



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der  
anderen“

Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und  
Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und  
Getrenntsein von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte  
Kindergartengruppe.

Verfasserin

**Agnes Jedletzberger**

angestrebter akademischer Grad

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

Wien, im Juni 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

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



## KURZFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie verfasst, in der es um die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen geht. Diese Arbeit ist eine Einzelfallstudie über ein 16 Monate altes Mädchen, genannt Lisa, das ich über einen Zeitraum von sechs Monaten ab Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe beobachtet habe. Lisa machte in dieser Zeit eine Vielzahl an Interaktions- und Beziehungserfahrungen, sowohl mit anderen Kindern, ihrem älteren Bruder als auch mit den Pädagoginnen. Im Zuge meiner Beobachtungen stellte ich mir zunehmend die Frage nach dem interaktiven Zusammenspiel und welche Faktoren und Prozesse für Lisa dabei herausfordernd bzw. unterstützend gewesen sein könnten, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen.

Die Beobachtung erfolgte mittels der *Young Child Observation* Methode, einer modifizierten Form der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Die gewonnenen Daten in Form von Beobachtungsprotokollen wurden in einer Seminar- und Forschungsgruppe vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte und Theorien analysiert und bildeten die Basis für die Fallanalyse, dem Kernstück meiner Diplomarbeit. Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse der Fallanalyse gemäß den Ansprüchen einer Fallstudie in Bezug zu bestehenden Theorien gesetzt und ausgewiesen, was und inwiefern an diesen Wissensbeständen durch den Fall Lisa bestätigt, differenziert und korrigiert werden konnte, bzw. welche neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse gewonnen werden konnten.

## ABSTRACT

This thesis is imbedded in the “Wiener Kinderkrippen Studie”, which is about toddlers’ adjustment to Out-of-Home Care. This present paper is a single case study about a 16 months old girl called Lisa, who I observed over a period of six months since her enrolment in a mixed-aged Kindergartengroup. During this time, Lisa made several experiences of interaction and relationships with other children as well as with her older brother and the care givers. In the course of my observations, the question about their interaction emerged and what in this regard might be challenging or supportive for Lisa in order to cope with the parting and the separation from her parents. The observation occurred using the method of *Young Child Observation*, modified from Infant Observation according to the *Tavistock Konzept*. The compiled data in the form of observation reports was analysed in both a seminar and research group and constituted the basis for the case analysis, the main chapter of my thesis. Subsequently, the results of the case analysis will be related to tentative research findings according to the requirements of a case study. The aim is to make clear to what extent the single case “Lisa” and previous findings differ from each other and which findings might be corrected and which new research findings can be gained.



## Ein herzliches Dankeschön...

... meinem Diplomarbeitsbetreuer **Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler** dafür, dass er in mir die Faszination für die Psychoanalytische Pädagogik geweckt hat, und für die fachliche Betreuung der Diplomarbeit.

... meiner Mitbetreuerin **Mag. Nina Hover-Reisner** für die Beratung, welche mein Diplomarbeitskonzept sowie den speziellen Fokus meiner Arbeit betroffen hat.

... meiner Studienkollegin **Rita Blümel** für die zahlreichen spannenden Stunden, die wir mit dem Besprechen der Beobachtungsprotokolle verbracht haben. Danke, für das geduldige Ringen um das Suchen und Aufzeigen eines „Waldes“, wenn ich ihn vor lauter Bäumen, Büschen, Pfaden und Nebenpfaden nicht mehr sehen konnte.

... meinen **Studienkolleginnen** der Young Child Observation Seminar- und Forschungsgruppe, deren Hypothesen und Gedanken wertvolle Anregungen für die Analyse des Falles waren.

... an das **beobachtete Kind** und **seiner Familie** sowie den **Pädagoginnen des Kindergartens**, die meiner Beobachtung zustimmten.

... meiner Mutter **Elisabeth Jedletzberger** für unsere zahlreichen, anregenden Diskussionen zum Thema Kindergarten und „Eingewöhnung“, die meine Diplomarbeit befruchtet haben.

...meinem Freund **Mario Niederschick** für sein Interesse beim Entstehen dieser Arbeit und für seine Hilfe beim Korrektur lesen.

Agnes Jedletzberger

Wien, im Juni 2010



## VORWORT

Im Sommersemester 2007 nahm ich an einem wissenschaftlichen Praktikum und dem dazugehörigen Seminar „Zur Methode der psychoanalytischen Beobachtung“ an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IfF) teil. Schon damals faszinierte mich dieser Zugang zum Verstehen von Beziehungen, das bewusste und unbewusste Zusammenspiel des beobachteten Kindes und seiner Mitmenschen.

Als einige Zeit später am Institut MitarbeiterInnen für ein großes Forschungsprojekt, der „Wiener Kinderkrippenstudie“ gesucht wurden, ergriff ich die Chance, meine Erfahrungen über psychoanalytisches Beobachten und Verstehen vertiefen zu können und bewarb mich als Beobachterin. Es begann für mich eine sehr lehrreiche, spannende Phase, in der ich neben psychoanalytischen Kenntnissen auch Einblicke in Forschungsarbeit erwerben konnte. Es benötigte viel Zeit und intensives Lesen und Analysieren der Beobachtungsprotokolle, um in einer „Flut an Papier“ einen immer deutlicher erscheinenden roten Faden zu erkennen, bis letztendlich eine Einzelfallstudie in Form dieser Diplomarbeit vorlag.





# INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG .....	ii
DANKSAGUNG .....	iv
VORWORT .....	vi
EINLEITUNG .....	5
1 Kontext und Einführung in die Untersuchung .....	9
1.1 Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi-Studie) .....	10
1.2 Vorstellung des beobachteten Kindes .....	11
1.3 Darlegung des ausgewählten Fokus auf das Beobachtungsmaterial.....	13
2 Forschungsstand .....	14
2.1 Eintritt in die Kinderkrippe und das Erleben von Trennung .....	15
2.2 „Eingewöhnung“ in altersgemischten Gruppen.....	17
2.2.1 Altersgemischte Gruppen .....	17
2.2.2 Beziehungen mit Gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern.....	21
2.2.3 Geschwisterbeziehungen in der altersgemischten Gruppe .....	23
2.2.4 Die Pädagogin-Kind-Beziehung in der altersgemischten Gruppe.....	23
2.3 Forschungslücke .....	24
3 Forschungsmethode.....	26
3.1 Infant Observation als Forschungsmethode .....	26
3.1.1 Der Untersuchungsgegenstand .....	27
3.1.2 Das Beobachtungsinstrument oder die Rolle der Beobachterin bzw. des Beobachters.....	28
3.1.3 Die Gewinnung und Bearbeitung von Material – ein Verstehensprozess....	30
3.1.4 Welche Art von Erkenntnissen können gewonnen werden?.....	32
3.2 Einsatz der Young Child Observation in der WiKi-Studie .....	35
4 Fallanalyse .....	38
4.1 Phase 1 – Eine exklusive Beziehung .....	38
4.1.1 Das Hereinkommen und Ankommen ist nicht einfach .....	38
4.1.2 Du zeigst mir, was ich spür .....	41
4.1.3 „Baba, ich geh jetzt!“ – Die erste Trennung von der Mutter .....	46
4.1.4 Allein im Kindergarten.....	49
4.1.5 Wiedersehen mit der Mutter.....	56
4.1.6 Der nächste Tag – die zweite Trennung.....	59
4.1.7 Ein Moment allein .....	61

4.1.8	<i>Ein bindungstheoretischer Blick auf die erste Phase</i> .....	64
4.1.9	<i>Resümee der Analyse der ersten Phase</i> .....	69
4.2	Phase 2 – „Nein, du kannst alleine sitzen“ .....	72
4.2.1	<i>„Ja, jetzt sitzt die Anna bei mir!“</i> .....	73
4.2.2	<i>Max – eine Brücke mit Schranken</i> .....	80
4.2.3	<i>Große Kinder – kleine Lisa</i> .....	85
4.2.4	<i>Schön, mit euch zu spielen – aber ich will nicht die Puppe sein</i> .....	88
4.2.5	<i>Die Praktikantin springt ein</i> .....	95
4.2.6	<i>Ein psychoanalytischer Blick auf die zweite Phase</i> .....	101
4.2.7	<i>Resümee der Analyse der zweiten Phase</i> .....	105
4.3	Phase 3 – Das will ich – das will ich nicht.....	108
4.3.1	<i>Trennung von den Eltern</i> .....	109
4.3.2	<i>„Juhuu, ich werde aufgefangen“</i> .....	115
4.3.3	<i>Ich klopf mit meinem Tier herum – da klopfst auch du mit deiner Kuh</i> .....	120
4.3.4	<i>„Jö! Spielst du mit der Emma?“</i> .....	125
4.3.5	<i>Wilder Kerl, Hilfssheriff und Cowgirls – Konflikte mit anderen Kindern</i> .....	128
4.3.6	<i>Wie ein Schatten</i> .....	135
4.3.7	<i>Ein zweiter interaktionstheoretischer Blick auf die dritte Phase</i> .....	139
4.3.8	<i>Resümee der Analyse der dritten Phase</i> .....	144
4.4	Phase 4 – „Hallooo!“ .....	147
4.4.1	<i>Das Übertreten einer Schwelle – Starthilfe benötigt!?</i> .....	147
4.4.2	<i>Ein Feuerwerk an Interaktion</i> .....	153
4.4.3	<i>„Lass mich!“</i> .....	156
4.4.4	<i>Die letzte Beobachtung – Ich schlüpfe aus meiner Rolle</i> .....	164
4.4.5	<i>Ein zweiter theoretischer Blick auf das Begrüßungsritual</i> .....	164
4.4.6	<i>Resümee der Analyse der vierten Phase</i> .....	173
4.5	Zentrale Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse .....	175
5	Wissenschaftlicher Ertrag der Untersuchung .....	183
5.1	Zur Tradition und Funktion einer Fallstudie .....	183
5.2	Welche Theorien konnten durch den Fall Lisa gestützt werden? .....	185
5.2.1	<i>Trennung und Getrenntsein von den Eltern sind mit bestimmten Herausforderungen verbunden</i> .....	185
5.2.2	<i>Die „Eingewöhnung“ nur weniger junger Kinder in die altersgemischte Gruppe erleichtert den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zur Pädagogin</i> .....	185
5.2.3	<i>Rollenübernahme in asymmetrischen Beziehungen</i> .....	185
5.3	Welche Theorien konnten erweitert bzw. differenziert werden? .....	186
5.3.1	<i>Mangel an Kenntnis der Zusammenhänge und Mechanismen</i> .....	186
5.3.2	<i>Ein Begrüßungsritual mit der Pädagogin ist hilfreich für Abschied und Trennung von den Eltern</i> .....	186
5.3.3	<i>Ein klarer Abschied von den Eltern im Beisein einer Pädagogin kann die Trennung für Kind und Eltern erleichtern</i> .....	188
5.3.4	<i>Die Pädagogin als neue Sicherheitsbasis ist hilfreich für die Bewältigung</i> .....	188
5.3.5	<i>Eine Reduktion des Kontaktes zur „Bezugspädagogin“ erfordert einen weiteren Bewältigungsprozess</i> .....	189
5.3.6	<i>Durch den reduzierten Kontakt der Pädagogin versucht das Kind zunehmend an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern und Erwachsenen teilzunehmen</i> .....	190

5.3.7	<i>Die Bedeutung der älteren Kinder für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein kann durch die Einzelfallstudie differenziert werden .....</i>	190
5.3.8	<i>Die Rolle des bisher jüngsten Kindes der altersgemischten Gruppe.....</i>	191
5.3.9	<i>Geschwister haben im Bewältigungsprozess eine vielfältige und unterschiedliche Bedeutung .....</i>	192
5.3.10	<i>Geschwister können eine „Brücke“ im Prozess der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern und den Gegebenheiten im Kindergarten sein.....</i>	192
5.4	Welche neuen Erkenntnisse konnten durch den Einzelfall gewonnen werden? ...	193
5.4.1	<i>Verringerung einer methodischen Forschungslücke.....</i>	193
5.4.2	<i>Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe mit gleichaltrigen bzw. älteren Kindern haben unterschiedliche Bedeutung für den Bewältigungsprozess.....</i>	194
5.4.3	<i>Auch gleichaltrige Kinder können hilfreich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein sein.....</i>	194
5.5	Resümee des wissenschaftlichen Ertrages .....	196
RESÜMEE UND AUSBLICK .....		197
LITERATURVERZEICHNIS .....		202
LEBENS LAUF .....		207



## EINLEITUNG

Wenn ein Kleinkind in eine Kinderkrippe oder einen altersgemischten Kindergarten kommt, stellt das für alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Pädagoginnen – eine große Herausforderung dar (Niedergesäß u. a. 2005). Das Kind kommt in eine neue, fremde Umgebung, in eine Gruppe mit vielen Kindern. Es muss sich aktiv mit der neuen Umgebung sowie fremden Kindern und Pädagoginnen auseinandersetzen, Eltern und Kinder müssen sich tagtäglich morgens voneinander trennen und das Getrenntsein voneinander „aushalten“.

In den gesellschaftlichen und politischen Diskussionen um außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren geht es meist um einen quantitativen Ausbau von Einrichtungen sowie um flexiblere Öffnungszeiten. Die Fragen nach qualitativen Merkmalen von Krippenbetreuung und den Entwicklungen von Einrichtungen sowie dem Erleben der Kleinkinder werden in der öffentlichen Diskussion kaum gestellt.

Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi-Studie), ein Forschungsprojekt der Universität Wien über die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen, hat sich zum Ziel gemacht zur Beantwortung dieser Fragen beizutragen, indem sie u.a. nach dem Erleben der Kleinkinder in der Eingewöhnungsphase sowie nach Zusammenhängen zwischen dem Belastungserleben der Kinder, den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung und dem Verhalten der Eltern und BetreuerInnen fragt (Homepage des Instituts 2008). Bei diesem Forschungsprojekt wird eine Fülle von unterschiedlichen Methoden angewandt. Neben Videoanalysen, Befragung von Eltern und Pädagoginnen, physiologischen Messungen, etc. wurden auch Beobachtungen und Analysen mit der Young Child Observation Methode, einer modifizierten Form der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept, eingesetzt. Elf der insgesamt 104 Kinder wurden ab Eintritt in die Kinderkrippe innerhalb der ersten sechs Monate wöchentlich beobachtet.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes beobachtete ich eines dieser elf Kinder während eines Zeitraums von sechs Monaten. Das Mädchen – ich will es Lisa nennen – kam mit einem Jahr und sechs Monaten in einen Kindergarten, der aus fünf altersgemischten, kooperierenden Gruppen besteht. Sie machte in dieser Zeit eine Vielzahl an Interaktions- und Beziehungserfahrungen, sowohl mit anderen Kindern, ihrem älteren Bruder als auch mit den Kindergartenpädagoginnen. Im Zuge meiner Beobachtungen stellte ich mir zunehmend die Frage nach dem interaktiven Zusammenspiel und was in der altersgemischten Gruppe für Lisa dabei herausfordernd bzw. unterstützend sein könnte, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern zu bewältigen.

Die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den primären Bezugspersonen ist ein Kernthema der WiKi-Studie. Was kennzeichnet jedoch eine solche gelungene Bewältigung?

Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010) nennen hierfür bestimmte Kriterien, die sich gleichzeitig als Qualitätskriterien von gelungener Eingewöhnung sowie als Aufgaben der Kinderkrippe verstehen lassen. Im Folgenden werden diese Qualitätskriterien erläutert:

Das erste Qualitätskriterium betrifft die Art und Weise, wie das Kleinkind die Situationen in der Krippe erlebt. Die Beziehungserfahrungen, die Kleinkinder in der Zeit des Übergangs von der familiären in die erste regelmäßige außerfamiliäre Betreuung machen, haben nicht nur Einfluss darauf, ob das Kind Trennung und Getrenntsein als traumatisch erlebt oder dieses verhindert wird, sondern auch darauf, welche Bedeutung die Begegnung mit Neuem für zukünftige Situationen erhält. Soll ein Kind die Begegnung mit Neuem auch in anderen, zukünftigen Situationen als angenehm, vielleicht sogar lustvoll erleben können, so muss das Kind bei seinem ersten Übergang von der familiären in eine außerfamiliäre Betreuung in dieser Dimension unterstützt werden (ebd.). Die AutorInnen sehen Eingewöhnung in einer qualitativ anspruchsvollen Weise dann als gelungen an, „wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (ebd.).

Das Interesse des Kleinkindes am Gegebenen in der Kindertagesstätte stellt das zweite Qualitätskriterium von Bewältigung dar. Es wird davon ausgegangen, dass das Kleinkind zu Beginn der Eingewöhnungsphase hauptsächlich das Verlangen verspürt, bei seiner Bezugsperson zu bleiben. Das, was die Kinder in der Kinderkrippe vorfinden (Spielzeug, Spiel mit einer Pädagogin, andere Kinder etc.), ist zunächst vor allem bedeutend für die Linderung dieser negativ unlustvollen Affekte, die das Kind bei einer Trennung oder beim Getrenntsein von den Eltern erlebt. Das Gegebene in der Krippe wird für das Kind zu Beginn daher von geringerem Interesse sein. Versteht man Kinderkrippe und Kindergarten jedoch als Bildungseinrichtung, so zählt es zu deren Aufgaben, das Interesse der Kinder für das Gegebene in der Krippe, das sich in mehrerer Hinsicht vom familiären Umfeld unterscheidet und daher Anregungspotential in sich trägt, zu wecken und es bei seiner Exploration zu unterstützen. (ebd.)

Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010) fassen das zweite Qualitätskriterium wie folgt zusammen: „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in

der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuerfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“(ebd.).

Das dritte Qualitätskriterium für Bewältigung der Eingewöhnungsphase bezieht sich auf die Mitgestaltung dynamischer Austauschprozesse mit anderen Gruppenmitgliedern der Krippe. Diese zeichnen sich durch interaktives Wechselspiel und durch interaktive Abstimmungsprozesse aus, „die zwischen den Interaktionspartnern permanent vorzunehmen sind“ (ebd.). Davon ausgehend, dass ein Kleinkind Trennen und Getrenntsein von den Eltern zu Beginn der Eingewöhnungsphase als belastend erlebt, kann man daraus schließen, dass dies dem Kind zunächst erschwert, solche Prozesse des dynamischen Austauschs mit anderen Personen in der Kinderkrippe mitzugestalten. Da diese interaktiven Abstimmungsprozesse bedeutend für Entwicklungsmöglichkeiten sind, ist es auch in diesem Punkt Aufgabe der Krippe, das Kind dabei zu unterstützen (ebd.).

Das dritte Qualitätskriterium kann, wie folgt, zusammengefasst werden: „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse der eben skizzierten Art zu treten“ (ebd.).

Diese drei Qualitätskriterien gelungener Eingewöhnung lassen sich in folgender Definition zusammenfassen:

Unter Bewältigung wird nach Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner und Wottawa (Interne Projektpapier der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier g) 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.“

Die Beobachtungen Lisas führen in Zusammenhang mit der angeführten Definition von Bewältigung zu meiner Forschungsfrage:

In meiner Diplomarbeit wird untersucht, *ob und inwiefern Lisas Interaktions- und Beziehungserfahrungen in einer altersgemischten Kindergartengruppe mit den Pädagoginnen, den anderen Kindern und ihrem Bruder Bedeutung haben für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern.*

Diese Forschungsfrage ist insofern relevant für die bildungswissenschaftliche Disziplin, als die oben genannten Qualitätskriterien von gelungener Eingewöhnung gleichzeitig als Facetten von Bildung und damit als Bildungsauftrag der Kinderkrippe verstanden werden können (Datler, Datler und Hover-Reisner 2010). In zweifacher Hinsicht steht das dargelegte Verständnis von gelungener Eingewöhnung in Beziehung zu frühkindlichen Bildungsprozessen: Erstens werden durch das Gelingen von Eingewöhnungsprozessen im oben genannten Sinne „günstige Voraussetzungen für das Statthaben von Bildungsprozessen in der Zeit nach der Eingewöhnung geschaffen“ (ebd.). Zweitens kommt es „in Prozessen der gelingenden Eingewöhnung bereits selbst zur Entfaltung von Bildungsprozessen“ (ebd.). Daraus folgt, dass eine Unterstützung der Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen für gelingende Eingewöhnung im Sinne der oben genannten Definition gleichzeitig eine Unterstützung bestimmter frühkindlicher Bildungsprozesse bedeutet (ebd.).

Die Forschungsfrage meiner Diplomarbeit wird anhand einer Einzelfallstudie beantwortet. Dabei soll zunächst durch eine Fallanalyse der Prozess der Bewältigung über einen Zeitraum von sechs Monaten aufgezeigt und interpretiert werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit bereits bestehender Theorie in Beziehung gesetzt. Nach Fatke (1995a, 677) können dadurch bestehende Erkenntnisse geprüft bzw. erweitert werden oder neue wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden.

Die Diplomarbeit ist in folgende Kapitel gegliedert:

Da meine Fragestellung sowohl in die Wiener Kinderkrippen Studie eingebettet ist, als sich auch aus dem Einzelfall Lisa entwickelt hat, werden im ersten Kapitel die WiKi-Studie sowie das beobachtete Kind Lisa vorgestellt und der ausgewählte Fokus auf das Beobachtungsmaterial dargelegt.

Im zweiten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf meine Fragestellung dargestellt, wobei ich eine Zweiteilung vornehme: Der Eintritt in die Kinderkrippe und der damit verbundenen Bewältigung von Trennung von den primären Bezugspersonen sowie der Forschungsstand zur „Eingewöhnung“ in altersgemischte Gruppen werden dargestellt. Davon ausgehend werden inhaltliche und methodische Forschungslücken abgeleitet.

Das dritte Kapitel bildet den methodischen Teil. Ich werde die Methode der Young Child Observation als Forschungsmethode vorstellen und erläutern, wie sie in der WiKi-Studie und in meiner Diplomarbeit eingesetzt wurde. Da Young Child Observation eine Modifikation der



Infant Observation nach Esther Bick darstellt, die ursprünglich als Aus- und Weiterbildungsmethode gedacht war (Bick 1964, 37), soll aufgezeigt werden, inwiefern diese Methode als Forschungsmethode und im Speziellen zur Beantwortung meiner Fragestellung geeignet ist.

Im vierten Kapitel, dem Hauptteil meiner Arbeit, wird mein Beobachtungsmaterial über Lisa mit dem Fokus auf den Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein in der altersgemischten Gruppe dargestellt und interpretiert. Um verstehen zu können, inwiefern bestimmte Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe hilfreich sind, werden manifeste Verhaltensweisen, die für Lisa in unterschiedlichen Phasen dieses Zeitraums charakteristisch sind, herausgearbeitet und ein Zusammenhang zwischen bestimmten Beziehungserfahrungen Lisas, innerpsychischen Prozessen (in Bezug auf Erleben von Trennung und Getrenntsein) und Veränderung im Verhalten aufgezeigt.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit bestehenden Theorien in Bezug gesetzt und – um den Ansprüchen einer Fallstudie nach Fatke (1995a, 677) gerecht zu werden – wird herausgearbeitet, was an ihnen aus diesem Fall heraus zu bestätigen, zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist.

Den Abschluss bilden Resümee und Ausblick, in dem zentrale Ergebnisse zusammengefasst und Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen aufgezeigt werden.

## 1 Kontext und Einführung in die Untersuchung

Da meine Fragestellung sowohl in die Wiener Kinderkrippen Studie eingebettet ist, als sich auch durch den Einzelfall Lisa entwickelt hat, sollen im ersten Kapitel die WiKi-Studie sowie das beobachtete Kind Lisa vorgestellt und der ausgewählte Fokus auf das Beobachtungsmaterial dargelegt werden.

In Kapitel 1.1 wird die Wiener Kinderkrippen Studie vorgestellt. Dabei werden der Rahmen der Studie, ihre Ziele und die verwendeten Forschungsinstrumente- und Verfahren angeführt. Das Kind Lisa, das ich im Rahmen dieser Studie beobachtete, wird in Kapitel 1.2 vorgestellt. Dies soll dem Leser bzw. der Leserin ermöglichen, sich von Anfang an ein Bild des beobachteten Kindes zu machen. In Kapitel 1.3 wird anhand eines Ausschnittes aus den Beobachtungsprotokollen zum speziellen Fokus meiner Diplomarbeit – der altersgemischten Kindergartengruppe – hingeführt.

## **1.1 Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi-Studie)**

Die WiKi-Studie wird vom Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik) in Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägerorganisationen von Kinderkrippen und Kindergärten im Zeitraum 2007 bis 2010 durchgeführt (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie, Papiere a und b).

Im Zuge dieser Studie werden die Eingewöhnungsverläufe von Kleinkindern aus dem Raum Wien und Umgebung erfasst, um sich dem Verhalten und Erleben von sehr jungen Kindern beim Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung anzunähern (ebd., Papier f). Untersucht werden in etwa 100 Kinder, die zu Beginn der Untersuchung eineinhalb bis zweieinhalb Jahre alt sind und keine Vorerfahrung mit regelmäßiger außerfamiliärer Betreuung haben. Bei der Auswahl der teilnehmenden Kinder wurde auf eine ausgeglichene Geschlechtermischung geachtet und gesunde Kinder gesucht, die nach ca. neun Monaten Schwangerschaft geboren wurden (ebd., Papier e).

Ziel der Studie ist es, Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die zum erfolgreichen Einstieg des Kindes in die außerfamiliäre Betreuung beitragen. „In diesem Zusammenhang wird insbesondere untersucht, ob und inwiefern das Verhalten der Kinder während der Eingewöhnungsphase in Beziehung steht zu: (i) der Qualität der jeweiligen Einrichtung; (ii) den jeweiligen Interaktionserfahrungen mit Betreuern; (iii) dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens der Kinder und des Verlassens der Einrichtung; und (iv) dem Stresslevel der Kinder“ (ebd., Papier d). Darüber hinaus werden Konsequenzen für die Konzeption der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen angestellt, die in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder arbeiten (ebd.).

Im Rahmen dieser Studie kommen verschiedene Forschungsinstrumente, die in der jeweiligen Einrichtung sowie während Hausbesuchen bei der Familie verwendet wurden, zum Einsatz. Die folgende Übersicht zeigt die verwendeten Forschungsinstrumente: (ebd., Papier c)

- Toddlers Temperament Scale (TTS) – Temperamentfragebogen
- Leitfadengestütztes Interview mit den Eltern
- Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS); Krippeneinschätzskala (KRIPS-R)
- Child Caregiver Interaction Scale (CIS) – Erziehverhalten
- Attachment Q – Sort
- Entwicklungstabellen nach Kuno Beller
- Videoaufnahmen des Kindes während der morgendlichen Bringsituation sowie während des angeleiteten Spielens im Laufe des Vormittages
- Entnahme von Speichelproben der Kinder zur Analyse des Cortisolspiegels – Verfahren zur Einschätzung der kindlichen Stressbelastung

- Leitfadengestützte Interviews mit den KleinkindpädagogInnen im Anschluss an den Besuch in der Einrichtung
- Child Behaviour Checklist – Fragebogen an die Eltern bzw. Kleinkindpädagoginnen
- Acht Kleinkindbeobachtungen nach der Young Child Observation Methode, eine Modifikation der Infant Observation nach Esther Bick

In dieser Diplomarbeit wurde die Methode der Young Child Observation verwendet. Über einen Zeitraum von sechs Monaten habe ich Lisa in ihrer altersgemischten Kindergartengruppe wöchentlich beobachtet und im Anschluss daran Beobachtungsprotokolle angefertigt. Die Forschungsmethode der Young Child Observation wird ausführlich in Kapitel 3 behandelt.

Nach dieser Einführung in die Ziele und Forschungsmethoden der Wiener Kinderkrippen Studie, soll im folgenden Kapitel das beobachtete Kind Lisa und der altersgemischte Kindergarten, den sie besucht, vorgestellt werden.

## **1.2 Vorstellung des beobachteten Kindes**

Anfang Oktober 2007 betrat ich das erste Mal den altersgemischten Kindergarten, in dem ich Lisa für einige Zeit beobachten würde. Ich wusste zum damaligen Zeitpunkt noch nicht viel von Lisa, nur, dass sie ein Jahr und sechs Monate alt sei, bei Vater und Mutter leben würde und einen dreieinhalb jährigen Bruder namens Max hätte. Auch vom Kindergarten waren mir bis auf die Namen der Kindergartenpädagoginnen und der Leiterin kaum Informationen bekannt.

Beim Hineingehen kam ich auf einen langen, breiten und hellen Gang, an dem die einzelnen Kindergartengruppen gereiht waren. Die Kindergartenräume wirkten neu, groß, hell und freundlich auf mich. Den Blick umherschweifend, fiel mir ein großes Becken ins Auge, das mit bunten Plastikbällen angefüllt war und auch ein Klettergerüst, das mit Matten umgeben war, entdeckte ich. Aus einem Telefonat mit Lisas Mutter wusste ich, dass Lisas Gruppe sich links am Anfang des Ganges befand. Ich bog ab und kam am Büro der Leiterin, Frau Monika Böhm vorbei, vor dem sich ein Wartebereich mit roten Sofas befand. Ein paar Schritte weiter kam ich zu Lisas Gruppe. Ich ging durch die Garderobe und kam in den Gruppenraum (vgl. Beobachtung 1/1f.; Alter 16 Monate<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Die Zahlenkombination ergibt sich aus der Nummer des Beobachtungsprotokolls bzw. des Besprechungsprotokolls und der Seitenzahl des angegebenen Papiers. Hier bedeutet das: Auszug aus dem 1. Beobachtungsprotokoll, Seite 2. Dahinter steht die Altersangabe des beobachteten Kindes Lisa zum jeweiligen Zeitpunkt.

Der Gruppenraum ist sehr groß, hell und hat gelbe Wände. Die Wände sind wenig behängt und der Raum ist nicht angeräumt, was ich als sehr angenehm empfinde. Gegenüber der Tür ist die Fensterseite, an der mehrere kleine Tische aneinandergereiht sind auf denen einige Spielsachen und Dinge zum Experimentieren aufgestellt sind. Ich habe den Eindruck, dass die Einrichtung und Dekoration bewusst spärlich gehalten ist, um auf einzelne Dinge aufmerksam zu machen. Links vom Eingang gibt es einen Teppich auf dem eine Kiste mit Konstruktionsmaterial steht. Im Raum verteilt stehen einige kleine viereckige Tische. In der Mitte des Raumes steht ein großer kreisförmiger Tisch. Die hintere rechte Ecke ist mit dünnen weißen und gelben Moskitonetzen und Tüchern verhängt. Die Ecke ist durch Kommoden und Regale eingegrenzt. Auf der Türseite des Raumes gibt es einen Durchgang zum Waschraum. In der rechten, vorderen Ecke gibt es einen Schreibtisch, auf dem ein Computer steht. Ich gehe durch die Garderobe in den Warteraum und schaue mir die Räumlichkeiten an.  
(Beobachtung 1/2; Alter 16 Monate)

Im Laufe dieser ersten Beobachtung lernte ich Lisas Kindergartenpädagoginnen, Frau Petra Mandl<sup>2</sup> und Frau Gabriele Strauss kennen. Frau Mandl, war ca. 23 Jahre alt, hatte lange, blonde Haare und trug Jeans und eine türkise Weste. Frau Strauss schätzte ich um die 30 Jahre alt, sie hatte brünettes kinnlanges Haar und trug eine Brille. Außer den beiden Pädagoginnen wurden die Kinder außerdem von der Assistentin Dana sowie an manchen Tagen von der Praktikantin Sabine mitbetreut.

Nachdem ich mich im Gruppenraum umgeschaut hatte, ging ich im Wartebereich auf und ab, schaute mir die Fotos und Wandplakate an, die dort hingen und wartete auf Lisa.

Um ca. neun Uhr war es dann soweit. Zum ersten Mal sah ich das Mädchen, das ich nun über ein halbes Jahr beobachten würde. Lisa kam mit ihrer Mutter – einer große Frau mit brünetten, sehr kurz geschnittenen Haaren und einer eckigen Brille – in den Warteraum (vgl. Beobachtung 1/2). Nachdem Frau Cervenka und ich uns begrüßt hatten, stellte sie mir ihre Tochter vor:

Sie (die Mutter; Anmerkung: A.J.) dreht sich eine Vierteldrehung nach rechts und ich sehe ein ganz kleines Kind, das ohne die Hände der Mutter zu halten, neben ihr steht. „Und das ist die Lisa!“, stellt Frau Cervenka mir ihre Tochter vor. Lisa wirkt auf mich neben ihrer großen Mutter sehr winzig [...]. Lisa hat eine rosa Fleecejacke an und eine rosa Haube auf. Sie schaut mich an. Ich bleibe stehen, wo ich bin, lächle und sage „Hallo!“. Frau Cervenka nimmt Lisa die Haube ab. Ich sehe, dass Lisa fast keine Haare hat. Am Haaransatz kann man jedoch erkennen, dass sie blond ist. Lisa hat abstehende Ohren und dunkle, lange Wimpern. Auf der Stirne und auf dem Kopf schimmern kleine Adern durch die Haut durch.  
(Beobachtung 1/2; Alter 16 Monate)

Lisa wird erst bemerkt, als die Mutter zur Seite geht. In diesem Protokollausschnitt wird Lisa als sehr klein geschildert. Sie wirkt zerbrechlich, durchsichtig und dadurch, dass sie fast keine Haare hat, wirkt ihr Äußerliches „babyhaft“. Gleichzeitig verhält sie sich, als ob sie nicht

---

<sup>2</sup> Sämtliche Namen aus den Beobachtungsprotokollen sind aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

ängstlich oder schüchtern wäre: Sie steht da, ohne die Hände der Mutter zu halten. Das könnte bedeuten, dass sie in dieser Situation niemanden braucht, um sich „anzuhalten“, sie dürfte sich sicher fühlen. Lisa schaut mich an, vermutlich möchte sie wissen, wer ich bin und warum ich da bin.

Es ist schließlich die Mutter, die ihre Tochter bei der Hand nimmt:

Frau Cervenka sagt: „Na, dann gehen wir mal rein.“ Sie nimmt Lisa an der Hand.  
(Beobachtung 1/2; Alter 16 Monate)

Was Lisa nun an ihrem ersten Kindertag beim Hineingehen in die Garderobe erlebt hat und wer ihr noch begegnen würde, steht im Zusammenhang mit dem speziellen Fokus dieser Diplomarbeit: Die altersgemischte Kindertagengruppe. Im nächsten Kapitel wird daher anhand einer Beobachtungssequenz aus der ersten Beobachtung Lisas zu diesem Fokus hingeführt.

### **1.3 Darlegung des ausgewählten Fokus auf das Beobachtungsmaterial**

Frau Cervenka und Lisa gingen in die Garderobe von Lisas Gruppe. Bereits beim Hereinkommen wurde ich erneut daran erinnert, dass Lisas Kindertagengruppe nicht nur aus den bereits beschriebenen Personen – den Pädagoginnen oder der Assistentin besteht – sondern vor allem aus einer Gruppe von ca. 18 Kindern, von Lisas Alter aufwärts bis ca. zum sechsten Lebensjahr.

Mutter und Tochter bleiben in der Tür der Garderobe stehen. Sofort kommen einige Kinder und begrüßen Lisa. Sie stehen dicht bei ihr und berühren Lisa am Arm. Ein Mädchen – etwas größer als Lisa – streichelt ihr den Kopf und berührt mit beiden Händen Lisas Wangen. Frau Mandl kniet auf dem Boden, sie ist gerade mit einem Buben beschäftigt, begrüßt daher Lisa aus einem Meter Entfernung und sagt: „Hallo, Lisa.“ Lisa schaut sie kurz an, reagiert jedoch nicht weiter auf die Begrüßung. Ihre Mutter setzt Lisa auf die rechte Bank in der Garderobe und zieht ihr die Jacke und die Schuhe aus. Lisa ist umringt von einigen Kindern, darunter ihr Bruder. Ein Mädchen mit dunklen Haaren setzt sich neben sie und legt ihre Hand auf Lisas Kopf. Lisa verzieht das Gesicht und stupst ein paar Mal mit ihrer linken Hand gegen den Arm des Mädchens. Die Mutter bemerkt dies und sagt zu dem Mädchen: „Nicht auf den Kopf!“ und schiebt ihren Arm weg.  
(Beobachtung 1/3f.; Alter 16 Monate)

In dieser Sequenz vom ersten Hereinkommen in ihre Gruppe wird ersichtlich, wie viel Dynamik bereits dieser Abschnitt birgt: Da sind viele Kinder, die Lisa wie einen „Star“, als etwas Neues, Besonderes begrüßen, dicht umringen und Lisa berühren wollen. Eine Pädagogin ist im Raum, die Lisa möglicherweise auch gerne „näher“ gekommen wäre, um Lisa „intensiver“ zu begrüßen, aber noch von einem anderen Kind gebraucht wird. Lisas älterer Bruder Max steht im Kreis der anderen Kinder, die ihm schon bekannt sind, denn

bislang ist er ohne Schwester in diesen Kindergarten gegangen. Da ist Lisa selbst, das nun jüngste Kind dieser Gruppe, die von ihrer Mutter umgezogen wird und nach einiger Zeit auf vorsichtige Weise anzeigt, dass ihr ein unbekanntes Kind „zu Nahe tritt“.

Im Laufe der sechsmonatigen Beobachtungszeit konnte ich eine Vielzahl an Interaktionen zwischen Lisa und den anderen Personen dieser Gruppe beobachten. Ich stellte mir Fragen nach dem interaktiven Zusammenspiel dieser Gruppenmitglieder, z.B. danach, welches Bild die anderen Kinder von Lisa haben und umgekehrt und wie sich dieses im Verlauf ändert. Welche Bedeutung könnte es haben, dass Lisa das jüngste Kind der Gruppe ist? Wie erlebt Lisa die gleichaltrigen und wie die älteren Kinder? Welche Rolle spielt ihr Bruder Max?

All diese Fragen stehen in dieser Diplomarbeit in Zusammenhang mit der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern und ich werde herausarbeiten, inwiefern bestimmtes interaktives Zusammenspiel der altersgemischten Kindergartengruppe diesbezüglich hilfreich ist.

In diesem Kapitel wurde die WiKi-Studie, die den Rahmen meiner Diplomarbeit bildet, skizziert. Weiters wurden das Ziel der Studie, Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die zum erfolgreichen Einstieg des Kindes in die außerfamiliäre Betreuung beitragen sowie die verwendeten Forschungsinstrumente angeführt. Anschließend habe ich das beobachtete Kind Lisa und seinen Kindergarten vorgestellt und dabei Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen herangezogen. Durch die speziellen Gegebenheiten meiner Einzelfallbeobachtung Lisa hat sich der Fokus meiner Arbeit – die altersgemischte Gruppe – herauskristallisiert, auf dem ich im letzten Kapitel hingewiesen habe.

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zum Eintritt in die Kinderkrippe und dem Erleben von Trennung sowie zur „Eingewöhnung“ in altersgemischten Gruppen dargestellt.

## 2 Forschungsstand

Mein dargestellter Forschungsstand zu meiner Fragestellung ist zweigeteilt: Zum einen ist durch die Einbettung dieser Einzelfallstudie in die Wiener Kinderkrippen Studie ein allgemeiner Fokus gegeben: Der Eintritt in die Kinderkrippe und der damit erforderlichen Bewältigung von Trennung von den primären Bezugspersonen. Der Forschungsstand dazu wird in Kapitel 2.1 dargestellt. Zum anderen hat sich durch den Einzelfall Lisa der spezielle Fokus – die altersgemischte Kindergartengruppe – entwickelt. In Kapitel 2.2 wird der Forschungsstand dazu dargestellt. Die Forschungslücke wird in Kapitel 2.3 angeführt.

## **2.1 Eintritt in die Kinderkrippe und das Erleben von Trennung**

In der Literatur gibt es einen Konsens, dass der frühkindliche Eintritt in außerfamiliäre Betreuung sowie Trennung und Getrenntsein von den Eltern mit bestimmten Herausforderungen verbunden sind:

So nehmen Ziegenhain, Rauh und Müller (1998, 85) an, dass das Trennungserlebnis ein *wesentliches, psychologisch kritisches Ereignis* bei Krippenbesuch ist. Die Infans-Forschergruppe um Laewen (Infans 2008) ist der Ansicht, dass der Eintritt in eine Tagesbetreuung von den Kindern *erhebliche Anpassungsleistungen* an die neue Umgebung verlangt und *große Anstrengungen* damit verbunden sind. Nach Beller (2007) stellt der Eintritt eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe für alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Pädagoginnen – eine *Stresssituation* dar. Scheerer (2008, 122) bezeichnet Trennung als psychischen Prozess, der von Mutter und Kind als *schmerzhaft* erlebt wird. Bailey (2008, 154) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass das *Sicherheitsgefühl* der untersuchten Kinder und der Eltern *erschüttert* wurde.

Gleichzeitig kann diese Herausforderung der Trennung und damit die Welt zu entdecken als natürliches Bedürfnis des Kindes gesehen werden (Scheerer 2008, 126). Trennung „ist einer der wichtigsten Entwicklungsschritte in der Kindheit und braucht entsprechende Sorgsamkeit, Behutsamkeit und Zeit“ (ebd.). In der Literatur sind Vorschläge und Überlegungen zu finden, wie „Eingewöhnung“ gelingen kann:

Nach Beller (2007) sei eine allmähliche „Eingewöhnung“ statt einer schnellen, kurzen Trennung notwendig, um sich aktiv mit der neuen Situation auseinandersetzen zu können. Während Beller (ebd.) in seinem Eingewöhnungsmodell alle Beteiligten in den Blick nimmt, fokussiert die Forschergruppe um Laewen und Andres das Kleinkind und empfiehlt eine detaillierte Vorgehensweise für die Eingewöhnungsphase (Infans 2008). Niedergesäß u.a. (2005) gehen davon aus, dass der Eingewöhnungsprozess von den Bindungserfahrungen des Kindes geprägt ist und arbeiten unterschiedliche Arten von Eingewöhnungsverhalten der Kinder und deren zugrunde liegende Bindungsmuster heraus. Die genannten Publikationen geben zwar Auskunft über das *Trennungsverhalten* des Kindes, nicht jedoch über sein *Erleben* der Trennungssituation und des Getrenntseins von primären Bezugspersonen. Das Trennungserleben von Kleinkindern bei Eintritt in die Kinderkrippe wurde u.a. in mehreren Diplomarbeiten des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien erforscht (Strobel 2001, Twrdy 2003, Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Wottawa 2007, Bock 2009, Heiss 2009, Kaltseis 2009, Pomberger 2009, Schwediauer 2009).

Das Thema Verlust bzw. Trennung von familiären Bezugspersonen, die mit der außerfamiliären Betreuung einhergehen (Hardin 2008, 137), stellt einen Kompetenzbereich der Psychoanalyse dar. Bereits Sigmund Freud hat sich schon sehr früh damit befasst (Lazar

1987, 37). Auch im Kontext der Krippenthematik ist dieses Thema bis heute relevant – 2008 sind in der Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen einige Artikel zu außerfamiliärer Betreuung und frühkindlicher Entwicklung publiziert worden<sup>3</sup>. Nach Bailey (2008, 155) konnten in einigen Untersuchungen Faktoren ausgemacht werden, die auf das kindliche Erleben der Tagesbetreuung großen Einfluss nehmen. Dazu zählen nach Bailey ein früher Beginn, Veränderungen in der Betreuung, die Qualität der Einstimmung der Bezugsperson auf das Kind, die Art der Mutterbindung des Kindes sowie die Übergangszeit, in der die Mutter noch präsent ist. „Es fehlt uns aber an der Kenntnis der Zusammenhänge und der Mechanismen, die dabei am Werk sind“ (ebd.). Bailey konnte anhand teilnehmender Beobachtung von vier Kleinstkindern herausarbeiten, dass „containment“ im Sinne des Bion'schen Konzepts geeignet wäre, „das Trauma des Verlustes zu mildern und die Bindungsprozesse, das Sicherheitsgefühl und die Anpassung zu fördern“ (2008, 167). Wie sich die Autorin in dieser Untersuchung von ihren Beobachtungen ausgehend dem Erleben der Kinder methodisch angenähert hat, bleibt in ihrem Artikel offen.

Im Zuge meiner Literaturrecherche konnte ich feststellen, dass in Untersuchungen zu frühkindlichen Verlust- und Trennungserfahrungen meist die Beziehung zu den Eltern, v.a. zur Mutter und zu den Pädagoginnen und Pädagogen fokussiert wird (z.B. Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Niedergesäß u.a. 2005; Bailey 2008; Infans 2008). Einige Autorinnen und Autoren unterschiedlicher theoretischer Ansätze vertreten die Ansicht, dass auch Kinder füreinander eine Ressource darstellen können:

Beller (2007) führt die Kindergruppe als Möglichkeit für Erfahrung und Bewältigung positiver und negativer Gefühle an. Kinder können von ihrem Wesen her ganz andere Möglichkeiten bieten als Erwachsene „sie sind nicht so groß und mächtig [...] und daher weniger bedrohlich“ (Beller 2007). Field hat in einer Untersuchung festgestellt, dass Beziehungen unter Kleinkindern eine unterstützende Funktion haben, wenn Kinder in Stress-Situationen kommen, wie beispielsweise eine Trennung von der Mutter (Field 1996, 553). Auch Berichte von Anna Freud (1951) zeigen, dass die Kindergruppe eine Bedeutung für die Bewältigung von Trennung hat. Sie hat eine Gruppe von Kleinkindern therapeutisch betreut, die während des zweiten Weltkriegs in Konzentrationslagern lebten und über längere Zeit von ihren Eltern getrennt waren. Die Kinder wurden einander zu bedeutsamen Bezugspersonen, die sich Stabilität geben konnten.

---

<sup>3</sup>Harsch, Herta E.: Psychoanalytische Überlegungen zur 4000-jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung; Scheerer, Ann Kathrin: »Mein Baby wird keine Probleme machen ...« Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung; Hardin, Harry T. : »Weinen, Mama, weinen!« Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen; Bailey, Anna Kathleen: Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung; Ludwig-Körner, Christiane: Psychoanalyse und Frühpädagogik; Dornes, Martin: Frißt die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlass.



Hardin (2008) und Bailey (2008) thematisieren im Kontext zu außerfamiliärer Betreuung auch die Trennung von der Betreuungsperson. Bailey (2008, 164) konnte in ihren Untersuchungen feststellen, „wann immer die primäre Bezugsperson den Kontakt reduzierte, versuchte das betroffene Kind zunächst das Verlorene lautstark wieder einzufordern. Wenn diese Strategie nicht zur Wiederherstellung des einstigen Maßes an Kontakt führte, passte es seine Erwartungen entsprechend an und wandte sich mit seinen unbefriedigten Interaktionsbedürfnissen nunmehr an Gleichaltrige, an andere anwesende Bezugspersonen und an Objekte“.

Da das von mir beobachtete Kind nicht in eine Kinderkrippe, sondern in eine altersgemischte Kindergartengruppe für eineinhalb- bis sechsjährige Kinder geht, wird nach einer Einleitung über altersgemischte Gruppen der Forschungsstand zur „Eingewöhnung“ in altersgemischte Gruppen dargestellt.

## **2.2 „Eingewöhnung“ in altersgemischten Gruppen**

In diesem Kapitel stelle ich den Forschungsstand zur „Eingewöhnung“ in altersgemischten Gruppe dar. Zunächst nehme ich eine Begriffsklärung von „Altersgemischter Gruppe“ vor und gebe einen Überblick der Pro- und Contraargumente zur Diskussion über altersgemischte Gruppen. Weil viele dieser Argumente in Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernerfahrungen stehen, die in der altersgemischten Gruppe gemacht werden können, möchte ich danach einen Exkurs zu symmetrischen und asymmetrischen Interaktionen vornehmen. Im Anschluss daran stelle ich den Forschungsstand zur Beziehung mit Gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern, Geschwisterbeziehungen sowie der Pädagogin-Kind-Beziehung in der altersgemischten Gruppe dar.

### **2.2.1 Altersgemischte Gruppen**

Altersgemischte Kindergruppen können in die Einzelintegration andersaltiger Kinder, eine zeitweilige Altersmischung (Textor 1997) sowie die „große Altersmischung“ für Kinder von null bis zwölf (oder mehr) Jahren und die „kleine Altersmischung“ für Null- bis Sechsjährige unterschieden werden (Klein und Vogt 1995, 14).<sup>4</sup> Für meine Diplomarbeit ist letztere Gruppenform relevant, da das beobachtete Kind eine altersgemischte Gruppe für Eineinhalb- bis Sechsjährige besucht.

Über altersgemischte Gruppen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht konnte ich kaum Literatur ausfindig machen. So werden im Artikel von Niedergesäß (1987) zwar

---

<sup>4</sup> Die Altersgrenzen können geringfügig variieren.

Gruppenprozesse von Kleinkindern aus einem psychoanalytisch-pädagogischen Ansatz betrachtet, allerdings in einer Krabbelstube. In einem Artikel von Robert Trippel (2007) wird gezeigt wie psychoanalytische Konzepte in einem pädagogischen Praxisfeld – eine altersgemischte Kindergartengruppe – umgesetzt werden können. Der Autor beschreibt die „Eingewöhnung“ zweier Mädchen und wie die sehr unterschiedliche Weise der Kinder, auf den Eintritt in einen neuen, elternlosen Lebensbereich zu reagieren, verstanden werden kann. Ein Zusammenhang zur Bedeutung der altersgemischten Kindergartengruppe für das Bewältigen der Kinder wird jedoch nicht hergestellt (Trippel 2007, 233).

In der kontroversen Diskussion um die Altersmischung, die den Kleinkindbereich umfasst, werden zahlreiche Vor- und Nachteile angeführt.<sup>5</sup> Einige davon möchte ich exemplarisch anführen, um die Diskussion zu skizzieren:

*Argumente für die Altersmischung:*

- Das natürliche Entwicklungs- und Bildungsgefälle der Kinder wird generell als förderlich für die gegenseitige Anregung und den sozialen Austausch beschrieben (Merker 1998, 128)
- Jüngere Kinder lernen von Älteren in mehrfacher Hinsicht (Peterson 1995, 45; Erath 1992, 117) und erhalten von ihnen Zuwendung und Hilfe (Peterson 1995, 45)
- Ältere Kinder festigen ihre Fähigkeiten durch das Anleiten der Jüngeren (Wüstenberg und Riemann 2004) und werden durch die Beziehung mit Jüngeren in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gefördert (Peterson 1995, 48f.)
- Geschwister können über längere Zeit gemeinsam eine Gruppe besuchen (Merker 1998, 128).
- Einzelkinder können das Fehlen von Geschwistern kompensieren (Textor 1998; Erath 1992, 117)
- Die Kinder haben über Jahre hinweg eine konstante Bezugsperson (Peterson 1995, 43) und auch die Eltern müssen nicht nach kurzer Zeit eine neue Einrichtung für das Kleinkind suchen (Erath 1992, 114)
- Das individuelle Kind wird in den Vordergrund gestellt (Klein und Vogt 1995, 38; Schneider 2008) und ein Vergleich des Leistungsvermögens und des Entwicklungsstandes überflüssig (Erath 1992, 115).
- Erzieherinnen sind entlastet und können sich mehr um einzelne Kinder kümmern (Klein und Vogt 1995, 46).

*Argumente gegen die Altersmischung:*

---

<sup>5</sup> Eine detaillierte Übersicht der Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Risiken von Altersmischung in Bezug auf Kinder, Erzieherinnen, Eltern und allgemeine Bereiche gibt Martin Textor (1997).

- Altersmischung ist an sich kein pädagogisches Konzept, sondern nichts weiter als eine Organisationsform (Schneider 2008)
- Lernpotentiale entwickeln sich nicht automatisch, sondern bestimmte Rahmenbedingungen sind notwendig, damit ein- bis sechsjährige Kinder ihre entwicklungsgemäßen Interaktionen verwirklichen können und ihre Entwicklung gefördert wird, z.B. Gruppengröße, Personalschlüssel, Verfügungszeit von Erzieherinnen und Raumgestaltung (Wüstenberg und Riemann 2004).
- Den Kindern fehlen durch die reduzierte Kinderanzahl in einer Gruppe oftmals Gleichaltrige (oftmals auch gleichen Geschlechts) (Wüstenberg und Riemann 2004).
- Erzieherinnen haben oftmals Ausbildungsdefizite für die Arbeit mit unter Dreijährigen (Peterson 1995, 51).
- Es bedarf ein „breites Fachwissen, Differenzierungsfähigkeit, Flexibilität und Kooperationsbereitschaft“ der Erzieherin und deren Einstellen auf unterschiedliche Bedürfnisse (Peterson 1995, 52).

Viele dieser Argumente für oder gegen die Altersmischung gründen meines Erachtens in unterschiedlichen Bewertungen der Lernmöglichkeiten, die sich aus unterschiedlichen Grundstrukturen der Interaktionen zwischen Gleichaltrigen bzw. Kindern vergleichbaren Entwicklungsstandes (symmetrische Interaktionen) oder gemischtaltrigen Kindern (asymmetrische Interaktionen) ergeben.

Ich möchte daher im Folgenden einen Exkurs zu asymmetrischen und symmetrischen Beziehungen vornehmen:

In asymmetrischen Beziehungen mit Eltern, Verwandten, ErzieherInnen und auch älteren Kindern (z.B. Geschwistern) ist in der Regel das angeleitete Lernen gegeben. Das jüngere oder weniger entwickelte Kind imitiert, was im vorgemacht wurde oder übernimmt die Rolle, die ihm angeboten wird und integriert neue Erfahrungen in sein Denken, Fühlen und Verhalten (Wüstenberg 2008). Der oder die Ältere, im allgemeinen Kompetentere und damit Überlegene kann die Handlungen der jüngeren Person durch seine Weise, sich am gemeinsamen Handeln zu beteiligen, kontrollieren und lenken (Völkel 1995, 35f.). Da die Grundstruktur in asymmetrischen Beziehungen – auch zwischen Kindern – von einem Machtgefälle geprägt ist, ist es nach Mangione (1982, 111) die ältere, kompetentere Person, die soziale Auseinandersetzungen dominiert und diese lenkt.

Kind-Erwachsenen-Interaktionen und Interaktionen zwischen Kleinkind und älterem Kind unterscheiden sich insofern, als bei ersteren eine noch größere Entwicklungsdistanz

gegeben ist und diese oft eine Einseitigkeit der Machtverteilung aufweisen (Rauh 1984, 215). Verhaltensweisen älterer Kinder sind zwar auch spezifischer als die des Kleinkindes, aber auch weniger komplex und daher wahrscheinlich leichter nachzuahmen, als jene von Erwachsenen (Bandura et al. 1967; zit. n. Mangione 1982, 112). Dies führt zur Annahme, dass dieses angeleitete Lernen besonders gut funktioniert, wenn der nächst höhere Entwicklungsschritt des Kleinkindes angesprochen wird. Dieser Gedanke steht in der Tradition Vygotskys, der von einer „Zone der nächsten Entwicklung“ spricht. Kleine Kinder – vielleicht gilt das für alle Menschen – sind eher bereit etwas Neues zu lernen, wenn man auf den vorhandenen Kompetenzen ansetzt und dann die nächste Entwicklungsstufe anspricht (Wüstenberg 2008). Das Kind ist mit dem Partner bzw. der Partnerin fähig, auf einer weiter entwickelten Kompetenzstufe zu interagieren, als der, die seiner individuellen Leistungsfähigkeit entspricht. Die neuen, eingeübten Strategien werden internalisiert und können bei später auftretenden Problemen genützt werden (Viernickel 2000, 15). Dies verlangt für beide InteraktionspartnerInnen sozialkognitive und sozialregulative Anpassungsvorgänge (Mangione 1982, 111). Das heißt: Das jüngere bzw. weniger entwickelte Kind muss sein altersspezifisches Verhalten nach oben modifizieren. Aber umgekehrt muss sich auch das ältere, in manchen Bereichen kompetentere Kind auf das andere einstellen und z.B. Verhaltensweisen vereinfachen, Mitteilungen wiederholen oder einfachere Worte finden (Mangione 1982, 111). Geschieht diese Anpassung des weiter entwickelten Kindes bzw. auch eines Erwachsenen nicht, besteht die Gefahr, dass ein zu großer Entwicklungsschritt vom Kleinkind gefordert wird. Es kann die Aufgabe bzw. das Angebot nicht nachvollziehen, „klinkt sich aus“ und will nicht mehr mitspielen (Wüstenberg 2008).

Beziehungen zwischen Kindern, die gleich alt sind bzw. die auf einem vergleichbaren Entwicklungsstand sind, sind von symmetrischer Struktur geprägt. Durch die neuere Säuglingsforschung wurde deutlich gemacht, dass bereits Säuglinge gezielt Kontakt zu anderen Babys suchen (Wüstenberg 2008). Kinder wollen gemeinsam spielen, weiterspielen und sind motiviert Spiele zu entwickeln und etwas Neues zu konstruieren. Dieses Muster – Kontaktabbau, Kontakt erhalten, Spielinhalte weiterentwickeln – trifft in jedem Alter zu, sieht aber in jeder Entwicklungsstufe anders aus. (Wüstenberg 2008).

Da in symmetrischen Beziehungen der Macht- und Kompetenzunterschied weitgehend wegfällt, ergeben sich die Möglichkeit und der Bedarf, Begriffe, Vorgehensweisen und Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Objekten und Personen „konstruieren“ zu müssen (Youniss 1994, 7). James Youniss verwendet dafür den Begriff der „Ko-Konstruktion“: Interagieren zwei Kleinkinder miteinander, gibt es keinen Erwachsenen, der bei Kommunikationsproblemen „einspringt“ und dem Kind entgegenkommen kann mit

Erklärungen oder der Missverständnisse richtig deuten und Störungen integrieren kann, etc. Daraus ergeben sich für das Kleinkind anspruchsvolle Entwicklungsaufgaben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass symmetrische und asymmetrische Beziehungen Quellen von zwei unterschiedlichen Arten sozialen Verstehens sind und auf unterschiedlichen Grundstrukturen basieren (Viernickel 2000, 2): Eine asymmetrische Struktur, die vorrangig mit angeleitetem Lernen verbunden ist und eine symmetrische Struktur, die mit einem gemeinsamen, wechselseitigen Prozess verbunden ist (Wüstenberg 2008). Anregungen für die soziale Entwicklung werden eher in symmetrischen Beziehungen vermutet, während Anregungen im kognitiven Bereich vor allem in asymmetrischen Beziehungen gesehen wird (Völkel 1995, 36). Diese Beziehungsformen haben demnach unterschiedliche Funktionen für die Entwicklung (Viernickel 2000, 2). Sie stehen nicht in Konkurrenz zu einander, sondern sind beide bedeutende ergänzende Beziehungsformen für die kindliche Entwicklung (Wüstenberg und Riemann 2004).

Da das beobachtete Mädchen, Lisa in der altersgemischten Gruppe eine Vielzahl an Interaktions- und Beziehungserfahrungen, sowohl mit den anderen Kindern, ihrem älteren Bruder als auch mit den Pädagoginnen macht, soll im Folgenden der Forschungsstand zu diesen drei Bereichen mit Bezug zur Eingewöhnungsphase in altersgemischten Gruppen dargestellt werden.

### *2.2.2 Beziehungen mit Gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern*

Altersgemischte Gruppen bieten die Möglichkeit, Erfahrungen mit Gleichaltrigen und mit älteren bzw. jüngeren Kindern zu machen, die bedeutsam für die Entwicklung der Kinder sind. Wüstenberg und Riemann (2004) gehen davon aus, dass „Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung in besonderem Maße fördern. Die gleichrangige Ebene der Auseinandersetzung ist mit einem spezifischen Grundmuster des Lernens verbunden“. Doch auch von altersgemischten Interaktionen gehen spezifische Entwicklungsimpulse aus. Verhaltensweisen älterer Kinder sind zwar auch spezifischer als die des Kleinkindes, aber doch weniger komplex und daher wahrscheinlich leichter nachzuahmen, als jene von Erwachsenen (Bandura et al. 1967; zit. n. Mangione 1982, 112). Wüstenberg und Riemann (2004) stellen jedoch fest, dass sich diese Lernpotentiale nicht automatisch entwickeln, sondern dass bestimmte Rahmenbedingungen notwendig sind, damit ein- bis sechsjährige Kinder ihre entwicklungsgemäßen Interaktionen verwirklichen können und ihre Entwicklung gefördert wird. Diese Bedingungen beziehen sich auf Gruppengröße, Personalschlüssel und die Verfügungszeit von Erzieherinnen. Aber auch

Kontinuität in den Beziehungen der Kinder zu den Erwachsenen und zu den anderen Kindern muss gesichert sein.

Peterson (1995, 105ff.) schlägt einige Elemente zur Gestaltung der Eingewöhnungszeit in altersgemischten Gruppen vor. Neben Empfehlungen – z.B. einer allmählichen „Eingewöhnung“, deren Dauer oder das Mitnehmen von vertrauten Gegenständen, die das Eingewöhnen erleichtern sollen, wie sie auch für die Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen zu finden sind (Beller 2007; Infans 2008), weist sie darauf hin, dass auch die Gruppe auf die Aufnahme eines neuen Kindes vorbereitet werden muss. Da sich das Gruppengefüge verschiebt, das bisher jüngste Kind wird evtl. aus seiner – oft bevorzugten Stellung gedrängt, kann es zu Eifersucht kommen, weil die „neuen“ Kinder zunächst mehr Zuwendung und Hilfe von den Pädagoginnen benötigen (Peterson 1995, 100). Ältere Kinder könnten eine Art „Patenschaft“ für das neue Kind übernehmen, um ihm ergänzend zur Pädagogin bei der Orientierung im Alltag der Gruppe zu helfen (Peterson 1995, 107).

Der Eintritt eines Kindes in eine altersgemischte Gruppe verläuft anders als in einer Kinderkrippe. Da jedes Jahr nur zwei bis drei Kinder aufgenommen werden, „werden sie von der Gruppe freudig erwartet, liebevoll umsorgt und von Anfang an als einzigartige Individuen aufgenommen“ (Textor 1998). Nach Klein und Vogt (1995, 32) ist zu beobachten, dass ältere Kinder ihre eigenen oder die bei anderen Neuaufnahmen erlebten Trennungserfahrungen reaktivieren und Neulinge mit viel Verständnis unterstützen können. Durch das Angenommenwerden in seiner Einzigartigkeit müsse sich das neue Kind seinen Platz in der Gruppe nicht erst suchen (ebd.). Die älteren Kinder helfen mit, entlasten dadurch die Erzieherinnen und werden zugleich „im weitesten Sinne zu ‚Bezugspersonen‘, in deren Nähe sich auch ein Säugling sicher und geborgen fühlt, wenn die Fachkraft für kurze Zeit den Raum verlässt“ (Textor 1998). Nach Erath (1992, 115) bietet aus diesem Grund die altersgemischte Gruppe im Falle eines Wechsels oder Krankheit der Erzieherinnen einen stabilen Bezugsrahmen. Die Kinder könnten einander Nähe und Sicherheit geben.

Dass Ältere die „Neuen“ *nicht* immer als Individuen sehen, wird im Hinweis Textors deutlich, dass viele ältere Kinder erst lernen müssen, die jüngeren nicht als „niedliche Püppchen“ (Textor 1998) zu behandeln. Sie werden manchmal so ausgeprägt bemuttert, dass die Erzieherinnen sie vor der Fürsorge der anderen Kinder in Schutz nehmen müssen (Klein und Vogt 1995, 30).

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass es in der Literatur unterschiedliche Beobachtungen und Überlegungen zur Eingewöhnungszeit in altersgemischten Gruppen in Bezug auf die Beziehung des neu aufgenommenen Kindes mit den anderen Kindern der Gruppe gibt. Zum Erleben des Kleinkindes und der Bewältigung von Trennung und

Getrenntsein von den familiären Bezugspersonen konnte ich in diesem Zusammenhang trotz sorgfältiger Recherche jedoch keine Publikationen finden.

### *2.2.3 Geschwisterbeziehungen in der altersgemischten Gruppe*

Geschwister haben ausschließlich in altersgemischten Betreuungsformen die Chance für einen längeren Abschnitt ihrer Kindheit zusammen zu sein (Klein und Vogt 1995, 58). Als Vorteile für die Kinder werden angeführt, dass durch den gemeinsamen Erlebnishintergrund das Zusammengehörigkeitsgefühl der Geschwister gestärkt werden kann (Peterson 1995, 112) und die in der Geschwisterreihe festgeschriebenen Positionen, z.B. jüngstes oder ältestes Kind zu sein, in der altersgemischten Gruppe durch weitere Rollen ergänzt werden können (Merker 1998, 129). Nach Kercher und Höhn (2006, 65) spielen Geschwisterverhältnisse eine kontaktstiftende Rolle. So können Kinder durch ältere Geschwister leichter Kontakte zu fremden, altersgleichen Kindern aufnehmen als Einzelkinder. Für Letztere bietet die altersgemischte Gruppe eine Chance, das Fehlen von Geschwistern zu kompensieren (Erath 1992, 117).

In Bezug auf den Eintritt des Kleinkindes in eine altersgemischte Kindergartengruppe findet sich häufig das Argument, dem jüngeren Kind würde durch die Anwesenheit des älteren Geschwisters das Eingewöhnen in die Gruppe erleichtert werden (Merker 1998, 129; Peterson 1995, 112; Kercher und Höhn 2006, 38). Kercher und Höhn (2006, 38) weisen auf den möglichen Umstand hin, dass das ältere Kind in der Eingewöhnungsphase mit Eifersucht auf die längere Anwesenheit der Eltern reagieren könnte oder vom jüngeren Kind zu stark beansprucht wird. Gründe für eine Trennung der Geschwisterkinder sind z.B. wenn eines sehr dominant ist, die Geschwister sehr eng aneinander „kleben“ und sich gegenseitig keinen Raum für die eigene Entwicklung lassen, das ältere Kind durch die Verantwortung zu sehr belastet wird oder die Beziehung von starker Rivalität geprägt ist (Peterson 1995, 112). Die Autorin sieht in der altersgemischten Gruppe jedoch die Chance, solche Konflikte auszugleichen und aufzuarbeiten (Peterson 1995, 113).

Die Frage nach dem Erleben des Kleinkindes von Geschwisterbeziehungen und welche Bedeutung diese für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein haben, wird in der Literatur zu altersgemischten Kindergartengruppen nicht differenziert untersucht.

### *2.2.4 Die Pädagogin-Kind-Beziehung in der altersgemischten Gruppe*

Altersmischung allein ist nach Peterson (1995, 51) kein Patentrezept. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Erziehungsansprüchen der Kinder in einer altersgemischten Gruppe gerecht werden zu können, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen in Bezug auf Personal, Raumgestaltung, Material, Kinderanzahl und Zusammensetzung der Gruppe. Entscheidend bestimmt werden die

Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder außerdem durch die pädagogische Arbeit der Erzieherin (Peterson 1995, 51). Die Gruppenprozesse sind in der altersgemischten Gruppe weniger erzieherzentriert, als in homogenen Kindergruppen. Für die Pädagogin besteht die Herausforderung, sich nicht nach Altersjahrgängen zu orientieren, sondern jedes Kind in seiner Entwicklung und seinen Bedürfnissen wahrzunehmen und die pädagogische Arbeit zu differenzieren (Merker 1998, 126f.). Vergleiche des Leistungsvermögens und des Entwicklungsstandes werden in den Hintergrund gestellt (Erath 1992, 115). Es bedarf eines breiten Fachwissens, Differenzierungsfähigkeit, Flexibilität und Kooperationsbereitschaft der Pädagoginnen. Allerdings stellen mehrere Autorinnen Ausbildungsdefizite der Erzieherinnen für die Arbeit mit unter Dreijährigen fest (Peterson 1995, 51; Giebel 2008; Schneider 2008). Da nur wenige junge Kinder in einer Gruppe sind, kann die Möglichkeit einer persönlichen Bindung in einer altersgemischten Gruppe leichter garantiert werden, als in einer Kinderkrippe (Schneider 2008). Damit die Pädagogin zu einer neuen Bezugsperson des Kleinkindes werden kann, braucht es die Hilfe von Eltern oder anderen Bezugspersonen, die bereits eine Sicherheitsbasis für das Kind darstellen. „Im Beisein des Elternteils kann die Erzieherin zur feinfühligem Spielpartnerin und Trostspenderin werden. Das Kind erfährt ihre Zuneigung, Verlässlichkeit, ihre Schutzfunktion, ihre Hilfsbereitschaft und ihr Informationsangebot. So kann sie langsam als neue Sicherheitsbasis akzeptiert werden, die Zeit des Getrenntseins von der Familie wird dann nicht nur ertragen, sondern mit Spiel- und Erkundungsverhalten ausgefüllt“ (Haug-Schnabel und Bense 2000). Einige AutorInnen schlagen vor, dass dem Kind bei seiner „Eingewöhnung“ in die altersgemischte Gruppe „seine“ Bezugsperson zur Seite gestellt wird (Haug-Schnabel und Bense 2000; Klein und Vogt 1995, 33; Textor 1998). Erst wenn die Pädagogin zu einer Sicherheitsbasis für das Kind geworden ist, kann es explorieren. Ohne Ersatzbindung ist es nicht in der Lage zu spielen – schon gar nicht mit anderen Kindern (Bense 1994, 89).

Im Zusammenhang zum Eintritt des Kindes in die altersgemischte Gruppe wird die Pädagogin-Kind-Beziehung vor allem aus bindungstheoretischer Sicht untersucht. Inwiefern das Kind die Pädagogin als hilfreich für die Bewältigung erlebt, konnte in der Literatur nicht aufgefunden gemacht werden.

In diesem Kapitel wurde der Forschungsstand zum Eintritt in die Kinderkrippe sowie in die altersgemischte Kindergartengruppe in Bezug auf Verlust- und Trennungserfahrungen dargelegt. Im folgenden Kapitel sollen Forschungslücken aufgezeigt werden.

### **2.3 Forschungslücke**

Zu altersgemischten Gruppen allgemein gibt es nach Schneider (2008) einen großen Forschungsbedarf bzgl. der Bedeutung von verschiedenen Formen von Altersmischung und



Gruppengrößen für die Kinder und auch für die Erzieher und Erzieherinnen. Es fehlt an Untersuchungen zu altersgemischten Gruppen von Ein- bis Sechsjährigen (Wüstenberg und Riemann 2004). Erst in jüngerer Zeit wurden zwei Pilotstudien durchgeführt: Kercher und Höhn (2006) sowie Riemann und Wüstenberg (2004). Während in den USA viele Untersuchungen zum Thema „Altersmischung“ durchgeführt wurden (Völkel 1995, 34), fehlt es im deutschsprachigen Raum an Forschung dazu (Steinmann 2002, 138).

Ich konnte kaum Literatur über altersgemischte Gruppen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ausmachen. Im Artikel von Robert Trippel (2007) geht es zwar um Eingewöhnungsprozesse, die in einer altersgemischten Kindergartengruppe stattfinden, worauf jedoch nicht Bezug genommen wird. In den Fallbeispielen wird zwar das Erleben der Kinder angeführt, allerdings ist nicht nachvollziehbar, wie der Autor zu seinen Annahmen kommt.

In Bezug auf die Bewältigung von Trennung im Kontext außerfamiliärer Betreuung konnten nach Bailey (2008, 155) bereits Faktoren ausgemacht werden, die auf das kindliche Erleben der Tagesbetreuung großen Einfluss nehmen. Wie dieser Zusammenhang dieser Faktoren zum Erleben der Kinder verstanden werden kann, ist nach Bailey (ebd.) noch nicht ausreichend erforscht worden.

Im Zuge meiner Literaturrecherche wurde ersichtlich, dass in der Literatur eher die Eltern-Kind-Beziehung oder die Pädagoginnen-Kind-Beziehung fokussiert wird (z.B. Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Twrdy 2003; Niedergesäß u.a. 2005; Bailey 2008; Infans 2008). Zwar vertreten einige Autorinnen und Autoren unterschiedlicher theoretischer Ansätze die Ansicht, dass Kinder für einander eine Ressource darstellen und besondere Erfahrungs- und Lernchancen bieten, jedoch gibt es kaum Untersuchungen im Zusammenhang zur Eingewöhnung in altersgemischten Gruppen. Auch bezüglich Geschwisterbeziehungen in altersgemischten Gruppen sind Forschungslücken erkennbar: Inwiefern Kleinkinder ihre Geschwister bei der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern als hilfreich erleben, konnte ich im Zuge meiner Recherche nicht beantworten. Die Rolle der Pädagogin in der Eingewöhnungsphase in altersgemischten Gruppen wird meist aus bindungstheoretischer Sicht erläutert, wobei das Trennungs*verhalten* nicht jedoch das Trennung*erleben* des Kindes untersucht wird.

Dies hängt mit Lücken in methodischer Hinsicht zusammen. Die Ergebnisse zu altersgemischten Gruppen stammen größtenteils aus Laboruntersuchungen und selten aus Direktbeobachtungen (Steinmann 2002, 138; Völkel 1995, 35). Wie das Kleinkind die Trennung von den Eltern in der Alltagssituation über einen längeren Zeitraum erlebt, welche Beziehungserfahrungen und inwiefern diese für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern in einer altersgemischten Gruppe hilfreich sein können, wurde noch nicht untersucht.

### 3 Forschungsmethode

In der Wiener Kinderkrippen Studie wurden – wie in Kapitel 1.1 erwähnt – mehrere Forschungsmethoden eingesetzt. Elf der beobachteten Kinder, darunter das von mir beobachtete Kind Lisa, wurden mittels der Young Child Observation Methode untersucht, einer Methode, die in der Methode der Infant Observation nach Esther Bick wurzelt.

Infant Observation ist seit 1948 Bestandteil der Aus- und Weiterbildung für angehende KinderpsychoanalytikerInnen in der Tavistock Clinic in London, 1960 wurde sie in das Curriculum aufgenommen (Bick 1964, 37). Bick nennt mehrere Gründe, warum sie Infant Observation für diese Zwecke als wichtig erachtete, vor allem würde es aber den Studierenden helfen „to conceive vividly the infantile experience of their child patients, so that when, for example, they started the treatment of a two-and-a-half-year-old child they would get the feel of the baby that he was and from which he is not so far removed“ (Bick 1964, 37).

Man kann sich vorstellen, dass sich seit dieser Zeit eine ungeheure Menge an Beobachtungsmaterial, ein wahrer „Datenschatz“, angesammelt hat (Rustin 1997, 95). Es gibt jedoch signifikante Unterschiede zwischen Untersuchungen, die aus Zwecken der Aus- und Weiterbildung hervorgegangen sind oder Forschungsprogrammen mit vordefinierten wissenschaftlichen Zielen (Rustin 1991, 70).

In Kapitel 3.1 wird erläutert wie Infant Observation als Forschungsmethode anwendbar ist. In Kapitel 3.2 wird dargestellt, wie die Methode der Infant Observation in der Wiener Kinderkrippen Studie modifiziert und eingesetzt worden ist. Da in dieser Studie keine Säuglinge sondern Kleinkinder untersucht worden sind, wird die Bezeichnung „Young Child Observation“ verwendet.<sup>6</sup>

#### **3.1 Infant Observation als Forschungsmethode**

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie Infant Observation als Forschungsmethode anwendbar ist. Zunächst wird in Kapitel 3.1.1 der Untersuchungsgegenstand dieser Methode beschrieben. Es wird der Frage nachgegangen, welche unterschiedlichen Dimensionen des Untersuchungsgegenstands dabei erfasst werden können. In Kapitel 3.1.2 geht es um das Beobachtungsinstrument – den Beobachter bzw. die Beobachterin. Wie Material gewonnen bzw. bearbeitet werden kann, wie der Prozess des Verstehens möglich ist und welche Rolle dabei die Seminargruppe spielt, wird in Kapitel 3.1.3 herausgearbeitet. Welche Art von

---

<sup>6</sup> Kapitel 3.1 habe ich im Rahmen einer Seminararbeit zum Seminar „Naturalistische teilnehmende Beobachtung nach dem Tavistock Konzept“ im WS und SoSe 2008 verfasst. Die gesamte Seminararbeit von Funder, A., Jedletzberger, A., Kaltseis, R., Weizsaecker, E. (2008): „Infant Observation als Forschungsmethode. Ein Forschungsbericht“ ist online verfügbar unter: <http://phaidra.univie.ac.at/o:37850>

Erkenntnissen durch die Forschungsmethode der Infant Observation gewonnen werden können, wird in Punkt 3.1.4 thematisiert.

### 3.1.1 *Der Untersuchungsgegenstand*

„There is no such thing as a baby“ (Winnicott, zit. n. Rustin 2006, 399). Winnicott drückt meines Erachtens damit aus, dass ein Baby ohne Mutter, ohne Bezugsperson nicht existieren kann und dass diese Bezugsperson immer mitgedacht werden muss. Nach Rustin (2006, 39) können Kinder unter zwei Jahren nicht isolierbar von ihren Beziehungen in der sich Individualität entwickelt, gesehen werden. Gegenstand dieser Forschungsmethode sind daher Individuen in ihren Beziehungen. Es wird nicht nur beschrieben, was das Baby<sup>7</sup> kann oder tut, sondern „how mother and baby are each developing in their relation to the other“ (Rustin 1991, 63). Dieser sich entwickelnde Beziehungsprozess wird über einen langen Zeitraum hinweg erfasst (Tober 2006, 19).

Der Fokus dieser Methode liegt nach Rustin (1991, 69) „on emotions and interactions of feeling as the main object of study“. Dabei geht es jedoch nicht nur um bewusste, sondern auch um unbewusste Anteile. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz (2008, 3) erachten als Schwerpunkt des Forschungsinteresses „die Untersuchung des bewussten und unbewussten Zusammenspiels zwischen den Beziehungs- und Interaktionserfahrungen eines Kindes einerseits und der Ausbildung der inneren Welt eines Kindes andererseits.“

Das Wort „Zusammenspiel“ weist meines Erachtens darauf hin, dass es – so Rustin (2002, 133) – um einen Forschungsgegenstand geht, dessen Ordnungsprinzip von multidimensionaler Kausalität geprägt ist. Mit der Methode der Infant Observation wird daher nicht in erster Linie nach linear-kausalen Zusammenhängen oder nach Sequenzen einer linearen Entwicklung gesucht, „but for ordering patterns, for the evidence of emergent systemic organisation in the minds of infants and in the relationships between infants and those around them“ (Rustin 2002, 133).

Die Beziehungserfahrungen des Kindes werden nicht rückblickend (in der Retroperspektive) untersucht, wie es in der klinischen Arbeit (in der Psychoanalyse) der Fall ist, sondern es besteht die Gelegenheit im Hier und Jetzt die auftauchende Persönlichkeit des Kindes in seinen Interaktionen mit Bezugspersonen zu beobachten (Rustin 1997, 103f). Die Methode der Infant Observation untersucht also nicht die vollständig ausgeformte und entwickelte

---

<sup>7</sup> In diesem Text wird von „Babys“ gesprochen, da ursprünglich Babys beobachtet wurden. Mittlerweile wurden auch andere Personen untersucht, die wenn nicht anders angeführt, mitgemeint sind.

Psyche, sondern den *Prozess* der Individuation von den frühesten Tagen an (Rustin 2006, 39). Meines Erachtens ist dies eine der Stärken, die diese Methode ausmachen.

In diesem Teil des Kapitels wurden die Eigenschaften des Forschungsgegenstandes von Infant Observation herausgearbeitet. Die wesentlichen Aussagen können wie folgt zusammengefasst werden: Untersuchungsgegenstand der Forschungsmethode der Infant Observation ist das Individuum in seinen Beziehungen, wobei bewusste und unbewusste Anteile untersucht werden. Der Forschungsgegenstand ist multikausal geordnet. Um diesen Eigenschaften des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, braucht es ein bestimmtes Wahrnehmungsinstrument, das im Folgenden beleuchtet wird.

### *3.1.2 Das Beobachtungsinstrument oder die Rolle der Beobachterin bzw. des Beobachters*

Im vorherigen Unterkapitel wurde deutlich, dass im Fokus einer Studie mit Infant Observation das Baby mit seinen sich entwickelnden Beziehungen steht. Diese Beziehungen sind so empfindlich und vergänglich, dass sie nur begriffen werden können mit Methoden, die ein Element von Subjektivität beinhalten (Rustin 1991, 69). Es braucht daher ein menschliches Wahrnehmungs- und Aufnahmeinstrument, das „den Strukturen der menschlichen Sinnesorgane und des Mentalen entspricht“ (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 13): Es braucht eine Beobachterin oder einen Beobachter, die im Hier und Jetzt all das aufnehmen „was ist“ (Ermann 1996, 280).

Der Beobachter bzw. die Beobachterin ist teilnehmend (im Sinn einer mentalen Teilnahme) aber sonst eher passiv und zurückhaltend. Trotzdem ist er oder sie in dieser Rolle auch verändernd. So kann beispielsweise der Beobachter, bzw. die Beobachterin eine Quelle für Angst aber auch für Sicherheit der beobachteten Personen darstellen. Genau dieser Faktor der Subjektivität wird allerdings nützlich gemacht, um diese Beziehungen besser verstehen zu können (Rustin 1997, 96).

Die methodische Basis liegt in der teilnehmenden Beobachtung und kann auch dem Begriff „action research“ (Lazar 2000, 402f.) zugeordnet werden. Mit diesem Begriff ist eine Forschungsmethode gemeint, die durch die Gegenwärtigkeit in der zu beobachtenden Situation gekennzeichnet ist. Diese bewusste mentale Teilnahme an dem zu erforschenden System ist ein grundlegender Aspekt des Rollenverständnisses des Beobachters (ebd.)

Das dadurch gegebene Element von Subjektivität, das wesentlich für diese Art der Beobachtung ist, ist oftmals Anstoß für Skepsis und Kritik gegenüber der Validität dieser Forschungsmethode: Wie kann man sichergehen, dass der Beobachter, die Beobachterin wirklich all das aufnimmt, was ist? Sieht nicht jede/r etwas anderes? Könnte man mittels

Videokamera nicht viel genauer aufnehmen? Thiel (2003, 657 zit. n. Tober 2006, 18) ist der Ansicht, dass man sich beim Beobachten, wie es bei der Infant Observation der Fall ist, Verhaltensaspekte nicht merkt, für die man keine Begriffe hat. Er kritisiert das bloße Verschriftlichen nach der Beobachtung als einzige Fixierung des Wahrgenommenen. Außerdem würde das Beobachtete bereits beim Schreiben transformiert werden. Dem kann entgegnet werden, dass bei der Infant Observation gerade das Finden von Begriffen für „das, was ist“ ein wichtiges Element darstellt, weil es darum geht, den Eindrücken eine Bedeutung zuzuschreiben und darüber nachzudenken (Tober 2006, 18). Es kann, meines Erachtens, ein erster Schritt des „Verstehens“ sein, was am Beispiel der Beobachtung eines Frühgeborenen deutlich wird (Lazar, Röpke, Ermann 1998). Durch diese frühen Strukturen, war es für die Beobachterin dieses frühgeborenen Babys äußerst schwer, ein zusammenhängendes Bild zu entwickeln, dieses zu behalten und zu erinnern. Während sie Zeugin dieser „rohen, unreifen, zerstreuten und nicht gehaltenen Ereignisse wurde“ (ebd., 11f.), konnte sie keinen Schmerz für den Zustand des Babys fühlen. Erst beim Versuch, diese Phänomene und Protoerfahrungen in Worte zu fassen, setzte ein großer psychischer Schmerz ein (ebd.).

Dieser Diskussion ob der Gültigkeit dieser Methode kann in zweierlei Hinsicht entgegnet werden. Erstens mit einer Begründung dieser Methode in der Form, dass gerade mit dem subjektiven Faktor gearbeitet, wie schon oben beschrieben, letztlich „verstanden“ werden kann und dass auch durch Videoaufnahmen der subjektive Faktor höchstens verringert, nicht jedoch eliminiert werden kann. Sowohl beim Aufnehmen der Szenen mit Video (auch hinter der Kamera steckt ein Mensch, der diese auf „relevante“ Szenen lenkt) als auch beim Kodieren der Videosequenzen sind es subjektive Entscheidungen, die zu treffen sind. Daher sind auch Videoaufnahmen nicht rein objektiv und bieten keinen unmittelbaren Zugang zur Realität (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 13). Darüber hinaus bringt der menschliche Beobachter bzw. die Beobachterin einige Vorteile gegenüber der Aufnahme mittels Video: Die teilnehmende Beobachterin bzw. der teilnehmende Beobachter nimmt nicht nur visuelle und akustische Sinneseindrücke wahr, sondern auch olfaktorische und atmosphärische. Außerdem kann das menschliche Auge im Gegensatz zur Videokamera dreidimensionale Eindrücke gewinnen, da die menschliche Augenlinse immer in Bewegung ist (ebd.).

Neben dieser Begründung des subjektiven Faktors kann der Blick zweitens auf eine andere Ebene gelenkt werden: Welche Kompetenzen und Fähigkeiten braucht eine Beobachterin oder ein Beobachter, um mit Infant Observation forschen und verlässliche Forschungsergebnisse erzielen zu können?

Schon im Vorfeld eines Forschungsvorhabens ist zu klären, welche Personen mit welchen Vorerfahrungen als BeobachterInnen fungieren sollen (ebd., 3). Nach Lazar (2000, 409) ist es Rolle und Aufgabe des Beobachters, der Beobachterin eine Position zu finden, in der „man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in einem selbst, als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position, in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann.“ Der Beobachter, die Beobachterin soll eine innere Haltung annehmen, in der nicht geurteilt werden soll. Dadurch ist eine größtmögliche Wahrnehmung aller unbewussten Ängste und Wünsche der beobachteten Personen, aber auch des Beobachters und der Beobachterin selbst möglich. Martha Harris und Wilfred Bion nennen diese Haltung „Entwicklung negativer Kapazität“ (ebd.). Neben dieser Kapazität über Gefühle nachzudenken, braucht der Beobachter bzw. die Beobachterin auch Feinfühligkeit. In der Beobachtung können damit eine Reihe von Identifikationsprozessen einhergehen „from feeling anxiety and distress in response to the baby, to identification with the mother’s different responses to the baby’s needs“ (Rustin 1991, 66). Der Schlüssel dafür ist, während der Interaktion zwischen Mutter und Baby ruhig und empfänglich zu bleiben, um deren unterschiedlichen Seelenzustände aufzunehmen zu können (ebd.). Die Beobachter müssen lernen, nicht weggetragen zu werden von den eigenen Sichtweisen über richtig und falsch oder durch die Überidentifikation mit dem Kind oder anderen Personen (Rustin 2006, 43). Die Schulung und Übung der Empathiefähigkeit des Beobachters bzw. der Beobachterin ist nach Lazar (2000, 416) für das sinnvolle Erforschen des Menschseins unverzichtbar.

In diesem Kapitel wurde das „Beobachtungsinstrument“ der Infant Observation beschrieben und Stellung genommen zu bestimmten Kritikpunkten. Wie nun der Beobachter bzw. die Beobachterin zu einer Verschriftlichung des Wahrgenommenen kommen kann und wie die weitere Bearbeitung des Materials sowie ein Verstehensprozess erfolgen, wird im Folgenden dargestellt.

### *3.1.3 Die Gewinnung und Bearbeitung von Material – ein Verstehensprozess*

Unmittelbar nach der Beobachtung schreibt der Beobachter, die Beobachterin das Wahrgenommene nieder. Wie schon im letzten Unterkapitel angeführt, kann das Finden von Begriffen für das Beobachtete ein erster Schritt des Verstehens sein. Die Beschreibungen des Beobachteten werden dabei nicht in einer theoretischen Form präsentiert, sondern sind in einer Alltagssprache gehalten. Rustin (1991, 64) nennt zwei Gründe dafür: Durch die „natürliche“ Alltagssprache wird zur direkten Beobachtung angeregt (nicht der Umweg über theoretische Konzepte gemacht) sowie zur klaren Reflexion über das Komplexe, Wahrgenommene und die Wirkung, die das Erlebnis selbst hinterlässt. Würden theoretische

Formulierungen zu früh verwendet werden, könnte das dazu führen, dass der Situation selbst nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der zweite Grund für die in Alltagssprache gehaltenen Protokolle liegt im Wesen des Beobachteten: Da nicht in der Retrospektive durch u.a. den analytischen Dialog mit Erwachsenen Erkenntnisse hervorgebracht werden, sondern Kinder auf sehr frühen Entwicklungsstufen beobachtet werden, wird auch eine Sprache verwendet, die diesen frühen Strukturen entspricht (ebd., 64f).

Das Beobachtete wird durch diese Verschriftlichung von der Beobachterin, bzw. vom Beobachter sorgfältig aufbewahrt und anschließend werden die Protokolle für alle SeminarteilnehmerInnen vervielfältigt (Lazar 2000, 410). Dieses „Aufbewahren“ und Benennen des Beobachteten sowie das Nachdenken darüber in der Seminar- bzw. Forschungsgruppe kann auch im Sinne des Denkmodells „Container-Contained“ von Wilfred Bion verstanden werden Lazar (2000, 412). Dieses Denkmodell ist nach Lazar in der Infant Observation maßgeblich für das Verstehen des beobachteten Materials (ebd.). „Contain“, vom altfranzösischen bzw. lateinischen kommend, bedeutet u.a. „beinhalten“ bzw. „die Kapazität besitzen, etwas zu halten, für etwas Raum, Platz, Potential zu haben“ (Lazar 1993, 68) und bezeichnet einen dynamischen Prozess zwischen Mutter und Baby (ebd., 71). Im Bion'schen Sinn nimmt die Mutter dabei die „rohen“, für das Baby noch unverdaulichen, unverständbaren Sinneseindrücke oder Emotionen („Beta-Elemente“) des Kindes in sich auf. Sie wandelt sie um, d.h. sie gibt den Elementen eine Bedeutung und gibt diese für das Kind „verdaut“ wieder zurück („Alpha-Elemente“). Den mentalen Zustand, den die Mutter braucht um diesen Umwandlungsprozess zu vollziehen, ist eine Art „träumerischer Zustand, „Reverie“ genannt“ (ebd., 75).

Nach diesem Schema kann auch die Seminar- bzw. Forschungsgruppe unter Anleitung einer Seminarleiterin bzw. eines Seminarleiters als Container des beobachteten Materials und aller dazugehörigen emotionalen Zustände fungieren. Es wird über das Beobachtete nachgedacht und das Gesamtgeschehen kann besser verstanden werden (Lazar 2000, 410f). Die Seminargruppe kann als Weiterführung der Beobachtung verstanden werden und auch als Erweiterung der mentalen Kapazität über das Wahrgenommene nachzudenken (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 4). Sie hilft dem Beobachter, der Beobachterin mit den mächtigen Gefühlen umzugehen, die mit dem Miterleben des Beginns eines neuen Lebens und der extremen Verletzlichkeit des Babys verbunden sind (Ermann 1996, 283).

Nach Lazar (2000, 407) gibt es für diesen Verstehensprozess auch Kontrollmechanismen für Zuverlässigkeit (reliability) und Stichhaltigkeit (validity), die auf einem „common sense“

basieren. Darunter wird ein komplexer dialektischer Prozess verstanden, zwischen dem Beobachtungsgegenstand der Beobachterin, bzw. dem Beobachter als wissenschaftliches Instrument und der Seminargruppe mit einer Seminarleiterin, bzw. eines Seminarleiters. In der Seminargruppe geschieht nun ein Dialog zwischen diesen drei Instanzen über einen längeren Zeitraum hinweg. Der Dialog ermöglicht, eine größtmögliche Annäherung eines vollständigen und präzisen Bildes über das sich entwickelnde Kind in seinen Beziehungen hervorzubringen. Nun könnte man entgegnen, dass etwas noch nicht richtig sein muss, nur weil viele etwas glauben. Dem entgegnet Lazar (ebd.), dass sich seiner Erfahrung nach die Seminargruppe nicht zufrieden gibt, bevor nicht eine passende, adäquate Formulierung des Wahrgenommenen gefunden wird. Meines Erachtens, spiegelt sich hier der zu beobachtende Entwicklungsprozess des Kindes und seiner Beziehungen. Denn auch in der Seminargruppe gibt es einen Entwicklungsprozess einer Wahrheitssuche, die nicht rein linear vor sich geht, sondern in der Formulierungen auch immer wieder verfeinert, präzisiert oder auch verworfen werden müssen. Nach Lazar (ebd.) geht es nicht nur um das Erkennen der bloßen Tatsachen, sondern auch um den Prozess der Wahrheitssuche selbst.

In Unterkapitel 3.1.3 wurde beschrieben, wie es zu einem Verstehen des Beobachteten kommen kann. Dabei wurde beschrieben, in welcher Form das Beobachtete verschriftlicht wird, welche Rolle die Seminargruppe spielt und inwiefern sie als „Container“ fungieren kann. Welche besondere Art von Erkenntnissen man sich durch die Infant Observation als Forschungsmethode erwarten kann und wie diese Methode weiterentwickelt werden kann, wird im Folgenden thematisiert.

#### *3.1.4 Welche Art von Erkenntnissen können gewonnen werden?*

Rustin stellt in mehreren Artikeln (1991, 1997, 2006) die Methode der Infant Observation anderen Methoden gegenüber und zwar bezogen auf die Art der Erkenntnisse, die man durch die jeweilige Methode gewinnen kann. So sei das Ziel von Beobachtungen nach der Infant Observation die natürliche Entwicklung eines Kindes über einen längeren Zeitraum herauszuarbeiten sowie die Entwicklung von Interaktionen und Beziehungen des Kindes (Rustin 1991, 54). Durch den narrativen, ganzheitlichen Ansatz dieser Methode können diese Entwicklungsprozesse sogar von Geburt an untersucht werden (ebd., 63). Im Gegensatz dazu stehen quantitative Methoden, die versuchen einzelne Eigenschaften und Variablen von Verhalten zu isolieren und ihre kausalen Zusammenhänge zu untersuchen. Dadurch sollen gültige Generalisationen von kausalen Gesetzen gefunden werden. (ebd., 56). Auch die psychoanalytisch-klinische Praxis ist problemzentrierter als die Methode der Infant Observation: Die Analytikerin oder der Analytiker antwortet auf das „Material“, das vom



Patienten bzw. von der Patientin ausgeht in fokussierter Art und Weise. Infant Observation ist weniger auf einen bestimmten Aspekt ausgerichtet (Rustin 2006, 42f).

In einem Forschungssetting wie dem der Infant Observation ist es schwierig, vorzustrukturieren und die Bedingungen unter denen Infant Observation stattfindet, können nicht vollständig kontrolliert werden. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb kann diese Forschungsmethode den Beobachter bzw. die Beobachterin sehr nahe an die sich entwickelnde Lebenssituation zwischen z.B. Baby und Mutter bringen – weit mehr, als dies unter Laborbedingungen möglich wäre (Rustin 1991, 70).

Forschungen durch Infant Observation in Form von Fallstudien können sehr fruchtbar sein, Beschreibungen von neuen Phänomenen zu gewinnen, bisherige unerforschte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten zu finden und neue Hypothesen zu generieren. Sie sind allerdings weniger geeignet um kausale Hypothesen zu testen (ebd., 70f) oder normative Verallgemeinerungen zu erreichen (Lazar 2000, 404f). Ihre Stärke liegt in der Tiefe und Intensivität und nicht in seiner quantitativen Breite (Rustin 1991, 70f).

Nach Rustin (1991, 71) wäre es jedoch möglich, diese Beobachtungsmethode so zu adaptieren, dass fokussiertere Studien über Kindheit möglich sind. So könnten die Stichproben vorstrukturiert werden, z.B. Mütter und ihre Babys untersucht werden, die Erfahrungen mit früher Trennung machen (dies ist in der Wiener Kinderkrippen Studie der Fall) oder Babys mit Behinderung, Babys und Kleinkinder in Pflegefamilien, etc. untersucht werden. Dadurch könnte eine größere Vergleichbarkeit der Ergebnisse und gegenseitige Befruchtung von Ideen erreicht werden.

Um leichter Verweise zwischen den Untersuchungen und Berichten herzustellen und gezielt Themen und Fragestellungen auswählen zu können, schlägt Rustin (2006, 50) weiters vor, dass sich das Feld der Infant Observation Research selbst zweckmäßiger als angehendendes Forschungsprogramm darstellen sollte. In der Literatur über Infant Observation wird selten zwischen Forschung „and other kinds of writing“<sup>8</sup> und anderen Schreibarten unterschieden. Es gibt wenig Diskussion über Infant Observation als Forschungsmethode. Daher ist es für Forscher und Forscherinnen, die mit dieser Methode arbeiten schwierig, ihre Arbeit in einer expliziten Tradition von Ideen und Ergebnissen zu verorten (ebd., 43f).

Außerdem sieht er die Notwendigkeit von standardisierteren Beobachtungsprotokollen, um die Beobachtungen für Forschungszwecke zu nützen. „Routine recording of key developmental steps, more standardised data on social circumstances, focussed recording of particular issues of importance, even periodically more formal testing, could possibly be incorporated into the existing pattern of observation without much disruption or loss“ (Rustin

---

<sup>8</sup> Ich nehme an, Rustin meint mit diesem Ausdruck die Verwendung von Infant Observation Material z.B. zur Illustration eines Falles.

1991, 71). Allerdings gibt es hierbei in der Diskussion um Infant Observation ein großes Widerstreben, die Aufnahmebereitschaft der Beobachter und Beobachterinnen in irgendeiner Art zu hemmen. Es besteht die Angst, solche Vorstrukturierungen und Standardisierungen könnten dazu führen. Rustin entgegnet, dass bei Infant Observation im Kontext von Forschung andere Prioritäten (wie oben genannt) angebracht seien (ebd.).

Nach Rustin wäre es für die weitere Forschung mit Infant Observation dienlich, Follow-up-Studien einzusetzen, um den Zusammenhang von Charakterentwicklung und Beziehung mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen zu beleuchten. Fallstudien sind nach Rustin (1991, 72) dienlich, um hierbei Wissen zu ergänzen und Forschungslücken entgegenzutreten. Sie machen es dem Forscher bzw. der Forscherin möglich zu verstehen und innere Zustände eines komplexen Individuums zu repräsentieren, ähnlich wie ein Schriftsteller bzw. eine Schriftstellerin es tut (ebd., 74). Nur wenn eine größere Anzahl von Fallstudien angesammelt, kodifiziert werden und idealtypische Eigenschaften von Beziehungen zwischen Kind und Mutter explizit gemacht werden, wird es möglich sein für Infant Observation systematischer wissenschaftliche Probleme zu fokussieren (Rustin 1997, 107f). In Kapitel 5.1 werde ich auf das Thema Fallstudien nochmals zurückkommen.

In Kapitel 3.1 wurden der Untersuchungsgegenstand, das Wahrnehmungsinstrument, der Verstehensprozess sowie die Art von Erkenntnissen, die mit der Forschungsmethode der Infant Observation hervorgebracht werden können, erläutert. Untersuchungsgegenstand dieser Methode ist das bewusste und unbewusste Erleben des Individuums in seinen Beziehungen. Der Beobachter bzw. die Beobachterin ist als menschliches Wahrnehmungs- und Aufnahmeinstrument teilnehmend im Sinn einer mentalen Teilnahme. Der Faktor der Subjektivität wird gezielt eingesetzt, um die sich-entwickelnden Beziehungen verstehen zu können. Das Denkmodell des „Container-Contained“, als Teil des Verstehensprozesses dieser Methode, wurde erläutert. Wird die Methode der Infant Observation als Forschungsinstrument eingesetzt, so kann ein Entwicklungsprozess eines Menschen in seinen Beziehungen von den frühesten Tagen an über einen längeren Zeitraum nachgezeichnet werden. Durch den narrativen, ganzheitlichen Ansatz dieser Methode können Ergebnisse erwartet werden, die sich weitmöglich an die sich-entwickelnde Lebenssituation annähern – weit mehr, als dies unter Laborbedingungen möglich ist. Die Methode ist geeignet, um Beschreibungen von neuen Phänomenen zu gewinnen und Hypothesen zu generieren. Die Stärke dieser Forschungsmethode liegt in der Tiefe und Intensität der zu erwartenden Ergebnisse.

Während bisher erläutert wurde wie Infant Observation grundsätzlich als Forschungsmethode verwendet werden kann, soll in Kapitel 3.2 der Einsatz in der Wiener Kinderkrippen Studie dargestellt werden.

### **3.2 Einsatz der Young Child Observation in der WiKi-Studie**

In der Wiener Kinderkrippen Studie und somit in dieser Diplomarbeit wurden Adaptierungen der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept und Vorüberlegungen vorgenommen. Was zeichnet nun die Vorgehensweise in dieser Diplomarbeit im Rahmen der WiKi-Studie aus?

- In der WiKi-Studie wurden keine Säuglinge untersucht, sondern Kleinkinder, die zu Beginn der Untersuchung ca. eineinhalb bis zweieinhalb Jahre alt waren und keine Vorerfahrung mit regelmäßiger außerfamiliärer Betreuung hatten.
- Ich habe über einen Zeitraum von sechs Monaten beobachtet, während in der Babybeobachtung nach Bick die Beobachtung meist kurz nach der Geburt des Kindes beginnt und mit seinem zweiten Lebensjahr endet (Lazar 2000, 402).
- Es wird nicht in der Familie beobachtet, sondern in einer Kinderkrippe bzw. in altersgemischten Kindergärten.
- In der WiKi-Studie wurde bei der Analyse der Protokolle eine Fokussierung auf die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein vorgenommen.

Der Forschungsprozess dieser Methode kann in elf Phasen unterteilt werden. Die Phasen 1-2 beschreiben die *Erhebung* der Daten, die Phasen 3-11 stellen die *Auswertung* des Materials dar, wobei sich Erhebung und Auswertung des Materials im Forschungsprozess überschneiden. Wenn nicht anders angegeben folge ich dabei Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz (2008, 3-6).

In Phase 1 erfolgt die Beobachtung im Feld (in der Kinderkrippe bzw. im altersgemischten Kindergarten) durch eine gut geschulte Beobachterin, die bzw. der als „Wahrnehmungs- und Aufnahmeinstrument“ fungiert. Im Rahmen der WiKi-Studie habe ich über einen Zeitraum von vier Monaten und nach einer Beobachtungspause von zwei Monaten nochmals wöchentlich für eine Stunde im altersgemischten Kindergarten beobachtet. Die Auswahl des Kindes bzw. der Institution erfolgte durch die Projektkoordination.

Unmittelbar nach der Beobachtung gilt es in einer zweiten Phase, das mit allen „sechs“ Sinnen Beobachtete in Form eines „Beobachtungsprotokolls“ festzuhalten. Der Beobachterin bzw. dem Beobachter wird auf Grund ihrer bzw. seiner mentalen Strukturiertheit komplexe Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie die Abfassung von verdichteten und zugleich detailreichen Beschreibungen abverlangt (ebd., 4).

In Phase 3 und 4 werden die zwischen fünf- bis siebenseitigen Beobachtungsprotokolle präsentiert und in einer Seminargruppe mit einer Seminarleiterin oder einem Seminarleiter besprochen. Die Seminargruppe kann als Erweiterung der mentalen Kapazitäten der Beobachterin bzw. des Beobachters gesehen werden (Skogstad 2004, zit. n. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 4). Die Bilder, die in den Gruppenmitgliedern entstehen, sollen unterschiedliche Assoziationen aktivieren, „die verschiedene Rückschlüsse auf die latenten Inhalte des Textes und somit auf das Erleben des Kindes eröffnen“ (ebd. 4). In der Seminargruppe werden Überlegungen über das Erleben des Kindes und seine Beziehungserfahrungen entwickelt, die durch das deskriptiv gehaltene Textmaterial und durch Ergänzungen der Beobachterin bzw. des Beobachters als möglichst gut abgestützt gelten können. Dabei findet ein emotionaler Denkprozess statt, der, wie schon in Kapitel 3.1.3 erläutert, dem Container-Contained Modell von Bion entspricht (Lazar 2000, 411f.). Die Seminargruppe fungiert als „Container“ des beobachteten Materials, aber auch der damit verbundenen emotionalen Zustände und Reaktionen aller TeilnehmerInnen des Seminars (ebd.).

Diese Überlegungen werden in Form von Besprechungsprotokollen festgehalten und bilden Phase 5. Bis jetzt ist der Blick auf das Material noch sehr offen gehalten worden.

In Phase 6 wird versucht, bestimmte Veränderungen in Bezug auf die Forschungsfrage nachzuzeichnen und in einem Zwischenbericht zu verschriftlichen. In einer neuen Zusammensetzung, einer „Forschungsgruppe“ werden in Phase 7 ausgewählte Beobachtungsprotokolle präsentiert. Im Wiki Forschungsprojekt wurde in zwei Seminargruppen mit jeweils einem Seminarleiter, bzw. einer Seminarleiterin gearbeitet. In Phase 6 tauschten jeweils zwei Seminarteilnehmerinnen die Seminargruppe.

In Phase 8 werden die Protokolle in Hinblick auf die leitende Forschungsfrage analysiert und ebenfalls Besprechungsprotokolle angefertigt (Phase 9).

Phase 10 besteht darin, die Überlegungen zu bündeln, zu ergänzen und Antworten auf die zentralen Forschungsfragen sowie Herleitungen und Begründungen der Ergebnisse – meist

in Form eines Forschungsberichtes – zu verschriftlichen. Dieser Forschungsbericht mündet wie z.B. diese Diplomarbeit in eine Einzelfallstudie (Phase 11), indem ein Bezug zu bestehenden Theorien und Forschungsergebnissen hergestellt wird. Nach Fatke (1995, 677) setzt eine Fallstudie den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung, 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. Im Anschluss daran erfolgen nochmals einige Arbeitsschritte, um den Forschungsbericht zu publizieren

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Forschungsmethode der Young Child Observation aus mehreren Gründen geeignet ist, um die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit zu beantworten:

- a.) Es wird im naturalistischen Setting beobachtet und nicht in Laborsituationen. Daher kann die Trennungssituation in der Kinderkrippe selbst beobachtet werden und muss nicht rekonstruiert werden. Da es, wie in Kapitel 3 erwähnt, an Untersuchungen in Alltagssituationen fehlt, ist dieses Setting darüber hinaus dienlich, um die methodische Forschungslücke ein Stück weit zu schließen.
- b.) Es wird nicht rückblickend untersucht, sondern es besteht die Gelegenheit im Hier und Jetzt die auftauchende Persönlichkeit des Kindes in seinen Interaktionen mit Bezugspersonen zu beobachten (Rustin 1997, 103f.).
- c.) Da die Young Child Observation Methode der Psychoanalytischen Tradition entspringt und mit psychoanalytischen Konzepten, Modellen und Theorien arbeitet, kann es ihr gelingen, sich nicht nur dem bewussten sondern auch dem unbewussten Erleben des Kindes anzunähern. Dabei gelingt eine größtmögliche Annäherung „aus der Sicht des Kindes“ an das Erleben von Trennung und Getrenntsein bei Eintritt in die Kinderkrippe.
- d.) Durch die Beobachtung eines Kindes über einen längeren Zeitraum kann der Entwicklungsprozess des Kindes und seinen Beziehungserfahrungen nachgezeichnet werden.

## 4 Fallanalyse

In diesem Kapitel wird mein Beobachtungsmaterial über Lisa mit dem Fokus auf den Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein in der altersgemischten Gruppe dargestellt und interpretiert. Um verstehen zu können, inwiefern bestimmte Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe hilfreich waren, werden manifeste Verhaltensweisen, die für Lisa in unterschiedlichen Phasen dieses Zeitraums charakteristisch sind, herausgearbeitet und ein Zusammenhang zwischen bestimmten Beziehungserfahrungen Lisas, innerpsychischen Prozessen (in Bezug auf Erleben von Trennung und Getrenntsein) und Veränderung im Verhalten aufgezeigt.

Lisas Bewältigungsprozess wird in vier Phasen gegliedert: Die erste Phase umfasst das erste Kindergartenmonat, d.h. die Beobachtungen 1-4. Die Beobachtungen 5-10 bilden die zweite Phase, die Beobachtungen 11-17 umfassen Phase 3. Nach Vorgabe des Projektes erfolgten nach zwei Monaten Beobachtungspause Ende April zwei weitere Beobachtungen. Diese letzten zwei Beobachtungen (Beobachtung 19 und 20) sowie die 18. Beobachtung beinhalten die vierte und letzte Phase von Lisas Trennungs- und Bewältigungsprozess.

Um die Fallanalyse, die in diesem Kapitel erfolgt, in eine *Fallstudie* münden zu lassen, muss nach Fatke (1995a, 677) der Einzelfall zu vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden. Dies muss in zweierlei Hinsicht geschehen:

1. Was ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Wissensbestände für den Fall erklärbar?
2. Was kann an diesen Wissensbeständen durch den Fall differenziert und korrigiert werden bzw. welche neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse können gewonnen werden?

Um den ersten Teil einzulösen, erfolgt in diesem Kapitel am Ende jeder Phase vor dem Hintergrund bestehender Literatur ein zweiter Blick auf zentrale Aussagen und Themen, die in der jeweiligen Phase von Bedeutung waren. Der zweite Teil wird in Kapitel 5 ausgeführt.

### **4.1 Phase 1 – Eine exklusive Beziehung**

Phase 1 umfasst den Zeitraum der ersten vier Beobachtungen Lisas. Dabei werden Lisas erster Kindergartenstag, die erste Trennung von der Mutter sowie das Wiedersehen und der zweite Tag ohne Eltern geschildert. An ihrem ersten Kindergartenstag ist Lisa 16 Monate alt.

#### *4.1.1 Das Hereinkommen und Ankommen ist nicht einfach*

Mit dem Hineinkommen Lisas in die Garderobe, den vielen anderen Kindern, die Lisa begrüßen, umringen und streicheln, endete die Erzählung des von mir beobachteten Kindes

in Kapitel 1. Doch sind wir erst am Beginn dieser „Geschichte“, die sich über sechs Monate erstreckt. In diesem Kapitel wird geschildert, wie sie weitergeht.

Lisa sitzt auf der Garderobenbank und wird von ihrer Mutter fertig umgezogen.

Frau Cervenka zieht Lisa die Patschen an. Dann nimmt sie mit jeder Hand eine Hand von Lisa und zieht sie von der Bank. Lisa geht in der Garderobe zu einem kleinen Tisch, auf dem eine Magnettafel liegt und ein Körbchen voller Magnettiere. Frau Cervenka sagt zu mir: „Die nimmt sie sich immer, wenn sie kommt.“ Lisa zieht ein schwarzes Pferd aus dem Korb und legt es auf die Tafel. „Gehen wir hinein, Lisa“, fordert Frau Cervenka ihre Tochter auf. Sie gehen ein Stück Richtung Gruppenraum. Lisa fällt hin und schaut ihre Mutter an. „Hoppala!“, sagt diese, „Nix passiert.“ Dann gehen sie hinein.  
(Beobachtung 1/4; Alter 16 Monate)

Das Ankommen in den Kindergarten und Hineingehen in die Gruppe ist ein Element, das sich von nun an tagtäglich wiederholen wird, genauso wie das Verabschieden von den Eltern, die von ihnen getrennte Zeit im Kindergarten und das Wiedersehen und Abgeholtwerden. Zum Ankommen gehört vor allem auch das Ausziehen und Ablegen der Kleidungsstücke und der Schuhe sowie das Anziehen der Hausschuhe. Lisa hat Max schon öfters in den Kindergarten begleitet, bzw. war beim Abholen dabei (Telefonat mit den Eltern Papier 3/3). Im Unterschied zu damals wird Lisa nun umgezogen, ihre Kleidungsstücke werden an einen für sie bestimmten Platz gehängt. Das macht unmissverständlich deutlich, dass sie nicht mehr „Gast“ ist, sondern dableiben wird. Die Erfahrung des Dableibens hat sie noch nicht gemacht – sie merkt, dass etwas anders ist als sonst. Dies könnte sie verunsichern.

Nachdem die Kinder, die sie vorher umringt haben und ihr teilweise „zu nahe getreten sind“ in die Gruppe gegangen sind, ist es in der Garderobe sehr ruhig. Nur die Mutter ist mit Lisa in der Gruppe. Lisa geht zu einem Magnetspiel, das sie sich – so die Mutter – immer nimmt. Das Magnetspiel könnte auf Lisa beruhigend wirken, weil es ihr schon vertraut ist. Vorher wurde sehr viel mit Lisa getan: Sie wurde gestreichelt, umringt, auf die Bank gesetzt und umgezogen. Nun hat Lisa die Möglichkeit, aktiv zu sein, indem sie die Magnetsteine herum schieben und „Verbindung“ aufnehmen kann. Das Spielen im Beisein der Mutter mit einem vertrauten, interessanten Gegenstand in der ruhigen Garderobe könnte dazu beitragen, dass Lisa sich zunehmend sicherer fühlt und die Situation als angenehm erlebt. In dieser Hinsicht bietet die Garderobe Lisa eine Art „Schonraum“.

Dann fordert Frau Cervenka ihre Tochter auf: „Gehen wir hinein, Lisa.“ Lisa geht mit, stolpert jedoch. Es ist möglich, dass die Aufforderung der Mutter zu schnell gekommen ist für Lisa. Wahrscheinlich hätte sie gerne noch ein Weilchen gespielt. Trotzdem geht Lisa ohne

Widerstand mit der Mutter mit. Ihr Stolpern könnte eine Art Stoppbewegung bedeuten: Hinter Lisa ist die ruhige Garderobe mit dem bekannten Magnetspiel, das ein Stück Sicherheit gegeben hat und etwas Lustvolles darstellt. Vor ihr das Unbekannte, Neue, mit den vielen Kindern. Kurz vor der Türe zur Gruppe fällt Lisa hin und schaut ihre Mutter an. Vermutlich versucht Lisa im Gesichtsausdruck ihrer Mutter zu erfahren, wie diese ihr Hinfallen einschätzt. Es könnte bedeuten: Was ist jetzt los? Ist das schlimm? Die Mutter antwortet auf diesen Blick: „Hoppala, nix passiert!“. Lisa erfährt, dass sie Lisas Stolpern und Hinfallen wahrnimmt und gleichzeitig relativiert sie auch, sie gibt Lisa die Einschätzung zurück, dass es nicht schlimm ist. Das dürfte Lisa beruhigen. Denn als sie in die Gruppe hineingehen, wirkt sie keinesfalls unsicher, sondern nimmt Kontakt mit einem Mädchen auf:

Lisa geht zwischen Tisch und Wand zu einem Mädchen, das ein Lätzchen und einen Schnuller umgehängt hat. Frau Cervenka steht in der Tür, Lisa zeigt auf den Schnuller und blickt zu ihrer Mutter. Diese sagt: „Ja, das kennst du gar nicht. So was hast du nicht.“ Lisa dreht sich wieder zu dem Mädchen, das nicht viel größer als sie selbst ist. Lisa tapst mit der Hand auf den Schnuller. Das Mädchen, Anna, bleibt ruhig stehen. Lisa nimmt den Schnuller und steckt Anna den Schnuller langsam in den Mund. Beide Mädchen lachen.  
(Beobachtung 1/4)

Lisa knüpft mit einem gleichaltrigen Mädchen Kontakt, das nur ein bisschen größer als Lisa ist. Vielleicht sucht sie gerade deshalb Anna aus, sie könnte nicht beängstigend für sie wirken im Vergleich zu einem fremden, großen Kind. In dieser Situation bleibt Lisa mit ihrer Mutter in Verbindung, indem sie auf den Schnuller zeigt und zur Mutter blickt, wie um sich eine Rückversicherung zu holen. Der Tonfall der Mutter ist erklärend und beruhigend. Auch, dass ihre Mutter in ihrer Nähe und verfügbar ist, dürfte Lisa Sicherheit geben: Sie geht noch einen Schritt auf Anna zu und steckt ihr den Schnuller in den Mund. Offensichtlich finden das beide Mädchen äußerst lustig, das Lachen könnte entspannend auf Lisa wirken.

Durch eine Mitteilung der Mutter weiß ich, dass sich die beiden Mädchen noch nicht kennen. Die gleichaltrige Anna, mit der Lisa an ihrem ersten Kindergarten tag als erstes Kontakt aufnimmt, wird im weiteren Verlauf dieser Fallgeschichte noch eine interessante und vielfältige Rolle spielen...

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Lisa in einer neuen Situation, in der viele für sie unbekannte Menschen um sie sind, vertraute Gegenstände aufsucht. Das könnte dazu beitragen, dass Lisa sich sicherer fühlt. Ebenso sucht sie in Situationen, in denen sie sich unsicher fühlt, Blickkontakt zu ihrer Mutter, um zu erfahren, wie diese Situation einzuschätzen ist. Lisas Mutter nimmt ihre Reaktionen wahr und „antwortet“ darauf. Lisa dürfte sich von ihrer Mutter verstanden fühlen, über ihre Antwort zufrieden sein und sich dadurch sicherer fühlen.



Dies hat in weiterer Folge Bedeutung für die Dimension des Interesses sowie für die Dimension des dynamischen Austauschs mit anderen: Lisa geht interessiert in die Gruppe hinein und es gelingt ihr, sich der gleichaltrigen Anna in spielerischer Art und Weise anzunähern. Dies wiederum dürfte Lisa als angenehm und sogar lustvoll erleben.

#### 4.1.2 *Du zeigst mir, was ich spür*

Nach der „Schnullersituation“ mit Anna spielt Lisa eine Weile mit der zweiten Pädagogin, Frau Strauss. Dann steht sie wieder auf und geht durch die Gruppe in die Garderobe. Lisas Mutter ist die meiste Zeit dort gesessen und hat sich mit einer anderen Mutter unterhalten.

Lisa schaut ihre Mutter an, dann läuft sie durch die Garderobe auf den Gang hinaus. Ein Kind fragt: „Wo läuft die Lisa hin?“ und Frau Mandl, die das hört sagt: „Die Lisa ist neugierig.“ Sie geht Lisa hinterher und sagt: „Lisa, bist du neugierig?“. Lisa geht weiter den Gang entlang. Manchmal rudert sie mit den Armen und droht das Gleichgewicht zu verlieren.

(Beobachtung 1/5; Alter 16 Monate)

Wieder rückversichert sich Lisa durch einen Blick bei ihrer Mutter. Da ihre Mutter nichts dagegen haben zu scheint, läuft Lisa hinaus. Was könnte Lisa dazu veranlassen?

Lisa war schon vorher öfters im Kindergarten, um ihren Bruder Max hinzubringen und abzuholen, daher ist ihr der Gang vertrauter als die Gruppe. Außerdem ist es am Gang viel ruhiger, im Gegenteil zur Gruppe, in der viel los ist.

„Die Lisa ist neugierig“ – dies ist ein erstes Bild, das Frau Mandl von Lisa haben dürfte: Ihre Stimmlage und die Art und Weise, wie sie die Frage an Lisa richtet, lässt die Vermutung zu, dass sie Lisas Neugierde durchaus positiv bewertet und es als Bedürfnis Lisas, den Kindergarten entdecken zu wollen, wahrnimmt und unterstützt.

Die folgende Beobachtungssequenz ist eine von denen, die mir am Eindrucksvollsten in Erinnerung geblieben sind. Sie schildert ein Merkmal, das in der ersten Phase von Lisas Kindergartenbesuch sehr häufig zu beobachten ist:

Sie kommen an dem Klettergerüst vorbei zum Bällebad. Zwei ältere Mädchen (Valentina und das dunkelhaarige Mädchen) sowie Anna sind Lisa und Frau Mandl gefolgt. Lisa beugt sich über den Rand, kann jedoch keinen Ball erreichen. Frau Mandl kniet sich neben sie und schaufelt ihr ein paar Bälle zu. Lisa lacht, erwischt einen Ball und wirft ihn hinein. Frau Mandl fragt: „Lisa, willst du ins Bällebad?“. Sie hebt Lisa hoch und setzt sie hinein. Lisa legt sich auf den Bauch, mit den Beinen zu Frau Mandl gerichtet. Die Bälle decken Lisas Rücken und Beine fast zu. Sie rudert mit den Armen, macht Schwimmbewegungen und jauchzt dabei. Ihre Augen scheinen zu „glänzen“. Zwei, dreimal rudert sie ganz energisch. Dann nimmt sie einen roten Ball und wirft ihn aus dem Becken. Sie ist nun so gedreht, dass sie Frau Mandl ins Gesicht schaut. „Na, das gefällt dir!“, sagt Frau Mandl und „spiegelt“ dabei Lisas Grinsen und beide lachen sich an. Nun

kann ich sehen, dass Lisa unten und oben fünf bis sechs Zähne hat. Dieses gemeinsame, „übertriebene Grinsen“ wiederholt sich noch zwei Mal.  
(Beobachtung 1/5)

Frau Mandl geht hier auf Lisas Bedürfnis, den Kindergarten entdecken zu wollen, ein. Sie nimmt wahr, dass Lisa einen Ball erreichen will und schaufelt ihr einige Bälle zu. Lisa wiederum reagiert mit einem Lachen – offensichtlich hat Frau Mandl ihr Bedürfnis richtig gedeutet und adäquat reagiert. Verstanden worden zu sein, ist vermutlich für Lisa sehr befriedigend und entspannend. Dann erwischt Lisa einen Ball und wirft ihn hinein. Dieses Hineinwerfen des Balls könnte ein Zeichen Lisas sein, noch mehr an diesem Spiel teilnehmen zu wollen. Wahrscheinlich hat es in Frau Mandl den Gedanken ausgelöst, dass Lisa ebenfalls in das Bällebad möchte. Sie fragt, dürfte sich sehr sicher darüber sein, denn ohne eine Antwort abzuwarten, hebt sie Lisa hinein. Prompt zeigt Lisa, dass Frau Mandl Lisas Wunsch hineinzuwollen, genau getroffen hat: Sie legt sich noch weiter in das Bällebad hinein, rudert ganz energisch und jauchzt dabei: Offensichtlich erlebt sie die Situation äußerst lustvoll. Noch ist Lisa von Frau Mandl weggedreht. Doch nach einer Weile schaut sie Frau Mandl ins Gesicht und wieder ist ein Wechselspiel zu beobachten: Frau Mandl nimmt Lisas Blicke wahr und antwortet: „Na, das gefällt dir.“ Darüber hinaus drückt sie Lisas lustvolles Erleben auch durch ihren Gesichtsausdruck aus, indem sie Lisas Grinsen imitiert. Darauf reagiert wiederum Lisa und lacht, bis auch Frau Mandl lacht und sich beide in die Augen schauend anlachen.

War für Lisa zunächst das energische, lustvolle Spielen im Bällebad im Vordergrund, dürfte sie nun das Zusammenspiel mit Frau Mandl wahrnehmen und lustvoll erleben. Beide drücken aus, dass sie sich mögen, einander verstehen und die gemeinsame Situation genießen.

Diese Situation im Bällebad ist der erste dynamische interaktive Austausch zwischen Lisa und Frau Mandl, den ich beobachten konnte. Das kontinuierliche Abstimmen ihrer Aktivitäten, das „Geben und Nehmen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder u.a. 2008, 22) ist deutlich zu sehen und ein zentrales Merkmal der ersten Phase von Lisas Kindergartenbesuch.

In der eben angeführten Situation wirkt Lisa sehr fröhlich und ausgelassen und Frau Mandl nimmt diese Gefühle wahr. Doch wie ist es, wenn es Lisa nicht gut geht, wenn sie ängstlich oder traurig wirkt? Blicken wir auf die nachfolgende Situation – Lisa sitzt immer noch im Bällebad.

Dann sitzt Lisa relativ ruhig im Becken und schaut etwas unsicher. Frau Mandl fragt: „Magst du wieder hinaus?“. Sie hebt Lisa hoch und stellt sie auf den Boden ab.  
(Beobachtung 1/5).

Im Protokollauschnitt habe ich die Formulierung „etwas unsicher“ verwendet. Darin zeigt sich, dass Lisa ihren Gefühlszustand nicht besonders stark ausdrückt, sondern ein eher „feines Signal“ ihrer Befindlichkeit und ihres Bedürfnisses „aussendet“. Trotzdem nimmt es Frau Mandl feinfühlig wahr und reagiert entsprechend, indem sie Lisa aus dem Becken hebt. Abermals erlebt Lisa, dass Frau Mandl sie versteht.

Bevor ich fortsetze, möchte ich auf einen Umstand hinweisen, der leicht übersehen werden kann, jedoch in Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit wesentlich ist: Diese Sequenz beschreibt sehr ausführlich das Geschehen zwischen Lisa und Frau Mandl. Aber was ist mit den anderen Mädchen Valentina, Anna und dem dunkelhaarigen Mädchen geschehen, die zum Bällebad mitgegangen sind?

Nun, während der Szene im Bällebad, forderte Frau Mandl die anderen Mädchen mehrmals auf, entweder ins Bistro oder in die Gruppe zu gehen, weil der Gang eigentlich „zu“ wäre. Sie sagte, die anderen Kinder würden sonst auch glauben, der Gang wäre offen. Frau Mandl erklärt, dass Lisa die Sachen noch nicht kenne und daher ins Bällebad dürfe. Die Mädchen gehen weg, kommen wieder, werden wieder aufgefordert und gehen danach in die Gruppe (vgl. Beobachtung 1/5).

In dieser Szene werden zweierlei Dinge deutlich: Erstens gibt es eine Regel, die besagt, wenn der Spielbereich am Gang geschlossen ist, darf man nicht ins Bällebad. Zweitens wird bei Lisa eine Ausnahme gemacht, weil sie die Spielsachen noch nicht kennt. Hier wird deutlich gemacht, dass Lisa neu im Kindergarten ist und dieser Umstand von der Pädagogin als etwas Besonderes eingeschätzt wird. Lisa darf daher etwas, das die anderen nicht dürfen und erlebt in dieser Zeit eine exklusive Beziehung mit der Pädagogin.

Dass diese erste Kindergartenzeit eines Kindes wie Lisa vom Kindergarten und den Pädagoginnen als etwas Besonderes gesehen wird, und Lisa in weiterer Folge besondere Aufmerksamkeit und Zeit bedarf, wird noch durch eine andere Beobachtung sichtbar: Im Kindergarten hängt eine Magnettafel, auf der – für alle sichtbar im Eingangsbereich aufgehängt – bestimmte Dinge wie z.B. das Wochenthema der einzelnen Gruppen, das Fehlen einer Pädagogin sowie die Nachmittagsbetreuung aufgeschrieben sind. Darunter ist auch festgehalten, in welcher Gruppe zur Zeit „Eingewöhnung“ stattfindet. Daraus kann geschlossen werden, dass es eine vordefinierte „Eingewöhnungszeit“ im Kindergarten gibt, die für alle Beteiligten – Eltern, Kinder und Pädagoginnen des gesamten Kindergartens – offensichtlich ist. Diese deklarierte „Eingewöhnungszeit“ gibt der Pädagogin die Möglichkeit und sogar den Auftrag, sehr viel Zeit exklusiv mit dem „Eingewöhnungskind“ zu verbringen.

Dass für Lisa in dieser Zeit Ausnahmen gemacht werden, ist auch in einer weiteren Sequenz erkennbar. Nachdem Frau Mandl Lisa aus dem Bällebad gehoben hat, geht Lisa den Gang entlang und Frau Mandl folgt ihr:

Sie geht an einer Ecke vorbei, wo viele, große „Bausteine“ aus Schaumgummi liegen. Ich erkenne, was das „Bistro“ ist: Am Ende des Ganges ist ein Raum, in dem kleine Frühstückstischchen aufgestellt sind. In einer anliegenden Küche wird Essen zubereitet [...]. Lisa geht jedoch nicht zum Bistro, sondern biegt vorher rechts ab. In einer Nische stehen einige Rutschautos von zweierlei Art: Vier „U-förmige“, glatte, ohne Lenkrad und ein Größeres, Rotes mit Lenkrad und Hupe, das wie ein Auto aussieht. Lisa will sich darauf setzen und Frau Mandl sagt: „Nein, damit können wir jetzt nicht fahren. Am Nachmittag.“ *Ich denke, der Grund dafür ist, dass der Gang eigentlich für alle Kinder gesperrt ist.* Nachdem Lisa jedoch schon einen Fuß über das Auto gestreckt hat, sagt sie: „Na, draufsetzen kannst du dich ja.“  
(Beobachtung 1/5)

Auch einige Minuten später gibt es einen Hinweis auf Ausnahmen, die für Lisa gemacht werden, als Max, Lisas Bruder auf den Gang kommt.

Max will sich auch auf ein Auto setzen. Frau Mandl meint: „Nein, Max, jetzt nicht. Der Gang hat eigentlich zu, nur die Lisa darf, weil sie kennt die Sachen noch gar nicht.“ Max sagt zu Lisa: „Lisa, nimm dir das Auto.“ und zeigt auf ein U-förmiges Auto. *Ich habe den Eindruck, dass eigentlich Max mit diesem Auto fahren möchte.*  
(Beobachtung1/6)

Auch für den Dreieinhalbjährigen ist der heutige Tag ungewohnt. Die Mutter, die sich sonst verabschiedet und geht, sitzt immer noch in der Garderobe. Die jüngere Schwester, die ihn zwar schon oft in den Kindergarten begleitet und abholt hat, ist nun selbst hier zusammen mit der Pädagogin. Das Fahren mit dem Rutschauto ist vermutlich für ihn ebenso lustvoll, wie für Lisa. Wahrscheinlich weiß Max um die Regeln, die es im Kindergarten gibt, hat aber die Idee, dass an diesem besonderen Tag Dinge auch für ihn erlaubt sind, die sonst nicht möglich sind. Vermutlich möchte Max ein bisschen von der besonderen Situation seiner Schwester mitnaschen. Als die Pädagogin „Nein“ sagt, ist kein Ärger von Max ersichtlich.

Die letzten drei Protokollauschnitte weisen darauf hin, dass Lisa viel ausprobieren darf, weil sie neu und zur „Eingewöhnung“ da ist. Bei den anderen, bereits „eingewöhnten“ Kindern werden dahingehend keine Ausnahmen gemacht.

Werfen wir jedoch wieder einen Blick zurück auf Lisa, die – bevor die Pädagogin noch viel über die „Gangregel“ sagen kann – den Fuß über das Rutschauto geschwungen und losgefahren ist:

Lisa fährt sofort mit dem Rutschauto los. Sie fährt den Gang Richtung Gruppe, sodass man schnell gehen muss, um ihr nach zu kommen. In den Szenen, in denen sie auf dem

Auto sitzt, kann ich selten ihr Gesicht sehen. Meistens geht Frau Mandl neben ihr und ich gehe hinter den beiden nach. Jedes Mal, wenn sie sich vorne mit den Füßen vom Boden abstößt, tut sie das so, dass sich das Auto vorne hochhebt und mit einem Plumps am Boden landet.

(Beobachtung 1/6).

Lisa fährt sofort los und plumpst immer wieder mit dem Auto auf den Boden. Sie wirkt gar nicht ängstlich, sondern sehr energisch. In einer Besprechung in der „Gegenlesgruppe“ kam das Bild einer „Motorradbraut“ auf. Das Fahren mit dem Auto dürfte sehr aufregend und lustvoll für sie sein. Vermutlich auch deshalb, weil sie mit dem Rutschauto viel schneller vorwärts kommt, als beim Gehen, bei dem sie – wie weiter oben beschrieben – manchmal noch das Gleichgewicht verliert. Sie fährt so flott, dass wir Erwachsenen schnell gehen müssen, um ihr nachzukommen. Außerdem macht Lisa die Erfahrung, dass zwei Erwachsene (Frau Mandl und auch ich, als Beobachterin) ihr folgen, wohin sie auch fährt. Lisa fährt den Gang auf und ab, sie führt an und die anderen folgen ihr. Vermutlich trägt auch das dazu bei, dass Lisa sich groß und mächtig erleben kann und die Situation genießt. Diese Gefühle dürfte sie durch das lautstarke „Plumpsen“ am Boden ausdrücken.

Nach einiger Zeit teilt Frau Mandl Lisa nach einem Blick auf die Uhr mit, dass es Zeit ist, wieder nach Hause zu gehen. Sie nimmt Lisa an einer Hand und geht mit ihr ein Stück in Richtung Garderobe, wo Lisas Mutter sitzt (vgl. Beobachtung 1/10).

An diesem Tag ist Lisa nur eine Stunde gemeinsam mit ihrer Mutter im Kindergarten geblieben, wie auch für den Rest der Woche.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass es im Kindergarten eine vordefinierte „Eingewöhnungszeit“ gibt, in der das neue Kind Lisa viel ausprobieren darf, auch Ausnahmen erfährt und viel Zeit exklusiv mit der Pädagogin verbringen kann. Frau Mandl geht Lisa in dieser Zeit bei ihren Erkundigungen nach und sie verbringen viel Zeit in Zweisamkeit. Frau Mandl nimmt Lisas Gefühle feinfühlig wahr und reagiert entsprechend. Erfahrungen dieser Art haben eine unterstützende Bedeutung für alle drei Dimensionen von Bewältigung: Hinsichtlich der Dimension der Affekte tragen die Beziehungserfahrungen maßgeblich dazu bei, dass Lisa Frau Mandl als Person erlebt, bei der sie sich sicher, geborgen und verstanden fühlt und sich von der Pädagogin rasch trösten lässt. Für die Dimension des Interesses am Gegebenen bedeutet dies in weiterer Folge, dass sich Lisa sicher genug fühlt, um den Kindergarten erkunden zu können. Dass Lisa in dieser Phase sehr viel Zeit exklusiv mit Frau Mandl verbringt und sich diese so feinfühlig auf Lisa einstellt, erleichtert ihr zwar an Prozessen des dynamischen Austauschs mit der Pädagogin teilzunehmen, dürften jedoch gleichzeitig Gründe sein, warum Lisa wenig Interesse hat, am dynamischen Austausch mit den anderen Kindern teilzunehmen.

#### 4.1.3 „Baba, ich geh jetzt!“ – Die erste Trennung von der Mutter

Lisa war im Laufe der ersten Woche mehrmals mit ihrer Mutter zusammen für eine Stunde im Kindergarten. Am Ende der ersten Woche rief ich Frau Cervenka an, um nachzufragen, ob schon ein Tag feststünde, an dem Lisa das erste Mal allein im Kindergarten sein würde. Bei diesem Telefongespräch wurde deutlich, dass Frau Cervenka, die Vorstellung haben zu scheint, dass Lisa noch sehr klein sei und die volle Konzentration der Pädagoginnen brauche. Weil sehr viel los gewesen wäre im Kindergarten, sei dies nicht möglich gewesen und Lisa wäre immer wieder zu ihr in die Garderobe gekommen (Beobachtung 2/1). Diese Vorstellung gestaltet die in diesem Kapitel geschilderte Trennungssituation wesentlich mit!

Heute ist der Tag, an dem Lisas Mutter nicht bei ihr bleiben, sondern sie für einige Zeit dort lassen wird. Auch ihr Bruder Max wird nicht bei ihr sein, da er mit anderen Kindern der Gruppe auf einen Ausflug mitgeht.

Nachdem Lisa von ihrer Mutter umgezogen worden ist, gehen die beiden in die Gruppe. Ich stehe in der Nähe von Lisa und ihrer Mutter, als die Pädagogin Frau Strauss kommt und ein Gespräch mit mir beginnt. Während des Gesprächs verliere ich Lisa aus den Augen. (vgl. Beobachtung 2/2). Da ereignet sich für alle Beteiligten etwas Überraschendes:

Jetzt sehe ich, dass Anna, ein Mädchen ungefähr so alt wie Lisa, Lisa anstößt. Während Frau Cervenka eingreifen will und „Nein!“ sagt, gibt Anna Lisa einen zweiten Stoß und sie fällt hin. Frau Cervenka hebt Lisa auf. Frau Strauss unterbricht das Gespräch macht einen „Satz zur Seite“ und kniet sich vor Anna hin. Sie nimmt ihre Hand und sagt: „Nein, nein, Anna! Nicht hauen. Das mag die Lisa nicht.“ (Beobachtung 2/2; Alter 16 Monate)

Anna ist uns in dieser Fallgeschichte schon begegnet: Sie ist das Mädchen, auf das Lisa an ihrem ersten Kindergarten tag, kaum als sie in der Gruppe war, zugegangen ist. Wie schon geschildert, hat Lisa auf deren Schnuller gezeigt und ihr diesen dann langsam in den Mund gesteckt. Beide Mädchen haben darüber sehr gelacht.

Umso überraschender kommt diese Situation, die für Lisa gar nicht lustig ist: Anna stößt Lisa einmal und obwohl Frau Cervenka „Nein“ sagt, gibt sie ihr noch einen Stoß. Lisa dürfte davon „übereumpelt“ worden sein. Mit Anna hat sie – wenn man an die lustige Situation mit dem Schnuller denkt – angenehme Erfahrungen gemacht. Nun erlebt sie, dass es im Kindergarten neben den Pädagoginnen noch eine andere „Macht“ gibt, nicht nur einfühlsame Pädagoginnen. Obwohl mehrere Erwachsene um Lisa herumstehen, kann niemand sie davor schützen.

Lisa weint nicht, vielleicht ist der Schmerz des Hinfallens nicht so groß und es ist zwar überraschend aber nicht erschreckend für sie. Außerdem erfährt Lisa prompte Verteidigung und Unterstützung von ihrer Mutter, die sie hochhebt. Sie wird hochgenommen und aus der

unangenehmen Situation herausgeholt. Durch den Körperkontakt mit ihrer Mutter dürfte sie sich beschützt und sicher fühlen. Auch Frau Strauss verteidigt Lisa und bringt ihre Bedürfnisse in Sprache: „Nein, nein, das mag die Lisa nicht.“ Lisa erfährt dadurch, dass ihre Gefühle wahrgenommen und verstanden worden sind.

Nach dieser Situation verbringt Lisa mit ihrer Mutter einige Minuten in der Gruppe. Dann geht Lisa zur Kuschelecke und wird von Frau Mandl begrüßt.

„Lisa geht zur Kuschelecke und wird von Frau Mandl begrüßt. Sie hockt sich vor Lisa hin und sagt: „Ja hallo! Meine Maus ist da!“ Sie setzen sich in die Kuschelecke auf den Boden. Frau Mandl sitzt hinter Lisa, die ein kleines Bilderbuch aus Karton in beiden Händen hält.“  
(Beobachtung 2/3)

Lisa löst sich – zumindest räumlich – ein Stück von der Mutter, indem sie zur Kuschelecke geht. Dort kommt es zur Begrüßung mit Frau Mandl. Ihre Begrüßung ist sehr herzlich, sie begibt sich auf Lisas Augenhöhe und verwendet einen Kosenamen für Lisa. Vermutlich fühlt sich Lisa durch die herzliche Art der Begrüßung und durch Verwendung des Kosennamens gemocht, aber auch als etwas Besonderes, was durch den Ausdruck „Meine Maus“ verstanden werden kann. „Maus“ ist ein Ausdruck von Winzigkeit (vgl. Besprechungsprotokoll 2/2). Es könnte als Hinweis darauf verstanden werden, dass Frau Mandl Lisa in dieser Phase manchmal noch als sehr jung und babyhaft sieht. Lisa hat heute eine Schürfwunde auf der Nase (Beobachtung 2/1), möglicherweise wirkt sie dadurch zusätzlich klein und verletzlich.

Dann setzen sich die beiden auf den Boden. Umgeben von Frau Mandl und von den Tüchern der Kuschelecke könnte sich Lisa geborgen und sicher fühlen. Durch das gemeinsame Anschauen des Bilderbuches kann sie sich mit Frau Mandl verbunden erleben. Es ist Lisa, die das Buch in beiden Händen hält und dadurch auch das Umblättern übernehmen kann. Durch diese Möglichkeit könnte sich Lisa groß und bestimmend erlebend.

In dieser Situation, in der Lisa Geborgenheit und Sicherheit erlebt und auch etwas für sie Angenehmes tut, leitet Frau Cervenka den Abschied ein. Sie dürfte bemerken, dass Lisa und Frau Mandl sich gut verstehen. Es scheint genau die „volle Konzentration“ zu sein, die sie erwartet und die es ihr erleichtert, nun zu gehen. Dass Frau Cervenka die Verabschiedung in solchen Momenten einleitet, konnte ich sowohl in der nächsten Beobachtung sowie in allen weiteren beobachteten Verabschiedungen Lisas von ihren Eltern sehen (Beobachtung 3/1; Beobachtung 13/2; Beobachtung 14/2; Beobachtung 16/2; Beobachtung 19/2; Beobachtung 20/3).

Frau Cervenka sagt zu Frau Mandl, dass sie nun gehen werden. Und weiters: „Soll ich mich von der Lisa verabschieden oder mich einfach davon machen?“ Frau Mandl steht auf und sagt gleich: „Nein, schon verabschieden.“ Frau Cervenka fügt hinzu: „Ich hab ihr heut in der früh eh schon erklärt, dass ich weggehen werde, aber...“ „Na, schon verabschieden“, sagt Frau Mandl mit einem Kopfnicken.  
(Beobachtung 2/3)

Hier wird Trennung ein bewusstes Thema. Offensichtlich ist die Mutter unsicher, ob und wie sie die Verabschiedung gestalten soll. Es dürfte ihr nicht leicht fallen, sich von Lisa zu verabschieden. Einfach zu gehen und die Verabschiedung zu vermeiden, wäre wahrscheinlich angenehmer für sie. Vielleicht befürchtet sie, Lisa würde zu weinen beginnen und damit Trennungsschmerz zum Ausdruck bringen. Die Pädagogin ist in dieser Situation sehr klar. Sie begibt sich diesmal auf die Höhe der Mutter. Es ist denkbar, dass sie ihr durch ihre klar ausgedrückte Meinung, Frau Cervenka solle sich verabschieden, Sicherheit gibt. Indem Frau Mandl aufsteht, bleibt Lisa allein am Boden sitzen. Bekommt sie nun einen Vorgeschmack von Trennung? Spürt sie die Spannung, das Unwohlsein der Mutter? An dieser Stelle und auch in der nächsten Sequenz wird kein Gesichtsausdruck von Lisa geschildert:

Frau Cervenka beugt sich zu Lisa hinunter, die noch immer mit dem Bilderbuch auf dem Boden sitzt. „Lisa, ich geh jetzt mit dem Maxi auf einen Ausflug. Ich komm dann wieder. Die Petra ist daweil bei dir.“ Ich kann Lisas Gesichtsausdruck und etwaige Berührungen von Frau Cervenka nicht erkennen. Frau Cervenka geht hinaus und Lisa sitzt mit dem Bilderbuch in der Hand auf dem Boden.  
(Beobachtung 2/3; Alter: 16 Monate)

Lisa erfährt abermals, dass die Mutter gehen und sie da bleiben wird. Sie wirkt jedoch, als ob sie das nicht berührt. Sie lässt mit sich geschehen und schenkt dem Geschehen keine sichtbare Beachtung. Die Aussage der Mutter ist klar und bestimmt: Ich gehe mit Max, ich komme wieder, Petra ist bei dir. Dies könnte Lisa Sicherheit geben: Die Mama weiß genau was sie tut und was jetzt passiert. Die Mutter hat sie außerdem an eine bestimmte Person, Frau Mandl übergeben und ihr Lisa anvertraut.

Nach der Verabschiedung geht Frau Cervenka und Lisa schaut ihr nach. Dadurch erlebt sie das Weggehen der Mutter bewusst. Sie schützt sich nicht vor dieser Wahrnehmung. Es ist nicht erkennbar, ob Lisa Sehnsucht nach der Mutter hat, oder ob sie das nur nicht ausdrückt. Durch das Nachschauen ist sie vermutlich mit dem Abschied von der Mutter und deren Weggehen beschäftigt. Die Mutter geht aus der Gruppe, und es kommt der Punkt, an dem Lisa sie nicht mehr sehen kann. Dieses „Weg-Sein“ dürfte Lisa in dieser Situation symbolisch ausdrücken:



Kurz schaut sie ihrer Mutter nach. Dann senkt sie ihren Kopf, schaut für einen Blick in das Buch und blättert um.“  
(Beobachtung 2/3)

Das Bild im Bilderbuch, das sie noch einen Moment vor sich hat, lässt Lisa durch das Umblättern verschwinden. Es ist nicht mehr zu sehen und ein anderes wird sichtbar. Ein neues „Kapitel“ in Lisas Kindergartenalltag beginnt.

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass Lisas Mutter den Zeitpunkt des Abschieds und des Weggehens so wählt, dass Lisa in allen drei Dimensionen von Bewältigung unterstützt wird: Lisas Mutter verabschiedet sich dann, wenn Lisa mit einem für sie lustvollem Spiel konzentriert beschäftigt ist. Es ist anzunehmen, dass das Interesse am Spiel aufkommende schmerzliche Gefühle Lisas lindert. Außerdem wählt Lisas Mutter als Zeitpunkt der Verabschiedung eine Situation, in der Lisa im Beisein einer Pädagogin ist, die sich auf Lisa einstellt und mit ihr zusammen spielt. D. h. für Lisa besteht gerade die Möglichkeit, an einem dynamischen Austausch mit der Pädagogin teilzunehmen. Die Unterstützung in den Dimensionen des Interesses sowie des dynamischen Austauschs hat wiederum Bedeutung für das Erleben Lisas in der Situation der Trennung: Das klare Weggehen der Mutter, die Lisa der Pädagogin übergibt und ihr anvertraut, dürfte Lisa Sicherheit geben. Während oder nach der Verabschiedung mit der Mutter zeigt Lisa nicht, dass sie traurig wäre, große Sehnsucht hat oder sich unsicher fühlt.

#### *4.1.4 Allein im Kindergarten*

Nachdem sich die Mutter an diesem Morgen von Lisa verabschiedet hat, ist es auf einmal sehr still in der Gruppe. Viele der älteren Kinder sind mit auf den Ausflug gegangen und nur mehr drei Kinder sowie Lisa und Frau Mandl sind in der Gruppe. Da schlägt Frau Mandl den anderen Mädchen sowie Lisa vor, ins Bistro zu gehen, worauf Lisa aufsteht, indem sie sich zuerst auf ihre Arme stützt und dann ihren Oberkörper aufrichtet. Sie geht zur Garderobentür. Lisa wirkt beim Gehen auf mich unsicher und ich denke mir, dass sie Gefahr läuft, hinzufallen. Da wird Lisa von Frau Mandl an der Hand genommen und sie gehen gemeinsam mit den anderen Mädchen den Gang hinunter Richtung Bistro (vgl. Beobachtung 2/3). Es wird dabei deutlich, dass Frau Mandl Lisas Unsicherheit wahrnimmt und sofort da ist, um sie durch das Händegeben beim Gehen zu unterstützen. Lisa zeigt – obwohl die Verabschiedung von ihrer Mutter erst kurz her ist – nicht, dass sie ihre Mutter vermissen würde oder traurig wäre.

Sie kommen an der Nische vorbei, in der die Rutschautos stehen, mit denen Lisa schon in der letzten Beobachtung gefahren ist.

Lisa möchte hingehen und Frau Mandl sagt: „Nein, heute nicht. Jetzt gehen wir zum Bistro.“

(Beobachtung 2/3; Alter 16 Monate)

Lisa stößt auf das ihr schon bekannte Rutschauto, mit dem sie, wie schon beschrieben, bereits sehr freudig und mit viel Energie den Gang hin- und her gefahren ist (vgl. Beobachtung 1/7). Lisa durfte sehr ausgiebig mit dem Auto immer wieder hin- und her fahren und Frau Mandl hat sie stets dabei begleitet.

An diesem Tag ist es jedoch anders. Frau Mandl sagt sehr klar, dass das heute nicht möglich sei und sie zu einem anderen Ort, dem Bistro gehen würden. Es gibt keine Hinweise im Protokoll, dass dieser Umstand für Lisa ärgerlich oder enttäuschend wäre, sie leistet keinen Widerstand und dürfte diesen Umstand akzeptieren.

Als Lisa und Frau Mandl im Bistro ankommen, ist schon alles vorbereitet (vgl. Beobachtung 2/3): Es gibt gedeckte Tische, an jedem stehen Brotkörbchen, an jedem ein Teller mit Butter. Zwei Frauen sind für die Kinder im Bistro zuständig und helfen beim Essen. Ins Bistro kommen die Kinder aus allen Gruppen zum Frühstück, was innerhalb eines bestimmten Zeitraums möglich ist. Ca. 15 Kinder haben in diesem Bereich Platz. Aus späteren Beobachtungen konnte ich erkennen, dass der Bistrobereich durch einen roten Stoffparavent abgegrenzt ist. Auf einem Servierwagen ist sauberes Gedeck gestapelt und daneben gibt es ein Schaffel für das benutzte Besteck und die benutzten Teller (vgl. Beobachtung 7/4). Es gibt Tische unterschiedlicher Höhe, vermutlich da die Kinder dieses Kindergartens im Alter von eineinhalb bis sechs Jahre sind und daher sehr unterschiedlich groß sind. Der Bistrobereich wirkt klar und geordnet. Alles hat hier seinen Platz.

Abgesehen von dieser klaren Ordnung fiel mir bei diesem Besuch im Bistro noch etwas anderes auf:

Frau Mandl setzt sich auf einen der Sessel, greift Lisa unter die Arme und zieht sie zu sich auf den Schoß. Die Pädagogin nimmt ein Brötchen heraus, die schon der Länge nach halbiert im Körbchen liegen. Lisa nimmt sich mit einer Hand die Brötchenhälfte eines Mädchens, das neben Lisa und Frau Mandl sitzt.

(Beobachtung 2/3)

Frau Mandl setzt Lisa auf ihren Schoß. Da es – wie schon beschrieben – unterschiedlich hohe Tische und Sesseln gibt, hätte Frau Mandl Lisa auch auf einen niedrigeren Sessel hinsetzen können, dann hätte diese selbst sitzen können. Doch sie nimmt Lisa zu sich auf den Schoß. Wie kann das verstanden werden?

Lisa ist heute das erste Mal ohne ihre Mutter im Kindergarten. Erst vor wenigen Minuten hat sich diese verabschiedet und ist gegangen. Niemand konnte wissen, wie diese

Verabschiedung ablaufen und ob Lisa großen Schmerz zeigen würde. Die Mutter hat ihre Unsicherheit bezüglich des Weggehens deutlich ausgedrückt. Davon abgesehen ist Lisa das jüngste und kleinste Kind in Frau Mandls Gruppe. Denkt man an die Beschreibung meiner ersten Begegnung mit Lisa in Kapitel 1.2, in der Lisa auf mich sehr klein wirkte, kaum Haare hatte und Adern durch ihre Kopfhaut durchschimmern sah, ist es denkbar, dass Lisa auch für Frau Mandl in manchen Situationen in der ersten Zeit ihres Kindergartenbesuchs babyhaft und verletzlich wirkt.

All dies dürfte in Frau Mandl ein Gefühl und die Vorstellung auslösen, *besonders* für Lisa da zu sein zu wollen, ihr nahe zu sein, durch die Nähe einen möglichen Schmerz des Getrenntseins von der Mutter nicht aufkommen zu lassen oder zu lindern. Das alles macht den heutigen Vormittag zu einem *besonderen* Tag und das noch unsicher wankende Kind an Frau Mandls Hand zu einem *besonderen* Kind, einem gehaltenen Schoßkind. Sie muss das Frühstück im Bistro nicht allein bewältigen, so wie die anderen Kinder – die fast, gleichaltrige Anna erfährt so eine Behandlung nicht – sondern in einer *besonderen* Art und Weise wird sie begleitet und das Frühstück vorbereitet. So „greift Frau Mandl Lisa unter die Arme“ und hebt sie hoch.

Gleichzeitig drückt Frau Mandl damit allerdings noch etwas Zweites aus: Indem sie Lisa auf ihren Schoß nimmt, macht sie allen anderen Personen im Bistro – den anderen Kindern und den beiden Betreuerinnen – deutlich „Ich bin besetzt!“ Es könnte für die anderen Kinder das Signal sein: „Wenn ich etwas brauche, muss ich zu einer anderen Pädagogin gehen, denn Petra kann jetzt nicht aufstehen.“ Für die Betreuerinnen könnte es bedeuten: „Petra ist mit einem „Eingewöhnungskind“ hier und konzentriert sich auf dieses Kind. Sie kann jetzt nicht im Bistro helfen.“ Frau Mandl selbst gibt dies die Möglichkeit, sich ganz auf dieses Kind, das gerade „eingewöhnt“ wird, zu konzentrieren, nicht gestresst zwischen Lisa und den anderen Kindern hin- und her gerissen zu sein.

Da Lisa am Schoß sitzt, erfährt sie körperliche Verbundenheit und Nähe mit Frau Mandl. Die Pädagogin ist nur für sie da. Es gibt keine Anzeichen darauf, dass ihr das in diesem Moment nicht gefällt. Lisa sitzt auch etwas höher und so hat sie Überblick über die Kinder und das Geschehen im Bistro. Das dürfte dazu beitragen, dass Lisa sich in diesem Moment sehr sicher und wohl fühlt und sich selbst ein Stück Brot nimmt, das neben ihr am Tisch liegt. Vielleicht wird Lisa auch dadurch ans Essen erinnert, als Frau Mandl eine Semmel aus dem Körbchen nimmt.

*Sie will abbeißen*, da sagt Frau Mandl: „Nein, das ist nicht deine Semmel, Lisa. Du hast eine Eigene.“ Frau Mandl bestreicht eine Brötchenhälfte mit Butter und reißt kleine Stücke davon ab. Lisa nimmt sich jeweils ein Stückchen, kaut und *wirkt dabei sehr zufrieden*.

(Beobachtung 2/3)

Frau Mandl zeigt Lisa klar und ruhig die Grenze zwischen „mein“ und „dein“ auf. Für Lisa wurden zwar Ausnahmen gemacht, sie erfährt besonders viel Nähe und Zuwendung, aber sie darf nicht immer alles. Offensichtlich stört Lisa dies nicht. Als sie ihre eigene Semmel bekommt – „Lisagerecht“ vorbereitet von Frau Mandl – wirkt sie sehr zufrieden. Hier wird wieder ausgedrückt, dass dieses Kind *besonders* ist. Ihr werden kleine Stücke gemacht, obwohl sie zeigt, dass sie auch von einem großen Stück abbeißen kann und dies anscheinend auch gewohnt ist.

Nach einiger Zeit gehen Lisa und Frau Mandl Hand in Hand wieder zurück (vgl. Beobachtung 2/4). Am Gang kommen sie am Bällebad vorbei und Lisa zeigt eindeutig, dass sie gerne hin möchte, indem sie Frau Mandl hinzieht und hinzeigt. Doch wie schon zuvor, als Lisa zum Rutschauto wollte, sagt Frau Mandl: „Nein, heute nicht Lisa.“ Auch diese Sequenz zeigt, dass neben Ausnahmen auch Regeln und Grenzen in Phase 1 erfährt.

Dann gehen sie in die Garderobe, die in Lisas Gruppe führt.

Lisa geht durch den Waschraum in die Gruppe. Sie zögert ein bisschen, dann geht sie in Richtung Kuschelecke und zu einer langen Reihe von schmalen Tischen, die vor den Festern stehen.  
(Beobachtung 2/4).

Lisa zögert. Sie steht ohne Frau Mandl in der Gruppe. Die ganze Zeit seit der Trennung von der Mutter war sie mit Frau Mandl zusammen, ist auf ihrem Schoß gesessen, hat beim Gehen ihre Hand gehalten, wurde mit kleinen Stücken Brot versorgt und konnte sich daher vermutlich verbunden und sicher fühlen. Nun ist sie nicht mehr an der Hand der Pädagogin. Vermutlich wird Lisa in diesem Moment das Getrenntsein von Frau Mandl, möglicherweise auch das von der Mutter gewahrt. Dabei dürfte es ihr jedoch nicht schlecht gehen. Sie zeigt keinen Ausdruck von Schmerz oder großer Unsicherheit (sie blickt z.B. nicht suchend um sich). Durch das Losgelöstsein der Hände könnte sich ein Stück Freiraum eröffnen, Lisa ist gefordert, ihn zu gestalten. Die Frage nach der weiteren Gestaltung – was soll ich jetzt tun – könnte Lisa zögern lassen. Lisa hat jedoch Ideen, was sie in dieser Situation im Kindergarten machen kann. Sie geht zu Dingen, die ihr bereits vertraut sind:

Es liegen dort jene blauen Plastikschalen, *die mich in der letzten Woche an Frisbeescheiben erinnert haben*. Darin befinden sich wieder Blätter, Kastanien, Zapfen, etc. Lisa betrachtet sie, die Hände legt sie auf die Tischkanten. Dann stampft sie abwechselnd mit beiden Beinen einmal auf. Rechts neben Lisa liegt ein Holzreifen und ein Korb mit Kastanien. *Mit beiden Dingen hat sie letzte Woche gespielt*. Lisa bückt sich und nimmt sich eine Kastanie aus dem Korb. Sie legt die Kastanie in den Reifen hinein. Lisa nimmt sich noch eine Kastanie und wirft, indem sie ihren Arm nach vor „schleudert“. Sie wirft noch ein, zwei Mal, wobei das Werfen

immer heftiger wird. Danach lässt sich Lisa sanft auf den Boden fallen. Sie schiebt sich mit den Füßen etwas nach hinten. Dann stützt sie sich auf ihre Arme und krabbelt flott einige Meter zur Bauecke. Frau Mandl befindet sich dort kniend und schaut Lisa entgegen. Sie klatscht ihre Hände zusammen und sagt: „Baby! Bist du ein Baby?“  
(Beobachtung 2/4).

Lisa stampft auf, wirft und schleudert immer heftiger werdend. Sie weiß etwas mit sich und dem Spielzeug anzufangen. Lisa wird energisch, das Spielzeug scheint sie zu erregen. Vielleicht fühlt sich Lisa angesprochen, weil sie schon einmal mit den Dingen gespielt hat und es auch relativ neues Material für sie sein könnte. Recht viel herbstliches „Material“ hat Lisa in ihrem Leben noch nicht erlebt. Lisa wirkt an dieser Stelle aktiv, selbständig und scheint Freude zu haben, etwas auf ihre Art und Weise ausprobieren zu können. Im Gegensatz dazu steht Lisas nachfolgendes Verhalten:

Sie lässt sich sanft auf den Boden fallen und krabbelt zu Frau Mandl. Offensichtlich sucht Lisa nach ihrem „Abenteuer“ mit den Kastanien wieder die Nähe der Pädagogin. Vermutlich ist sie froh, nach diesem Abenteuer wieder „Baby“ sein zu dürfen. Die Pädagogin thematisiert Lisas „babyhaftes“ Verhalten und drückt durch ihr spielerisches in die Hände klatschen und durch ihren Tonfall aus, dass dies in Ordnung für sie ist. Es ist nicht unerwünscht, oder ihr auch nicht lästig, sondern Lisa darf auch krabbelndes „Baby“ sein. Lisa darf in dieser Phase beides sein, explorierendes Kleinkind und Schutz und Nähe suchendes „Baby“. Dies zeigt sich auch in den darauf folgenden Protokollstellen:

In der Bauecke angekommen, zeigt Frau Mandl Lisa einen länglichen Holzturm, von dem man kleine rote Autos im Zick-Zack hinunterfahren lassen kann. Für einige Zeit spielen sie dort mit den Autos (vgl. Beobachtung 2/4f.). Lisa dürfte das großen Spaß machen: Jedes Mal wenn ein Auto unten angekommen ist, sagt Frau Mandl: „Bumm!“, klatscht mit beiden Händen auf ihre Knie und Lisa lacht jedes Mal. Sie haben beim Spiel einen gemeinsamen Rhythmus und Lisa erfährt abermals einen gelungenen dynamischen interaktiven Austausch, bei dem sie Freude und Verbundenheit mit der Pädagogin erleben dürfte. Beim Hinkrabbeln durfte Lisa „babyhaft“ sein – jetzt kann sie wieder spielen!

Eine Zeitlang spielen Lisa und Frau Mandl mit verschiedenen Spielzeugen. Immer noch ist es in der Gruppe sehr ruhig, da außer den beiden nur noch ein anderes Mädchen spielt (vgl. Beobachtung 2/5). Es wirkt, wie wenn Lisas erster Kindergarten tag ohne Mama harmonisch und unspektakulär ablaufen würde. Aber dann hat Lisa ein schmerzhaftes Erlebnis:

Lukas, der auch zur Eingewöhnung hier ist, kommt von der Garderobe in die Gruppe gelaufen [...]. Lisa schaut Lukas nach und steht dabei auf. Lukas läuft in die

Kuschelecke und nimmt sich ein großes Kartonbuch heraus, das er für eine Weile in der Hand hält. Frau Mandl sagt zu Lisa: „Der hat ein großes Buch. Gehen wir auch hinein und schauen das Buch an?“ Lisa geht aus der Bauecke in die Mitte des Raumes. Währenddessen läuft Lukas wieder hinaus und die beiden Kinder stoßen zusammen. Lisa fällt nach vorne, schreit und weint.  
(Beobachtung 2/5)

Nach diesem ruhigen Spiel zu zweit, strahlt dieser Bub mit seinem Hineinlaufen Schwung aus. Vermutlich hat er dadurch Lisas Interesse geweckt und Lisa ist neugierig auf das, was Lukas so eilig vorhaben könnte. Lisa blickt ihm nach, steht auf und möchte offensichtlich näher zu ihm hingehen. Frau Mandl nimmt Lisas Interesse an Lukas wahr und unterstützt es, indem sie den Vorschlag macht, zu Lukas hinzugehen. Offensichtlich ist das auch im Sinn von Lisa und sie geht auf ihn zu.

Da passiert das schmerzliche Ereignis: Vermutlich hat Lukas Lisa nicht gesehen und sie in seinem Schwung nieder gelaufen. Für Lisa ist das offensichtlich sehr erschreckend und bedrohlich. Das erste Mal – und eines der wenigen Situationen während meiner gesamten beobachteten Zeit – weint, ja schreit Lisa richtig los. Weder in der Trennungssituation von der Mutter, noch in Situationen, in denen ihr etwas nicht erlaubt wurde, reagiert Lisa auf diese Art und Weise. Doch hier ist der Zusammenprall sehr schmerzhaft und der Schrecken groß. Da kommt Frau Mandl gelaufen und sagt ruhig:

„Bumm, nix passiert. Nix passiert“ und hebt Lisa, die immer noch schreit, hoch. Lukas verzieht das Gesicht, dreht um und läuft wieder zurück in die Garderobe. Lisa schreit weiter. Frau Mandl hält Lisa am Arm und sagt mit ruhiger Stimme: „Na, mein Maus! Oje, oje.“ Danach trägt sie Lisa in die Kuschelecke. Sie setzt sich auf den Boden und Lisa schluchzt. Danach hört Lisa zu weinen auf. Sie birgt ihren Kopf kurz im Schoß von Frau Mandl. Dann zieht sie ihn weg und wendet sich dem Bücherregal zu, das hinter ihr steht.  
(Beobachtung 2/5)

Mit dem Ausdruck: „Bumm!“ fasst die Pädagogin den Zusammenprall in Worte. Sie drückt damit aus, dass sie den schmerzlichen Unfall gesehen hat und weiß, was passiert ist. Lisas Schmerz wird Raum gegeben. Gleichzeitig relativiert sie und versucht den Schrecken zu lindern: „Nix passiert“. Ähnlich wie die Mutter Lisa heute morgen aufgehoben und gehalten hat, als Lisa von Anna gestoßen wurde, wird Lisa nun von Frau Mandl aufgehoben. Doch der Schmerz wird nicht gleich gelindert. Es ist nicht gleich wieder gut, selbst dann noch, als sie am Arm gehalten wird: Lisa schreit immer noch. Es ist denkbar, dass Lisa in dieser schmerzlichen Situation das dringende Bedürfnis verspürt, ihre Eltern um sich zu haben, und das Getrenntsein von ihnen besonders schmerzt. Deshalb lässt sie sich von Frau Mandl nicht sofort beruhigen.

Frau Mandl lässt sich nicht aus der Ruhe bringen: „Na, mein Maus! Oje, oje“, sagt die Pädagogin.

Wie schon zur Begrüßung am Morgen verwendet Frau Mandl einen Kosenamen. Lisa darf sich nun als „Mausi“, als „kleines Baby“ fühlen, das jetzt viel Zuwendung braucht und auch bekommt. Mit dem Kosenamen drückt Frau Mandl auch Verbundenheit aus. Gleichzeitig bezieht sich die Pädagogin mit dem Ausdruck „Oje, oje“ auf die schmerzhaften Gefühle. Sie drückt abermals aus, dass sie den Schmerz wahrnimmt und versteht. Danach wird Lisa vom „Ort des Geschehens“ weggetragen zu einem Ort, an dem Lisa durch die umgebenden Vorhänge und die weichen Pölster „Weichheit“ (im Gegensatz zum harten Zusammenstoß) und Geborgenheit spüren kann. Sie kann Frau Mandls Körperwärme und Nähe spüren.

Das dürfte Lisa beruhigen: sie wird ruhiger und schluchzt. Dann hört sie ganz zu weinen auf. Sie scheint zu dieser Person Vertrauen gefasst zu haben als jemanden, bei dem man sich Nähe und Trost holen kann: Sie selbst birgt ihren Kopf im Frau Mandls Schoß und holt sich nochmals ein Stück Nähe. Dann dürften Schmerz und Schrecken für Lisa genug gelindert sein, sodass sie sich wieder interessiert ihrer Umgebung zuwenden kann. Sie wendet sich nun jenem Gegenstand zu, den sie ursprünglich haben wollte:

Sie zieht ein kleines, quadratisches Bilderbuch aus dicken Kartonseiten heraus. Lisa sitzt auf ihren Beinen, die dabei etwas seitlich nach hinten gestreckt sind. Sie zeigt auf ein Buch und macht: „Eh? Eh?“ und Petra benennt die Dinge, die auf den Bildern zu sehen sind: Schuhe, eine Semmel, Sandspielzeug, etc.  
(Beobachtung 2/5)

Liest man diesen Protokollauschnitt, so wirkt Lisa nun nicht mehr wie ein Baby, ein „Mausi“, sondern vielmehr wie ein junges Kindergartenkind, das fragend die Welt erkundet. Immer wieder zeigt Lisa fragend auf ein Bild und jedes Mal antwortet ihr die Pädagogin, indem sie den Namen des Bildes benennt. Offensichtlich geht es Lisa wieder gut, und das Buch anschauen dürfte interessant für sie sein.

Als Lisa wieder aufsteht und in die Bauecke geht, folgt ihr Frau Mandl, und auch die restliche Zeit, in der ich an diesem Tag beobachtet habe, verbringt Lisa zusammen mit der Pädagogin. Lisa kann viel Zeit in exklusiver Zweisamkeit mit ihr verbringen.

In diesem Kapitel wurde erneut deutlich, dass Lisa sehr viel Zeit bei der Pädagogin Frau Mandl verbringt und viele Situationen des lustvollen dynamischen Austauschs mit ihr erlebt. Lisa darf in dieser Phase beides sein: Explorierendes Kleinkind, dem man Regeln zumutet, sowie Schutz und Nähe suchendes „Baby“, das manchmal verletzlich wirkt und dem daher besondere Behandlung zuteil wird. Dies bedeutet eine Unterstützung Lisas hinsichtlich der

Dimension des Interesses: Da beide Bedürfnisse Lisas nach Schutz und Exploration in der jeweiligen Situation wahrgenommen und erfüllt werden, trägt es dazu bei, dass Lisa freudig den Kindergarten entdeckt. In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass Lisa bereits Ideen hat, was sie im Kindergarten machen kann und sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuwendet. Hinsichtlich der Dimension der Affekte wurde deutlich, dass Lisa zu Frau Mandl Vertrauen gefasst hat und sich sicher bei ihr fühlt. Sie weiß, dass sie sich von dieser Person trösten lassen kann. Lisa wird selbst aktiv und holt sich in den jeweiligen Situationen Schutz und Trost. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass Lisa ihre Eltern besonders vermissen würde oder traurig wäre.

#### 4.1.5 Wiedersehen mit der Mutter

Lisa hat an diesem Tag das erste Mal erlebt, für eineinhalb Stunden ohne ihre Eltern im Kindergarten zu sein. Werfen wir nun einen Blick auf das Geschehen, als Lisas Mutter zum Abholen kommt. Wie wird Lisa reagieren? Wie könnte sie das Wiedersehen mit ihrer Mutter erleben?

Frau Cervenka kommt in den Kindergarten und geht durch die Garderobe zur Tür, die in Lisas Gruppe führt.

Sie beugt sich zu Lisa hinunter, die dort steht. Ich kann Lisas Kopf nicht sehen, da Frau Cervenka ganz nah bei ihr steht. Frau Cervenka sagt *sehr erfreut*: „Ja, super! So eine Brave bist du.“ Sie hält Lisa wieder ein Stück von sich weg und schaut ihr ins Gesicht. Lisa lächelt *müde*. Viele Kinder, darunter Max und Frau Mandl stehen im Türbereich. Frau Cervenka steht wieder auf, sagt dabei anscheinend zu Frau Mandl: „Also das hätt ich mir nicht gedacht. Ich hab mir gedacht, dass ihr mich nach einer Stunde wieder anruft und sagt, ich soll kommen.“

(Beobachtung 2/6; Alter 16 Monate)

Als die Mutter kommt, steht Lisa bei der Türe. Ist sie über das Kommen der Mutter informiert worden? Ist sie in Erwartung? Im Protokoll findet sich kein Hinweis. Lisa zeigt beim Wiedersehen ihrer Mutter wenig Aktivität. Die Mutter allerdings scheint erleichtert zu sein und sich sehr zu freuen (vgl. Besprechungsprotokoll 2/3). Offensichtlich hat sie erwartet, dass Lisa sie brauchen wird. Die Mutter lobt Lisa, hält sie ein Stück von sich weg und schaut ihr ins Gesicht, wie um herauszufinden, wie Lisa sich nun fühlt, wie es ihr gehen könnte. Darauf gibt Lisa eine Antwort: Sie lächelt müde. Richtig freudig und ausgelassen ist sie in diesem Moment nicht. Sie hat schöne lustvolle Momente dynamischen Austauschs mit Frau Mandl verbracht, aber auch schmerzliche Dinge an diesem Kindertag erfahren. Ca. zwei Stunden hat sie ohne ihre Mutter verbracht. Vielleicht tut ihr einerseits das Lob gut, sie möchte den Erwartungen ihrer Mutter entsprechen, aber andererseits ist sie auch erschöpft



von den vielen neuen Eindrücken ohne die Unterstützung ihrer Mutter. Die Freude dürfte bei diesem Wiedersehen jedoch auf Seiten der Mutter sein (vgl. Besprechungsprotokoll 2/3).

Liest man den oben angeführten Protokollauschnitt, sieht man, dass wie schon in der ersten Beobachtung geschildert, auch hier wieder viele Kinder um Lisa herum stehen. Wie kann das verstanden werden? Dass Kinder von ihren Eltern abgeholt werden, ist alltäglich, etwas Normales. Was könnte in dieser Situation so interessant für die anderen Kinder sein? Vermutlich spüren auch sie, dass es sich um eine besondere Situation handelt, etwas Neues, auf das verschiedene Personen – Lisas Mutter, die Pädagogin, aber auch ich als Beobachterin – mit Spannung gewartet haben. Alle haben sich gefragt: Wie wird es sein? Wie wird es Lisa gehen?

Dann steht Frau Cervenka auf und wendet sich der Pädagogin zu. Während sie Lisa vorher körperlich nahe und in Augenhöhe mit ihr war, geht sie nun ein Stück auf Distanz. Auch die Pädagogin, die in den letzten zwei Stunden ihre Vertraute war, mit der sie viel Nähe, lustvolle Situationen und Trost erlebt hat, ist nun nicht für sie da, sondern spricht mit ihrer Mutter. Lisa könnte verwirrt sein. Viele Gefühle, auch ambivalente könnten sie beschäftigen: Müdigkeit, einerseits schon Freude, dass die Mutter wieder da ist, andererseits ist sie lange weg gewesen, während sie auch Schmerzliches erlebt hat.

All dies dürfte dazu führen, dass in Lisa das Bedürfnis aufkommt, in dieser Situation einer vertrauten Person nahe zu sein. Ihre Mutter und die Pädagogin sind – da sie miteinander sprechen – in diesem Moment nicht verfügbar.

Doch es gibt noch jemand anders! Zwischen den anderen Kindern, die neugierig um Lisa und ihre Mutter umherstehen, steht Lisas älterer Bruder Max. Max ist so eine vertraute Person für Lisa und er ist gerade nicht mit jemand anderem beschäftigt:

Max steht neben ihr und Lisa legt beide Arme um den Bauch von Max. Sie schaut Max dabei nicht an, ich kann ihren Gesichtsausdruck nicht erkennen. Max blickt etwas verwundert und *ich habe das Gefühl, er weiß nicht recht, was er tun soll. Er wirkt etwas hilflos auf mich.* Frau Cervenka sagt zu ihm: „Ja, die Lisa freut sich auch, wenn du wieder da bist.“ Lisa umarmt Max immer noch, da legt er seine Hand auf ihren Rücken. „So super ist unser Mädchen. Ganz allein“, sagt Frau Cervenka.  
(Beobachtung 2/6)

Auffällig ist, dass Lisa nicht nur einfach zu ihm hingeht, sondern dass sie ihm auf ausdrückliche Art und Weise ihren Wunsch nach Nähe zeigt. Eine Nähe, die sie ihrer Mutter nicht gezeigt hat. Das hat vermutlich einen bestimmten Grund:

Ihr dreieinhalbjähriger Bruder Max scheint im Gegensatz zur Mutter keine Erwartungen an Lisa zu haben, sie muss nicht brav oder schon groß sein. Er steht nur da, wie viele andere Kinder auch. *Und* er ist Lisa vertraut, er könnte jemand sein, der ihr Sicherheit gibt und bei dem sie „auftanken“ kann und sich von der erlebnisreichen Zeit erholen.

Vermutlich fällt es ihr dadurch leichter, Max zu umarmen und den Wunsch nach Nähe und die Freude über sein Wiederkommen auszudrücken.

Vielleicht spürt Max Lisas starke Gefühle, kann sie aber nicht deuten, bzw. sie nicht auffangen. Deshalb wirkt Max überrascht, „hilflos“ und vielleicht auch ein wenig überfordert. Die Mutter deutet Lisas Umarmung als Ausdruck der Freude über sein Wiederkommen. Vielleicht versteht Max nun, was Lisa braucht und legt seine Hand auf ihren Rücken.

Dass Max seine Hand auf ihren Rücken legt, könnte angenehm für sie sein und ihr Halt geben. Es ist die Nähe einer vertrauten Person, die sie gesucht hat. Dadurch und dass er für sie verfügbar ist und keine Erwartung an sie zu haben scheint, könnten Lisas ambivalente Gefühle gelindert werden.

Bevor Lisa mit ihrer Mutter den Kindergarten wieder verlassen hat, vereinbarten Frau Mandl und Frau Cervenka, dass Lisa auch am nächsten Tag wieder für eine bestimmte Zeit ohne Mutter kommen solle. Da ich gespannt war, wie es Lisa gehen würde, nachdem sie schon eine Trennung „hinter sich gebracht“ hatte, kam ich auch am nächsten Tag zur Beobachtung wieder.

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass Lisa das erste Wiedersehen mit der Mutter ambivalent erlebt haben dürfte: Ihr scheint das Lob der Mutter „ganz brav gewesen zu sein“ gut zu tun, sie möchte ihr entsprechen, gleichzeitig ist sie von den vielen neuen Eindrücken, ohne die Unterstützung ihrer Mutter, erschöpft und müde. Die Freude scheint eher bei der Mutter zu sein. In dieser Situation verspürt sie das Bedürfnis nach einer vertrauten Person, die für sie da ist und wendet sich an ihren älteren Bruder. Lisa initiiert einen dynamischen Austausch mit Max. Da Max keine Erwartung an Lisa zu haben scheint und mit einem Streicheln auf dem Rücken reagiert, könnten Lisas ambivalente Gefühle gelindert werden. Über die Dimension des Interesses konnten in diesem Kapitel des „Wiedersehens“ keine Aussagen gemacht werden.

#### 4.1.6 *Der nächste Tag – die zweite Trennung*

Lisa und ihr Bruder Max werden an diesem Tag wieder von ihrer Mutter in den Kindergarten gebracht. Nachdem Frau Cervenka Lisa in der Garderobe umgezogen hat und Lisa in die Gruppe gegangen ist, kommt Frau Mandl zu Lisa und begrüßt sie mit „Hallo, Lisa!“. Kaum ist Frau Mandl an Lisa vorbeigegangen, passiert Folgendes:

Anna, ein Mädchen mit Lätzchen, das nicht viel größer als Lisa ist, geht langsam zu Lisa. Sie bewegt sich noch ein Stück auf Lisa zu und Lisa fängt an zu schreien: „IIIIII!“ Sie blickt dabei hinter sich zur Garderobentür und zeigt auf Anna. Frau Mandl sagt zu Anna: „Anna, tust du die Kinder ärgern?!“  
(Beobachtung 3/1; Alter 16 Monate)

An dieser Stelle möchte ich einfügen, dass Anna einige Wochen vor Lisa zur „Eingewöhnung“ in den Kindergarten gekommen ist und in dieser Zeit vermutlich eines der jüngsten Kinder gewesen sein dürfte. Die Vermutung liegt nahe, dass auch sie die Exklusivität der Eingewöhnung genossen hat. Nun kommt ein anderes kleines Mädchen, Lisa, das sehr viel Zeit exklusiv mit der Pädagogin Frau Mandl verbringen darf und für die auch Ausnahmen gemacht werden. In den ersten Wochen und auch noch zu Beginn der zweiten Phase fällt auf, dass Anna gerade dann zu Lisa kommt, wenn diese in der Nähe einer Pädagogin ist und mit ihr spielt, Hilfe bekommt oder Geborgenheit erleben durfte (B2/2; B3/4; B4/4f.; B5/4). Annas Stoßen in diesen Situationen könnte als Weghaben-Wollen von Lisa verstanden werden. Vermutlich ist Anna eifersüchtig, weil Lisa ein hohes Maß an exklusiver Nähe mit Frau Mandl erlebt hat.

Im Gegensatz zum vorigen Tag, als Annas Stoß sehr plötzlich für alle kam, bewegt sich Anna heute nur langsam zu Lisa. Lisa dürfte die Vorstellung haben, dass sie von Anna gestoßen wird, erlebt dies bedrohlich und kann auf den Erfahrungen des vorangegangenen Tages aufbauen. Da Anna sich nur langsam auf Lisa zu bewegt, hat diese mehr Zeit zu reagieren. Lisa fängt zu schreien an. Offensichtlich geht sie davon aus, dass sie sich nicht „allein“ wehren kann, sondern wieder Erwachsene braucht, die sie (so wie gestern) verteidigen. Deshalb schreit sie, blickt um sich und zeigt auf Anna. Dass Frau Mandl ihre Körpersprache versteht, und entsprechend reagiert, indem sie Anna rügt, könnte in Lisa Befriedigung auslösen. Ihre Strategie ist aufgegangen: Mit ihrem Schreien und dem Hinzeigen konnte sie Aufmerksamkeit erregen und wurde verstanden.

Nach diesem aufregenden Ereignis geht Lisa mit Max in die Kuschelecke und dann zurück in die Bauecke (vgl. Beobachtung 3/1). Auch Frau Mandl kommt hinzu, und sie spielen mit einer Holzbahn.

Wie schon am Tag zuvor, verabschiedet sich Lisas Mutter auch in dieser Situation von ihrer Tochter, als diese zusammen mit der Pädagogin Frau Mandl spielt. Es dürfte dazu beitragen, dass Lisa die Spielsituation lustvoll und sicher erlebt und sich mit der Pädagogin verbunden fühlt. Frau Cervenkas Verabschiedung ist – wie schon am Tag zuvor – klar: Sie teilt Lisa mit, dass sie gehen werde und geht dann wirklich hinaus. Das dürfte maßgeblich dazu beitragen, dass Lisa sich auskennt und nicht durch ein Wiederhereinkommen der Mutter verwirrt, verunsichert wäre.

Sie sagt: „Tschüss, Lisa. Die Mama geht jetzt. Viel Spaß!“ und gibt ihr einen Kuss auf die Stirne. Sie sagt nochmals „Baba!“, steht auf und geht aus der Gruppe.  
(Beobachtung 3/1).

Frau Cervenka wünscht Lisa „Viel Spaß“. Sie vermittelt damit ein Bild vom Kindergarten als einen Ort, an dem man lustige, interessante Dinge erleben kann.

All dies dürfte vermutlich maßgeblich dazu beitragen, dass Lisa auch in dieser Abschiedssituation keinen großen Trennungsschmerz empfindet.

Ähnlich wie gestern blickt Lisa ihrer Mutter nach und lässt dann ein Auto fahren, mit dem sie vorher gespielt hat. Sie weint nicht und zeigt auch sonst keine Anzeichen einer großen Verunsicherung oder eines Trennungsschmerzes (vgl. Beobachtung 3/1).

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, dass das gleichaltrige Mädchen Anna vermutlich eifersüchtig auf Lisa ist, und Lisa in dieser „Eingewöhnungszeit“ so viel Aufmerksamkeit bekommt. Die Eifersucht Annas und in weiterer Folge ihr Verhalten gegenüber Lisa hat Bedeutung für die Dimension des dynamischen Austauschs: Als Anna sich Lisa nähert, und Lisa sich offensichtlich bedroht fühlt, greift sie auf die Erfahrungen des letzten Tages zurück und holt sich Hilfe. Sie dürfte davon ausgehen, dass Erwachsene sie in solchen Situationen verteidigen. Da Lisa Anna in dieser Phase als bedrohlich erlebt, sucht sie keinen Kontakt zu dem gleichaltrigen Mädchen, sondern zu Erwachsenen. Nachdem Lisa die erwartete Unterstützung der Erwachsenen bekommt und sich wieder sicher fühlt, wendet sie sich interessiert den Spielsachen zu.

In Hinblick auf die Trennung von der Mutter kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Trennungssituation ähnliche Elemente aufweist, wie am Tag zuvor: Abermals geht die Mutter dann, wenn Lisa sich einem Spiel interessiert widmet, die Situation angenehm erleben dürfte und an einen dynamischen Austausch mit der Pädagogin Frau Mandl teilnimmt. All dies dürfte dazu beitragen, dass Lisa keine allzu schmerzlichen Gefühle beim Abschied von der Mutter empfindet und sich in weiterer Folge dem Gegebenen in der Gruppe interessiert zuwenden kann.

#### 4.1.7 *Ein Moment allein*

Wie schon in den anderen Beobachtungen, ist Lisa auch an jenem Tag fast immer mit Frau Mandl zusammen. Sie lassen Autos von einem kleinen Holzturm herunter fahren (Beobachtung 3/1), spielen mit einem Steckspiel, in das man viele bunte Stecker in kleine Löcher stecken kann (vgl. Beobachtung 3/2), gehen ins Bistro frühstücken (vgl. Beobachtung 3/3), spielen mit einem Holzmanderl (vgl. Beobachtung 3/5) und legen ein Puzzle (vgl. Beobachtung 3/5).

Inmitten dieser Situationen mit Frau Mandl, die Lisa dabei durchwegs als angenehm, entspannend und lustvoll erleben dürfte (vgl. Beobachtung 3/2,3,5), gibt es eine Szene, die sich von den anderen unterscheidet und deshalb auffällt:

Es geschieht, nachdem Lisa und Frau Mandl vom Bistro zurück in die Gruppe kommen. Lisa geht zum Tisch mit der Magnettafel, die sich in der Garderobe befindet. Da ergibt sich eine Situation, in der Lisa plötzlich ohne Frau Mandl ist:

Auf einem Sessel sitzt ein Mädchen. Lisa stellt sich zum Sessel und Frau Mandl hilft ihr hinauf. Den Sessel schiebt sie näher zum Tisch. Lisa nimmt ein Magnettier, macht „Äh?“ und hält es Frau Mandl hin. „Eine Gans ist das!“ Sie nimmt sich ein neues Tier, macht wieder „Äh?“ und Frau Mandl antwortet: „Eine Ziege!“ Dann legt Lisa das Tier auf die Tafel. Das Mädchen, das neben Lisa sitzt und Max, der nun beim Tisch steht, bauen mit anderen Magnetsteinen auf der Tafel. Frau Mandl geht in die Gruppe hinein und Lisa blickt ihr nach. Sie hält ein Tier in der Hand und streckt es Frau Mandl nach. Sie verharrt in dieser Position.

(Beobachtung 3/4; Alter 16 Monate)

Offensichtlich hat Lisa in dieser Situation eine Vorstellung davon, was sie nun machen möchte. Das Magnetspiel dürfte sie interessieren, sie hat schon öfters damit gespielt. Weiters hat Lisa vermutlich das Bedürfnis, zusammen mit Frau Mandl spielen zu wollen. Das Spielen mit der Pädagogin dürfte für Lisa besonders interessant und lustvoll sein. Lisa hätte auch dem anderen Mädchen oder später ihrem Bruder Max das Tier hinhalten können, doch zieht sie in dieser Situation das Spiel mit der Pädagogin vor.

Zunächst gelingt es Lisa, Kontakt mit Frau Mandl aufzunehmen und ein Spiel zu initiieren. Das wiederholte Fragen stellen und Antwort bekommen scheint lustvoll und befriedigend für Lisa zu sein. Schon öfters konnte ich dies beobachten (Beobachtung 1/8; Beobachtung 2/5). Auch in dieser Situation gelingt ein dynamischer interaktiver Austausch zwischen beiden, den Lisa maßgeblich mitgestaltet. Doch dann geht Frau Mandl in die Gruppe. Ob Frau Mandl deshalb geht, weil sie Lisa durch die Anwesenheit der anderen Kinder, insbesondere durch Lisas Bruder „versorgt“ glaubt oder weil sie etwas anderes zu erledigen hat, bleibt offen.

Wenden wir unseren Blick daher auf Lisa, als Frau Mandl weggeht. Zuerst blickt sie ihr nach, so wie sie auch ihrer Mutter bei beiden Verabschiedungen nachgeblickt hat, als diese aus der Gruppe gegangen ist. Offensichtlich ist Lisa mit dem Weggehen der Pädagogin beschäftigt. Vermutlich möchte Lisa das Spiel fortsetzen und streckt ihr deshalb das Magnettier hin. Es ist der Versuch, den Spielkontakt zu halten. Doch Frau Mandl kann es nicht mehr sehen. Sie ist schon am Weg in die Gruppe. Da verharrt Lisa. Es ist denkbar, dass Lisas Möglichkeiten Kontakt zu halten, für diesen Moment ausgeschöpft sind und sie nicht weiß, was sie nun tun kann. Außerdem hat sie vermutlich nicht damit gerechnet „sitzen gelassen zu werden“, denn wie schon aufgezeigt, hat Lisa in allen Beobachtungen sehr viel Zeit mit Frau Mandl verbracht. Da sie erst das zweite Mal ohne Eltern im Kindergarten verbringt, könnte es Lisa irritieren. Dies dürfte dazu führen, dass Lisa für einen Moment in dieser Position verharrt.

Dann springen Max und das andere Mädchen auf und gehen vom Tisch weg. Lisa sitzt nun allein am Tisch. Sie rutscht ein Stück von ihrem Sessel hinunter und legt den rechten Fuß auf den anderen Sessel. Langsam rutscht sie auf den anderen Sessel hinüber. Dann klettert sie auch von diesem Sessel hinunter und geht in die Gruppe hinein.  
(Beobachtung 3/4)

Lisas Verharren steht in Kontrast zum Aufspringen von Max und dem anderen Mädchen: Die beiden älteren Kinder haben anscheinend eine Idee, was sie machen wollen und wissen vermutlich auch, wie sie das erreichen können. Sie dürften sich im Kindergarten schon gut auskennen und sich sicher fühlen.

Lisa sitzt nun ganz allein da. Alle vertrauten Personen, die vorher um sie waren, sind für Lisa überraschend weggegangen. In dieser Situation könnten das Getrenntsein und keine vertrauten Personen um sich zu haben, schmerzlich für sie sein. Wahrscheinlich ist sie unsicher, was sie jetzt tun soll. Ihr von ihr initiiertes Spiel wurde abgebrochen und sie ist allein. Doch Lisas Verharren dauert nicht an. Möglicherweise ist sie durch das plötzliche Wegspringen der beiden anderen auch zu eigener Bewegung angeregt worden: Sie legt den Fuß auf den anderen Sessel, auf dem vorher das Mädchen gesessen ist. Möchte sie den nun leeren Sessel füllen? Möglicherweise braucht Lisa Zeit, um dieses Alleingelassensein im Kindergarten, das ihr in diesem Haus neu sein könnte, zu „verdauen“. Sie könnte mit dem leeren Sessel beschäftigt sein. Erst nachdem sie über den Sessel geklettert ist und somit diese Leere ein Stück „überwunden“ hat, geht sie in die Gruppe hinein.

In der Hand hält sie immer noch das Magnettier. Sie geht zur Anrichte, wo einige Gläser und ihr Becher stehen. Sie tapst auf ein Glas, dann gibt sie das Tier hinein.  
(Beobachtung 3/4)

Zwei Gründe könnten Lisa dazu veranlassen, das Magnettier in die Gruppe mitzunehmen. Erstens hat sie vielleicht die Hoffnung, durch dieses Tier nochmals Kontakt mit Frau Mandl aufnehmen zu können und so das Gefühl der Leere und Orientierungslosigkeit ausgestalten zu können. Zweitens ist das Tier das Einzige, was ihr von der angenehmen, gemeinschaftlichen Spielsituation mit Frau Mandl geblieben ist. Es wird nicht zurück gelassen, nicht fallen gelassen, nicht irgendwo hingelegt, sondern in das Glas gelegt. Es bekommt einen Platz, an dem es aufgehoben und umgeben ist. Das Hineinlegen in das Glas kann daher als Wunsch Lisas verstanden werden, ebenso gehalten und umgeben zu sein und einen Platz zu bekommen wie das Spielzeugtier.

Sie versucht anschließend mit beiden Händen ihren Becher zu erwischen, der daneben steht. Dieser steht jedoch zu weit hinten. Max und seine Spielkameradin sind wieder in der Garderobe angekommen. Sie sehen von dort aus Lisa und Max ruft: „Becher“. Beide Kinder laufen in die Gruppe hinein und Max gibt Lisa ihren Becher hinunter. Er steckt ihr den Sauger des Bechers in den Mund und kippt mit beiden Händen den Becher hoch. Lisa trinkt.

(Beobachtung 3/4)

Lisas Becher steht immer auf dieser Anrichte und hat somit einen bestimmten Platz. Er wird von Zuhause mitgenommen und könnte somit ein Stück an zu Hause und an die Mama erinnern. In manchen Beobachtungen konnte ich sehen, dass die Mutter beim Ankommen Lisa davon zu trinken gibt und noch ein Stück „versorgt.“ Den Becher könnte Lisa daher mit „Versorgt-Werden“ und „Auftanken“ verbinden. Die Aussicht, sich selbst „ein Stück zu versorgen, ein Stück Gutes zu tun“ könnte Lisas Gefühl des Alleinseins und der Orientierungslosigkeit mildern. Sie versucht ihren Trinkbecher zu erreichen. Dieser steht jedoch so weit hinten, dass es ihr nicht gelingt. Es ist kein Gesichtsausdruck oder ein anderer Hinweis beschrieben, der auf Lisas Erleben schließen lässt.

Nun wird Max sehr aufmerksam auf Lisa. Von der Garderobe aus, kann Max direkt auf Lisa sehen. Er versteht ihren Wunsch nach dem Becher. Er ruft „Becher“ und läuft zu Lisa. Vielleicht hat er die Vorstellung, dass Lisa jetzt ganz schnell Hilfe braucht und dass es wichtig ist, ihr zu helfen. Max gibt ihr jedoch nicht nur den Becher hinunter, sondern „versorgt“ sie weiter, indem er ihr den Sauger in den Mund steckt und ihn mit beiden Händen hoch kippt. All das ist für Lisa vermutlich sehr befriedigend. Sie erfährt, dass sie und ihr Bedürfnis verstanden wurden und sogar darüber hinaus erfüllt worden ist.

Wie Max und Lisa auseinander gehen, ist im Protokoll nicht geschildert. Lisa versucht anscheinend nicht weiter mit Max in Kontakt zu bleiben. Vielleicht war die Reaktion von Max genug, damit es ihr wieder gut geht. Auch Max beschäftigt sich nicht weiter mit Lisa. Die Situation scheint für beide abgeschlossen zu sein.

Dass es Lisa nun gut gehen dürfte und sie wieder ein Stück „Halt“ und Orientierung gefunden hat, zeigt die nachfolgende Sequenz (Beobachtung 3/4). Lisa sieht einen bunten Holzzug, nimmt seine Schnur und zieht den Zug nach. Anscheinend interessiert sie sich für diesen Spielzeug. Sie hat sich einen Begleiter geholt, der ihr nachfolgt. Lisa hat wieder ein Ziel und das Gefühl des Alleinseins und der Orientierungslosigkeit scheinen bewältigt worden zu sein.

Sowohl die Situation mit dem Sessel, als auch die mit dem Magnettier zeigen, dass es Lisa auch selbst möglich ist, Momente des Alleinseins so zu gestalten, dass mit dem Alleinsein verbundene negativ-belastende Affekte gelindert werden können und in weiterer Folge die Situation wieder angenehm erleben kann, und sie Interesse an dem in der Gruppe Gegebenen findet. Hinsichtlich der Dimension des dynamischen Austauschs wurde herausgearbeitet, dass Lisa kaum Kontakt zu ihrem Bruder sucht und wenige Situationen dynamischen Austauschs mit ihrem Bruder Max zu beobachten sind. Die wenigen Situationen beziehen sich meist auf die Hilfe bei praktischen Dingen, was Lisa angenehm erleben dürfte. Trotzdem zieht sie den Kontakt mit der Pädagogin dem ihres Bruders vor, denn in dieser Phase ist das Spielen mit ihr besonders lustvoll und interessant für Lisa.

Mit dieser Erzählung vom „Moment allein“ schließt die erste Phase des Entwicklungs- und Bewältigungsprozesses von Lisa.

#### *4.1.8 Ein bindungstheoretischer Blick auf die erste Phase*

In diesem Kapitel wird vor dem Hintergrund bestehender Literatur ein zweiter Blick auf Lisas Bewältigungsprozess gemacht und herausgearbeitet, was für den Fall daran erklärbar ist.

John Bowlby und Mary Ainsworth haben sich intensiv mit dem Entstehen von Bindungsbeziehungen, Bindungs- und Trennungverhalten, etc. beschäftigt und ihre Erkenntnisse in der Bindungstheorie zusammengefasst. Schwerpunkte dieser Theorie sind Trennung und Getrenntsein. Da es beim Thema Eingewöhnung gerade um diese Trennung und Getrenntsein von primären Bezugspersonen geht, möchte ich zwei Konzepte der Bindungstheorie heranziehen, um vor diesem Hintergrund einen zweiten Blick auf Lisas erste Phase zu machen.

Bowlby und Ainsworth definieren Bindung „als das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person/ einem bestimmten anderen Tier knüpft – ein Band, das beide räumlich verbindet und das zeitlich andauert. Kennzeichnend für Bindung ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, einen bestimmten Grad an Nähe zu dem Objekt der Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten,



was, je nach den Umständen, von nahem körperlichen Kontakt bis zur Kommunikation über größere Entfernungen hinweg reichen kann“ (Ainsworth und Bell 1970, 147). Das Bindungsverhalten führt im Laufe der Entwicklung zur Herausbildung von gefühlsmäßigen Bindungen zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen, in der Regel die Eltern, andere Familienmitglieder und Freunde (Hédervári-Heller 2008, 66).

Insbesondere Kleinkinder benutzen diese Bindungsbeziehungen, um ihre belastenden Affekte bei Irritationen, die in unbekanntem Umgebungen auftreten können, zu regulieren (Infans 2008).

In der Krippe können Kleinkinder ebenfalls Beziehungen, die Bindungscharakter haben, zu ihren Erzieherinnen entwickeln. Eine sichere Bindungsbeziehung ist daran erkennbar, wenn ein Kleinkind sich in einer belastenden Situation, in der es sich unwohl fühlt, verunsichert oder verängstigt ist, der Erzieherin zuwendet, sich von ihr leicht trösten lässt und wieder Sicherheit gewinnt (Ahnert und Gappa 2008, 85). Die Bindungsperson wird dadurch zu einer „sicheren Basis“, zu der das Kind zurückkehren kann, durch die negativ-belastende Affekte gelindert werden können und von der aus das Kind seine Umgebung erneut entdecken kann (Hédervári-Heller 2008, 69).

Das Bindungsverhaltenssystem, das die aktive Suche nach Sicherheit und Schutz fördert, sowie das Explorationssystem, das u.a. motorische Bewegung, Spiel und Entdecken beinhaltet, stehen in einer dynamischen Balance zueinander. Eine optimale Balance zwischen diesen Systemen ist förderlich für die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes im Kleinkindalter (ebd.).

Wenn in einer belastenden Situation keine Person anwesend ist, zu dem das Kind bereits eine Bindung aufgebaut hat, kann dies zur Überforderung des Kindes führen. „Erst wenn es dem Kind gelungen ist, zur Erzieherin eine Bindungsbeziehung aufzubauen, kann es sich auf sie stützen, um dann den Anforderungen der neuen Umgebung gerecht werden zu können“ (Infans 2008).

Neben den primären Bezugspersonen können also auch zu den PädagogInnen in der Kindertagesstätte sichere Bindungsbeziehungen entstehen. Aber wie kann sich eine solche Bindungsbeziehung zur Pädagogin, zum Pädagogen entwickeln?

Nach Ahnert und Gappa (2008, 78) hat das *feinfühliges Verhalten* einer Betreuungsperson große Bedeutung für das Entstehen einer sicheren Bindungsbeziehung. Das Konzept der „Feinfühligkeit“, von Mary Ainsworth u.a. entwickelt, besteht aus vier Komponenten: Es ist die Fähigkeit einer Bezugsperson, die Signale und Mitteilungen, die im Verhalten des Kindes

enthalten sind a.) wahrzunehmen, b.) richtig zu interpretieren und diese c.) prompt und d.) in angemessener Intensität zu beantworten (Ainsworth 1974, 414ff.).

Vor dem Hintergrund dieses Konzepts möchte ich im Folgenden zwei Protokollausschnitte der ersten Phase erneut in den Blick nehmen und hinsichtlich dieser vier Komponenten analysieren.

Die Situation findet am ersten Tag statt, an dem Lisa das erste Mal gemeinsam mit ihrer Mutter in den Kindergarten kommt. Lisas Mutter sitzt in der Garderobe, während Lisa – nach einem kurzem Blick auf sie, wie um sich zu vergewissern, dass es in Ordnung ist – auf den Gang hinausgeht. Die Pädagogin Frau Mandl folgt Lisa:

Sie kommen an dem Klettergerüst vorbei zum Bällebad. Zwei ältere Mädchen, Valentina und das dunkelhaarige Mädchen sowie Anna, sind Lisa und Frau Mandl gefolgt. Lisa beugt sich über den Rand, kann jedoch keinen Ball erreichen. Frau Mandl kniet sich neben sie und schaufelt ihr ein paar Bälle zu. Lisa lacht, erwischt einen Ball und wirft ihn hinein.

(Beobachtung 1/5).

In der Fallanalyse habe ich erläutert, dass dies der erste dynamische Austausch zwischen Lisa und der Pädagogin ist, den ich beobachten konnte. Das kontinuierliche Abstimmen ihrer Aktivitäten, das „Geben und Nehmen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder u.a. 2008, 22) ist in dieser Sequenz deutlich zu sehen und stellt ein zentrales Merkmal der ersten Phase von Lisas Kindergartenbesuch dar. Viele weitere, ähnliche Situationen folgten in dieser Zeit.

Beachtet man den Umstand, dass Lisa die Pädagogin noch nicht kannte, überraschte es bereits während der Beobachtung, dass dieser erste dynamische Austausch zwischen Frau Mandl und Lisa gleich am ersten Kindertag so gut gelungen ist. Wie kann dieses „Geben und Nehmen“ zwischen dem 16 Monate alten Mädchen und der für sie fremden Frau verstanden werden? Was könnte dazu beigetragen haben, und inwiefern könnte es Bedeutung haben für die Bewältigung Lisas von Trennung und Getrenntsein von den Eltern in der ersten Phase?

Betrachten wir den Protokollausschnitt, so können wir sehen, dass Lisa versucht, einen der Bälle zu erreichen, dieses jedoch nicht gelingt. Es fällt auf, dass Frau Mandl dies *wahrnimmt* und die Signale des Mädchens *richtig interpretiert*, als Lisas Versuch, einen Ball zu erreichen. Weiters reagiert Frau Mandl *prompt*, indem sie Lisa einige Bälle zuschufelt. Darüber hinaus reagiert sie auch *angemessen*, indem sie Lisa zwar bei ihrem Versuch behilflich ist, ihr jedoch nicht einfach einen Ball reicht und damit die ganze Aufgabe, selbst einen Ball zu erlangen, abnimmt.

Im Sinne der Definition Ainsworths kann in dieser Interaktion ein feinfühliges Verhalten der Pädagogin Frau Mandl erkannt werden. Aber nicht nur die vier erfüllten Komponenten zeigen, dass Frau Mandl feinfühlig im Umgang mit Lisa war, auch Lisa selbst zeigt an ihrer Reaktion sehr deutlich, dass sie sich verstanden fühlt und dies als sehr angenehm erlebt: Sie lacht und wirft einen Ball hinein.

Auch in einer nachfolgenden Sequenz wird feinfühliges Verhalten von Frau Mandl ersichtlich:

Dann sitzt Lisa relativ ruhig im Becken und schaut etwas unsicher. Frau Mandl fragt: „Magst du wieder hinaus?“. Sie hebt Lisa hoch und stellt sie auf den Boden ab. (Beobachtung 1/5).

Im Protokollauschnitt habe ich die Formulierung „etwas unsicher“ verwendet. Darin zeigt sich, dass Lisa ihren Gefühlszustand nicht besonders stark ausdrückt, sondern ein eher „feines Signal“ ihrer Befindlichkeit und ihres Bedürfnisses „aussendet“. Trotzdem nimmt es Frau Mandl im Sinne Ainsworths feinfühlig wahr, interpretiert richtig und reagiert prompt und angemessen, indem sie Lisa aus dem Becken hebt. Abermals erlebt Lisa, dass sie von Frau Mandl verstanden wird.

Das feinfühlige Verhalten Frau Mandls ist ein zentrales Merkmal der ersten Phase Lisas. Noch ein zweites Merkmal ist – nicht nur für die ersten Wochen, sondern, wie noch zu sehen sein wird, in der gesamten Beobachtungszeit – für das Gelingen von Lisas Eingewöhnung von äußerst großer Relevanz. Wie bereits beschrieben, ist eine sichere Bindungsbeziehung daran erkennbar, wenn eine Pädagogin zu einer „sicheren Basis“ geworden ist, das Kind sich trösten lässt und anschließend wieder explorieren kann (Ahnert und Gappa 2008, 85).

Wenden wir uns vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis einer anderen Situation zu, die in der zweiten Beobachtung Lisas stattfand:

Lisa geht aus der Bauecke in die Mitte des Raumes. Währenddessen läuft Lukas wieder hinaus und die beiden Kinder stoßen zusammen. Lisa fällt nach vorne, schreit und weint. „Bumm, nix passiert. Nix passiert“ und Frau Mandl hebt Lisa, die immer noch schreit, hoch. Lukas verzieht das Gesicht, dreht um und läuft wieder zurück in die Garderobe. Lisa schreit weiter. Frau Mandl hält Lisa am Arm und sagt mit ruhiger Stimme: „Na, mein Maus! Oje, oje.“ Danach trägt sie Lisa in die Kuschelecke. Sie setzt sich auf den Boden und Lisa schluchzt. Danach hört Lisa zu weinen auf. Sie birgt ihren Kopf kurz im Schoß von Frau Mandl. Dann zieht sie ihn weg und wendet sich dem Bücherregal zu, das hinter ihr steht. Sie zieht ein kleines, quadratisches Bilderbuch aus dicken Kartonseiten heraus. (Beobachtung 2/5)

Wie in der Analyse bereits herausgearbeitet, dürfte dieser plötzliche Zusammenprall sehr erschreckend und schmerzhaft für Lisa gewesen sein. Auch hier kann Frau Mandls

Feinfühligkeit gesehen werden: Sie nimmt das Ereignis wahr, erkennt die schmerzliche Bedeutung für Lisa und drückt dies prompt und angemessen aus, indem sie Lisas Schmerz zwar Raum gibt und gleichzeitig mit Worten „Nix passiert“ die Situation relativiert. Trotz des feinfühligem Verhaltens beruhigt sich Lisa nicht sofort. Es ist denkbar, dass Lisa in dieser schmerzlichen Situation das dringende Bedürfnis verspürt, ihre Eltern um sich zu haben, und das Getrenntsein von ihnen besonders schmerzt. Erst nachdem Lisa von Frau Mandl hochgehoben, gehalten, Frau Mandl die schmerzhaften Gefühle Lisas mit „Oje, oje“ ausdrückt und sie in den weichen, umgebenden Bereich der Kuschelecke getragen wird, beruhigt sich Lisa und hört ganz zu weinen auf. Offensichtlich ist Frau Mandl für Lisa zu einer Person geworden, zu der Lisa Vertrauen gefasst hat und sich trösten lässt.

Auffallend ist, dass Lisa sich auch selbst ein Stück Trost von der Pädagogin holt, indem sie ihren Kopf in Frau Mandls Schoß birgt. Diese aktive Suche nach Schutz und Sicherheit ist ebenfalls ein Merkmal einer sicheren Bindungsbeziehung (Hédervári-Heller 2008, 69).

Nach einigen Momenten, dürfte Lisas Schmerz und Schrecken soweit gelindert sein, dass sie sich erneut wieder interessiert ihrer Umgebung zuwendet. Man kann erkennen, dass Lisa Frau Mandl bereits nach einer Woche als sichere Basis nützt, von der aus sie explorieren kann.

Durch das Heranziehen der Protokollauschnitte und dem in Beziehung setzen mit dem Konzept der Feinfühligkeit sowie der „sicheren Basis“ konnte gezeigt werden,

(1) dass Lisas Signale und Mitteilungen in den ersten Wochen von der Pädagogin feinfühlig wahrgenommen, richtig interpretiert sowie prompt und angemessen darauf geantwortet wurde. Lisa kann sich dadurch verstanden fühlen und erlebt solche Situationen als angenehm und auch lustvoll.

Aus bindungstheoretischer Sicht bedeutet dies für die erste Phase in Hinblick auf die drei Dimensionen von Bewältigung, dass Lisa durch das feinfühliges Verhalten von Frau Mandl Situationen im Kindergarten in angenehmer und auch lustvoller Weise erleben kann. Dadurch, dass Frau Mandl in angemessener Weise reagiert, wird das Interesse Lisas am Gegebenen im Kindergarten unterstützt. Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass das feinfühliges Verhalten Frau Mandls dazu beiträgt, dass Lisa an Prozessen des dynamischen Austauschs mit der Pädagogin teilnehmen kann.

(2) dass Lisa Vertrauen zur Pädagogin Frau Mandl fassen konnte und Frau Mandl in Situationen aufsucht, wenn sie sich unsicher fühlt, belastet ist oder Schmerz fühlt und sich anschließend trösten lässt und wieder exploriert. Davon ausgehend, dass Lisa viele

Situationen in ähnlicher Weise mit Frau Mandl erlebt, komme ich zur Einschätzung, dass Frau Mandl in den ersten Wochen zu einer „sicheren Basis“ für Lisa werden konnte.

Aus bindungstheoretischer Sicht bedeutet dies für die erste Phase in Hinblick auf die drei Dimensionen von Bewältigung, dass Lisa Frau Mandl als „sichere Basis“ im Kindergarten annehmen kann und sich von ihr trösten lässt. Dies trägt dazu bei, dass Lisa Situationen im Kindergarten in angenehmer oder lustvoller Weise erleben kann. In weiterer Folge bedeutet es, dass Lisa sich dem Gegebenen im Kindergarten wieder interessiert zuwenden kann.

In diesem Kapitel wurde unter Bezugnahme bindungstheoretischer Literatur ein zweiter Blick auf die erste Phase von Lisas Bewältigungsprozess geworfen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der „Feinfühligkeit“ und der „sicheren Basis“ konnte herausgearbeitet werden, was und inwiefern dazu beigetragen hat, Trennung und Getrenntsein zu bewältigen. Im folgenden Kapitel ziehe ich ein erstes Resümee.

#### *4.1.9 Resümee der Analyse der ersten Phase*

In der ersten Phase wurden die ersten vier Beobachtungen Lisas dargestellt und analysiert. Dabei wurden Lisas erster Kindergartentag, die erste Trennung von der Mutter, sowie das Wiedersehen und der zweite Tag ohne Eltern in den Blick genommen. Im Anschluss daran wurde aus bindungstheoretischer Sicht ein zweiter Blick auf die erste Phase geworfen und zum Konzept der Feinfühligkeit und dem Konzept der sicheren Basis Bezug genommen.

Im Folgenden möchte ich gemäß meiner diplomarbeitsleitenden Fragestellung – *„ob und inwiefern Lisas Interaktions- und Beziehungserfahrungen in einer altersgemischten Kindergartengruppe mit den Pädagoginnen, den anderen Kindern und ihrem Bruder Bedeutung haben für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern“* – die zentralen Ergebnisse der Analyse der ersten Phase herausarbeiten.

Bei der Beantwortung der Fragestellung werde ich eine Unterteilung in Situationen der Trennung sowie in Situationen des Getrenntseins vornehmen und auf die drei Dimensionen von Bewältigung Bezug nehmen. Wie bereits in der Einleitung angeführt und erläutert, wird unter Bewältigung ein Prozess verstanden, der

„(...) es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des 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 und Wottawa (Interne Projektpapier der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier g)

### *Situationen der Trennung und des Wiedersehens*

In der ersten Phase „Eine exklusive Beziehung“ macht Lisa eine Reihe von Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit ihrer Mutter, die für die Bewältigung der Trennungssituationen hilfreich sein dürften:

Das Initiieren der Verabschiedung im Beisein der Pädagogin Frau Mandl, das klare Weggehen der Mutter sowie ihr Hinweisen auf Frau Mandl als zuständige Bezugsperson tragen dazu bei, dass Lisa sich mit der Pädagogin verbunden fühlen kann, sich sicher fühlt, ein Stück Orientierung bekommt und negative Affekte des Trennungsschmerzes gelindert werden, bzw. diese erst gar nicht aufkommen. Während oder nach der Verabschiedung mit der Mutter zeigt Lisa nicht, dass sie traurig wäre, große Sehnsucht hat oder sich unsicher fühlt. In weiterer Folge wird es Lisa möglich, *Situationen im Kindergarten als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.*

Darüber hinaus wünscht Frau Mandl ihrer Tochter viel Spaß im Kindergarten, wodurch sie Lisa ein Bild vom Kindergarten als etwas Interessantes und Angenehmes vermittelt. Das könnte Lisa helfen, *das im Kindergarten Gegebene tendenziell interessiert aber auch angenehm zu erleben.*

In der Situation des Wiedersehens mit der Mutter, macht Lisa außerdem hilfreiche Beziehungserfahrungen mit ihrem älteren Bruder:

Das erste Wiedersehen dürfte Lisa ambivalent erleben. Sie sucht die Nähe ihres Bruders, der – da er Lisa zwar vertraut ist, aber keine Erwartungen hinsichtlich einer gelingenden Eingewöhnung an sie stellen dürfte – ihr in dieser Situation Halt gibt. Dadurch werden die belastenden, negativen Affekte gelindert, und Lisa kann die Situation *in weiterer Folge in angenehmer Hinsicht erleben.*

### *Situationen des Getrenntseins*

Die erste Phase ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass Lisa sehr viel Zeit exklusiv mit der Pädagogin Frau Mandl verbringt und in diesem Zeitraum eine Reihe von Interaktions- und Beziehungserfahrungen macht, die für die Bewältigung hilfreich sein dürften:

Das feinfühliges Wahrnehmen im Sinne Ainsworths von Lisas Bedürfnissen nach Schutz, Geborgenheit und Verbundenheit aber ebenso nach Exploration, helfen Lisa Vertrauen zur Pädagogin Frau Mandl zu fassen und tragen maßgeblich zu einer Linderung negativer Affekte wie Angst, Schmerz und Unsicherheit bei. Sie unterstützen auch Lisas Gefühl der

Wirkmächtigkeit und geben ihr die Möglichkeit, sich selbst zu entdecken und sich stolz, groß und schnell zu fühlen. In weiterer Folge wird es Lisa dadurch möglich, *Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu entdecken und das im Kindergarten Gegebene interessiert wahrzunehmen*. Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass das feinfühliges Verhalten der Pädagogin Lisa darin unterstützt, *an Prozessen dynamischen Austauschs mit der Pädagogin* teilzunehmen.

Neben Ausnahmen von Regeln, wodurch Lisa Dinge tun darf, die andere nicht dürfen und sie sich als etwas Besonderes erleben kann, werden Lisa auch Grenzen gesetzt, die meist mit dem Aufzeigen von Alternativen verbunden sind. Dies trägt dazu bei, dass Lisa Orientierung bekommt und sich sicher fühlt, sowie lustvoll entdecken kann. In Bezug auf die Bewältigung von Situationen des Getrenntseins bedeutet es, dass Lisa *Situationen im Kindergarten als angenehm und auch lustvoll erleben kann* und darin unterstützt wird, *sich dem Gegebenen interessiert zuzuwenden*.

Die erste Phase ist weiters dadurch gekennzeichnet, dass Lisa kaum Kontakt zu anderen Kindern der Gruppe sowie zu ihrem Bruder sucht. Lisa dürfte den Kontakt mit den Pädagoginnen als interessanter und befriedigender erleben, weil diese ihre Signale und Mitteilungen verlässlicher und feinfühlicher wahrnehmen als die Kinder.

Die anderen Kinder erleben, dass Ausnahmen für Lisa gemacht werden. Auch sie nehmen die „neue, kleine Lisa“ als etwas Besonderes wahr. Dies zeigt sich in Situationen, in denen die Kinder neugierig um Lisa herumstehen, sie streicheln und küssen. Lisa erlebt dies nicht immer angenehm, sondern auch bedrängend. Lisa wird von der gleichaltrigen Anna, die eifersüchtig sein dürfte, da Lisa soviel Aufmerksamkeit bekommt, öfters gestoßen oder geschlagen. Vermutlich ist das für Lisa zunächst überraschend und irritierend, auf jeden Fall unangenehm. Lisa geht davon aus, dass Erwachsene sie in solchen Situationen verteidigen. Neben dem Liebkosen der Kinder und dem Schlagen der gleichaltrigen Anna gibt es kaum Kontakt, was sich hinderlich auf die *Dimension des dynamischen Austauschs mit den anderen Kindern* auswirkt.

In den Situationen des Getrenntseins macht Lisa insofern hilfreiche Beziehungserfahrungen mit ihrem Bruder, als er ihr bei praktischen Dingen behilflich ist. Dies dürfte Lisa als angenehm und befriedigend erleben, was in weiterer Folge dazu beiträgt, dass Gefühle der Hilflosigkeit und des Alleinseins gelindert werden und Lisa solche Situationen als angenehm erlebt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Lisa durch das interaktive Zusammenspiel vor allem mit der Pädagogin Frau Mandl und mit ihrer Mutter gelingt, negative Affekte in Situationen des Verlassen-Werdens sowie in Situationen des Getrenntseins so zu ertragen oder zu lindern, dass sie

- Situationen im Kindergarten angenehm, oftmals auch lustvoll erlebt
- sich dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuwendet,
- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit den Pädagoginnen aktiv partizipieren kann.

Blickt man auf die eingangs angeführte Definition von Bewältigung, so könnte man den Eindruck bekommen, alle Dimensionen von Bewältigung seien erfüllt, Lisa sei daher bereits im Kindergarten gut eingewöhnt und der Bewältigungsprozess bereits abgeschlossen.

Ende gut – alles gut.

Diesen Eindruck könnte man bekommen, *wenn* die Fallanalyse über Lisas erste Zeit im Kindergarten hier enden würde und *wenn* man den Umstand übersieht, dass nur äußerst wenig dynamischer Austausch zwischen Lisa und *den anderen Kindern* der altersgemischten Gruppe zustande kommt.

Betrachten wir die nächste Phase in Lisas Kindergartenzeit, so können wir einige Veränderungen entdecken.

#### **4.2 Phase 2 – „Nein, du kannst alleine sitzen“**

In diesem Kapitel wird die zweite Phase von Lisas sechsmonatigem Entwicklungs- und Bewältigungsprozess dargestellt. Lisa ist nun 17 Monate alt und bereits ein paar Wochen im Kindergarten. Sie verbringt dort jeden Tag ca. vier Stunden.

Die zweite Phase wird von der fünften bis zehnten Beobachtung gebildet, in der bestimmte manifeste und latente Veränderungen gegenüber Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“ auszumachen sind. Die Beobachtungen fanden am späteren Vormittag statt, daher konnte ich keine morgendlichen Trennungssituationen Lisas von den Eltern beobachten.

Phase 2 ist in mehrere Unterkapitel geteilt: In Kapitel 4.2.1 „Ja, jetzt sitzt die Anna bei mir!“ werden grundlegende Veränderungen in der Beziehung zwischen Lisa und Frau Mandl sichtbar. Kapitel 4.2.2 „Max – eine Brücke mit Schranken“ fokussiert die Beziehung zwischen Lisa und ihrem älteren Bruder. In Kapitel 4.2.3 „Große Gruppe – kleine Lisa“ wird herausgearbeitet, wie die anderen Kinder Lisa in dieser Phase wahrnehmen dürften. Wie Lisa die älteren Kinder in Phase 2 erlebt und wie sich der Kontakt zu diesen darstellt, wird in Kapitel 4.2.4 „Schön mit euch zu spielen – aber ich will nicht die Puppe sein“ aufgezeigt. Den



Abschluss der Fallanalyse von Phase 2 bildet Kapitel 4.2.5 „Die Praktikantin springt ein“. Danach erfolgt vor dem Hintergrund psychoanalytischer Literatur ein zweiter Blick auf diese Phase. In einem Resümee fasse ich die zentralen Ergebnisse der zweiten Phase zusammen.

#### 4.2.1 „Ja, jetzt sitzt die Anna bei mir!“

In der fünften Beobachtung ist Lisa mit Frau Mandl in eine andere Gruppe gegangen und sie haben dort für einige Zeit mit Perlen, geometrischen Figuren und einem Korb voller Kastanien gespielt (vgl. Beobachtung 5/2f.).

Eine Weile sind sie nun schon in der eigenen Gruppe und Lisa steht, mit dem Finger im Mund, in der Bauecke. Da ereignet sich zu meiner Überraschung folgende Situation, die den Beginn einer neuen Phase von Lisas Kindergartenzeit einleitet:

Frau Mandl kniet sich neben der Anrichte auf den beginnenden Teppich der Bauecke und sagt dabei: „Du hast immer die Finger im Mund. Kriegst du Zähne?“ Lisa möchte sich auf Frau Mandls Knie setzen. „Nein, du kannst allein sitzen“, sagt Frau Mandl zu ihr. „Setz dich da her“, sagt Frau Mandl, und klopft neben sich auf den Teppich. Lisa lässt sich auf Frau Mandls Knie sinken und diese sagt: „Du kannst allein sitzen“ und hebt sie auf den Teppich. Lisas Oberkörper kippt nach hinten. Da dreht Frau Mandl Lisa und lehnt sie an das Regal, das hinter ihnen steht. Das Telefon läutet und Frau Mandl steht auf und geht zur Ablage.

(Beobachtung 5/5; Alter: 17 Monate)

Zunächst begibt sich Frau Mandl auf Augenhöhe und fragt, was der Grund dafür sein könnte, dass Lisa oftmals die Finger im Mund hat. Frau Mandl nähert sich somit körperlich als auch emotional an Lisa an. Vermutlich dürfte Lisa dies wahrnehmen und spürt ihrerseits den Wunsch nach mehr Nähe und Verbundenheit und drückt dies aus, indem sie sich auf Frau Mandls Knie setzen möchte.

Doch entgegen aller bisherigen Beobachtungen, in denen Lisa öfters auf Frau Mandls Schoß bzw. auf dem einer Praktikantin gesessen ist, sogar hinauf gehoben wurde (Beobachtung 2/3; Beobachtung 2/5; Beobachtung 3/2; Beobachtung 4/6; Beobachtung 5/7), sagt Frau Mandl nun mehrfach: „Nein, du kannst allein sitzen“ und hebt sie letztendlich weg von sich auf den Boden, um sie anzulehnen.

Was könnte diese Handlung Frau Mandls bedeuten? Wie kann es verstanden werden, dass Frau Mandl ein paar Wochen nach Lisas Eintritt in den Kindergarten, Lisa darauf hinweist, dass sie allein sitzen könne und nicht auf ihrem Schoß? Nichts deutet darauf hin, dass Frau Mandl in dieser Situation keine Zeit für Lisa hätte oder gestresst wäre. Ebenso gibt es keine Anzeichen dafür, dass Frau Mandl gerade mit Lisa „böse“ wäre und sie deshalb keinen

Körperkontakt möchte. Im Gegenteil, sie war es, die vorher Kontakt mit Lisa aufgenommen hat.

Frau Mandl sagt mehrmals bestimmt, Lisa könne alleine sitzen und drückt dies auch durch das Klopfen auf den Boden aus. Diese Bestimmtheit lässt vermuten, dass Frau Mandl eine Absicht und Idee verfolgt, die sich nicht nur auf diese spezifische Situation bezieht, sondern darüber hinaus Bedeutung hat. Hier ist die Formulierung Frau Mandls zu beachten. Sie drückt durch das „Nein“ aus, dass sie nicht möchte, dass Lisa auf ihrem Schoß sitzt, betont aber gleichzeitig: „Du kannst alleine sitzen“. Sie meint damit: Tu das, was du schon kannst. Vermutlich auch: Sei selbständiger und nicht mehr so nahe bei mir. Es könnte darauf hinweisen, dass Frau Mandl Lisa nun nicht mehr als „Eingewöhnungskind“ sieht, welches viel Nähe, Zuwendung und Begleitung braucht und auch bekommt und dass sie nicht mehr jedes Bedürfnis Lisas nach Nähe erfüllen wird.

Bevor wir uns nun weiter mit Frau Mandl beschäftigen, werfen wir einen Blick auf Lisa. Wie erlebt sie diese Situation? Obwohl Frau Mandl ausdrückt, dass Lisa sich auf den Boden setzen und allein sitzen solle, setzt sie sich auf deren Knie. Sie gibt nicht gleich auf, sondern probiert es noch einmal. Offensichtlich ist ihr Bedürfnis, der Pädagogin nahe zu sein, groß. Diesmal wird sie auf den Boden gesetzt, worauf ihr Oberkörper nach hinten kippt. In vielen Beobachtungen ist ersichtlich, dass Lisa problemlos ohne zu schwanken sitzen kann (z.B. Beobachtung 1/6; Beobachtung 2/3; Beobachtung 3/1). Das Umkippen deutet darauf hin, dass Lisa so eine Reaktion Frau Mandls nicht erwartet hat. Bisher hat sie sehr viel Körperkontakt und Zusammensein mit der Pädagogin erlebt und ist nun durch diese Veränderung unangenehm überrascht und irritiert. Vielleicht möchte Lisa mit dem Umkippen deutlich machen: Auch wenn ich alleine sitzen kann, spüre ich Sehnsucht nach Nähe und Halt.

Frau Mandl erfüllt Lisas Bedürfnis, Nähe und Stütze zubekommen, nicht. Stattdessen lehnt sie Lisa an das Regal. Sie lässt sie „angelehnt“ und geht – da das Telefon läutet – weg. Auch das könnte Lisa überraschen, vielleicht irritieren, weil sie Anderes gewohnt ist. Vermutlich erlebt sie es als unangenehm und unbefriedigend. Sie wird am Regal angelehnt und allein gelassen. So etwas hat sie in den letzten Wochen nicht erlebt.

Wie jedoch die folgende Passage im Protokoll zeigt, ist Lisa nicht untröstlich oder vollkommen niedergeschlagen, sondern hat bereits eine Idee, was sie tun kann: Nachdem Frau Mandl vom Telefonieren zurückkommt und in der Bauecke stehen bleibt, steht Lisa auf, geht zu Frau Mandl hin und umarmt ihr Knie (Beobachtung 5/5).

Da Frau Mandl Lisa vorhin „sitzen gelassen hat“, ist Lisa nun gefordert, auf eine andere Art und Weise zu versuchen, Nähe zu finden. In der ersten Phase „Eine exklusive Beziehung“ konnte Lisa erleben, dass Frau Mandl bzw. andere Pädagoginnen ihr bei ihren Entdeckungen nachgegangen sind. Sie hat vermutlich die Erfahrung gemacht, dass man dadurch Kontakt mit anderen knüpfen kann. Nun nützt Lisa diese Strategie, geht ihrerseits Frau Mandl nach und umgreift zusätzlich deren Knie. Vermutlich möchte sie Frau Mandl festhalten, damit diese nicht weggehen kann. Auch dies zeigt Lisas Bedürfnis nach Nähe und Verbundenheit.

Nachdem Lisa Frau Mandls Knie umschlingt, wendet sich Frau Mandl an die andere Pädagogin.

Diese (Frau Mandl; Anmerkung A.J.) sagt zu Frau Strauss, die beim Basteltisch sitzt: „Sie wird immer anhänglicher.“ Frau Strauss antwortet: „Ja, es sind auch so viele Leute da.“ *(Vorher war Frau Böhm, die Leiterin mit einer Frau und einem Mann hier, die die Gruppe und den Waschraum besichtigt haben.)*  
(Beobachtung 5/5)

Der Satz Frau Mandls „Sie wird immer anhänglicher“ drückt aus, dass sie Lisas Wunsch nach Nähe, nicht (mehr) als gewünschte Entwicklung einstuft. War Frau Mandl in den ersten vier Wochen fast immer exklusiv bei Lisa und Körperkontakt – wie oben angeführt – nicht nur geduldet, sondern auch erwünscht, so wird dies jetzt als etwas Unerwünschtes eingestuft. Wenn sich jemand „anhängt“ ist diese Person schwer zu tragen. „Immer anhänglicher“ könnte auch ausdrücken, dass Lisas Suche nach Zuwendung anstrengend für die Pädagogin ist, da sie auch für die anderen Kinder da sein muss.

Frau Mandl wendet sich mit dieser Sorge an die andere Pädagogin. Frau Strauss sieht die Ursache im Umstand, dass viele Menschen da sind, die Lisa beunruhigen dürften. Das ist eine besondere Situation, in der sie ein besonderes Bedürfnis zeigen darf. In dieser Situation ist es für Frau Strauss legitim, dass Lisa sich „anhängen“ will.

Vielleicht hilft Frau Mandl die Aussage ihrer Kollegin, um wieder mehr auf Lisa einzugehen: Sie gehen gemeinsam die Fische im Aquarium anschauen, was Lisa offensichtlich sehr genießt, denn „sie grinst über das ganze Gesicht“ (Beobachtung 5/5). Anschließend gehen sie in die Kuschelecke, was für Lisa ebenso lustvoll sein dürfte: Sie lässt sich neben Frau Mandl in die dicken, weichen Pölster fallen, wie in einen Liegestuhl (vgl. Beobachtung 5/6).

Die beiden verbringen eine Zeitlang in ungestörter Zweisamkeit. Doch dann kommt Anna:

Anna, ein Mädchen das ca. so alt wie Lisa ist und einen Schnuller an einem Ende mit einer Kette am Pullover befestigt hat, kommt in die Kuschelecke. [...] Anna lässt sich etwas nach vor fallen und klettert über die Pölster. Sie setzt sich neben Frau Mandl hin

und ist nun zwischen Lisa und Frau Mandl. Lisa richtet sich von ihrer „Liegestuhllage“ auf und zeigt auf Anna. „Ja, jetzt sitzt die Anna bei mir“, sagt Frau Mandl zu Lisa.  
(Beobachtung 5/6)

Wieder Anna. Sie ist uns schon hinlänglich bekannt aus den ersten Wochen von Lisas Kindergartenzeit. Die schöne Zeit der Zweisamkeit wird beendet, als Anna in die Kuschelecke kommt und sich genau zwischen Lisa und Frau Mandl setzt. Offensichtlich fühlt Lisa sich von Anna gestört. Gerade eben war Frau Mandl ihr wieder nahe und nun setzt sich jemand dazwischen.

Bislang hat Lisa sehr viel Aufmerksamkeit und Nähe der Pädagogin Frau Mandl gehabt. In der oben zitierten Situation in der Kuschelecke tritt eine Veränderung auf: Hier erlebt Lisa, wie *Anna* nun einen Platz bei der Pädagogin bekommt und *Lisa* ist dies offensichtlich unangenehm und dürfte eifersüchtig sein.

Werfen wir ein Blick darauf, was in der Situation in der Kuschelecke weiter geschieht:

Lisa klettert über den dicken Polster, auf den sie vorher ihre Beine gelagert hat und krabbelt auf allen Vieren zum Regal, das die Kuschelecke begrenzt. Sie nimmt zwei Bücher hinaus und beide in den Händen haltend, rutscht sie auf den Knien zurück zu Frau Mandl und Anna. „Bringst du mir zwei Bücher?“ fragt Frau Mandl Lisa, die sich wieder auf ihren Platz zurück setzt. Frau Mandl sitzt nun hinter beiden Mädchen, die ein Buch aufblättern und ansehen. Anna hat das Buch in der Hand und schüttelt es kräftig. „Lass die Lisa auch mitschauen“, fordert Frau Mandl Anna auf. Anna hält das Buch nun ruhig und Lisa macht: „Eh?“ worauf Frau Mandl sagt: „Das ist eine Gans.“  
(Beobachtung 5/6)

Dass nun ein anderes kleines Mädchen bei Frau Mandl sitzt, dürfte Lisa zwar unangenehm sein und wahrscheinlich ist sie irritiert, aber es ist für sie keine Katastrophe und nicht bedrohlich. Denn abermals hat sie eine Idee, was sie tun könnte, um sich „ins Spiel zu bringen“.

Lisa greift hier ein Objekt – ein Bilderbuch – auf, mit dem sie schon öfters mit Frau Mandl oder anderen Erwachsenen gespielt hat (Beobachtung 1/8; Beobachtung 2/3; Beobachtung 3/4; Beobachtung 4/6). In Phase 1 hat sie erlebt, dass sie über das Thema Buch anschauen und dem Frage-Antwort-Spiel Kontakt knüpfen und Nähe erleben kann. Auf diese Erfahrung dürfte Lisa nun zurück greifen. Dass sie auch in dieser Situation mit dieser Strategie erfolgreich Kontakt initiieren und halten kann, könnte ihr ein Gefühl der Sicherheit und Wirkmächtigkeit geben in Hinblick auf zukünftige Situationen: Wenn mich jemand zurückweist oder ich für eine Zeit lang allein bin, ist das keine Katastrophe, sondern ich kann etwas tun, um Kontakt und Verbindung zu knüpfen.

Nicht in allen Situationen wie in der oben beschriebenen ist Lisa so erfolgreich. Es finden sich auch Situationen, in denen Lisas Strategien nicht ausreichen, um ihr Bedürfnis nach Nähe zur Pädagogin zu erfüllen und die in der Folge negativ-belastenden Affekte offensichtlich für sie überwältigend sind.

Eine dieser Situationen beginnt damit, dass Lisa zu Max und anderen Kindern unter einen Tisch kriecht und lacht (vgl. Beobachtung 6/6). Als Frau Mandl sagt, sie müssten hervorkommen – auch Lisa – geht sie durch die Gruppe nach hinten. Im Protokoll fehlt eine Beschreibung, wie sie in den hinteren Bereich gelangt ist.

Da ereignet sich Folgendes:

Lisa geht durch die Gruppe und bleibt bei der Tür stehen. Sie fängt zu weinen an. Ihr Gesicht ist rötlich und verzerrt. Sie weint: „Mamaaa.“ Sie geht durch die Garderobe auf den Gang und ich sehe, dass sie Frau Mandl folgt. Beim Klettergerüst weint und schreit sie wieder: „Mamaaa.“ Frau Mandl dreht sich um und sagt: „Lisa ich muss jetzt kurz rausgehen. Du gehst wieder zurück.“ Sie nimmt Lisa bei der Hand und sie gehen zurück in die Garderobe. Frau Mandl sagt: „Das fangen wir uns gar nicht an.“ Lisa geht zum Tisch, auf dem das Magnetspiel liegt. Frau Mandl schiebt ihr einen Sessel näher hin und sagt: „Spielst du mit dem Spiel? Da setz dich hin.“ Frau Mandl geht wieder zurück auf den Gang und macht die Glastüre zu, die Garderobe und Gang trennt. Lisa rückt den Sessel weg und geht zur Glastüre. Sie drückt ihr Gesicht und die Hände darauf und fängt wieder zu weinen an.

(Beobachtung 6/6)

Offensichtlich geht es Lisa in dieser Situation sehr schlecht. Vermutlich hat dies mit der eingangs geschilderten Situation zutun:

Die anderen Kinder und ihr Bruder Max sitzen gemeinsam unter dem Tisch und lachen. Das ist für Lisa anziehend. Wahrscheinlich ist sie neugierig, was da los ist und sie möchte an diesem lustvollen Erlebnis teilhaben. Außerdem hat Lisa kurz davor mit genau diesen Kindern erlebt, dass sie durch das Sitzen unter dem Tisch mit anderen Kindern in Kontakt treten kann (Beobachtung 6/5f.). Indem Frau Mandl sagt, die Kinder müssten alle hervorkommen – auch für Lisa wird hier keine Ausnahme gemacht – wird die Aussicht auf ein lustiges, gemeinsames Spielerlebnis zerstört. Darüber könnte Lisa sehr enttäuscht sein und große Sehnsucht haben, die Nähe einer vertrauten Person zu spüren.

Es ist eine der wenigen von mir beobachteten Situationen, in denen Lisa ihren Schmerz und ihre Sehnsucht nach der Mama so direkt ausdrückt. Lisa greift nun auf Erfahrungen aus Phase 1 zurück, indem sie der Person, durch die sie schon in vielen anderen Situationen getröstet wurde und Nähe erfahren hat, nachgeht.

Frau Mandl reagiert jedoch nicht so, wie Lisa es sich gewünscht hat, denn sie wird wieder zurückgeschickt.

Der Satz „Das fangen wir uns gar nicht an“ deutet darauf hin, dass Frau Mandl nun eine *allgemeine* Regel einführen will und vielleicht die Vorstellung hat, dass sonst ein unerwünschtes Verhalten einreißen könnte. Warum bewertet Frau Mandl Lisas Verhalten negativ, während sie in früheren Situationen oft tröstend war? Lisa wird hier nicht gefragt, was los ist und könnte sich von Frau Mandl unverstanden und allein gelassen fühlen.

Sie geht von sich aus zum Magnetspiel, vielleicht, weil es ihr auch schon in früheren Situationen Sicherheit und Halt gegeben hat. Doch diesmal dürfte es Lisas negative Affekte nicht lindern, denn sie steht vom Spiel auf und geht zur Glastüre.

Frau Mandl geht nicht nur einfach, sondern sie trennt sich von Lisa auch noch durch die Glastüre. Frau Mandl will sicher gehen, dass Lisa ihr nicht nachlaufen kann. Sie stellt etwas zwischen sie. Das könnte zusätzlich schmerzlich für Lisa sein. Sie geht hin, drückt Gesicht und Hände gegen die Türe, wie um das Trennende zu durchbrechen: Zumindest durchschauen kann ich. Vielleicht kennt sich Lisa im Moment mit Frau Mandl nicht aus. Lisa könnte nicht nur traurig und verletzt, sondern auch irritiert sein. Einen Moment bleibt Lisa mit ihrem Schmerz allein.

Da naht Hilfe:

Frau Strauss kommt zu ihr, dreht sie von der Glastür weg zu ihr hin und sagt mit *beruhigender* Stimme: „Ja Maus. Warum weinst denn du? Warum weinst denn du?“ Sie hebt Lisa hoch, nimmt sie auf den Arm und geht mit ihr in die Gruppe zurück. Gleich nach der Tür bleiben sie stehen und Frau Strauss hält Lisa am Arm. Frau Strauss sagt etwas zu den Kindern, die neben der Tür am Basteltisch sitzen. Die Kinder haben verschiedene Farben in blauen, flachen Plastikschalen. Lisas linkes Bein wippt hin und her – ihr Rücken ist mir zugekehrt.

(Beobachtung 6/6)

Die zweite Pädagogin der Gruppe, Frau Strauss, fragt nach Lisas Erleben und ist in dieser Situation feinfühlig und emotional bei Lisa. Sie spricht mit beruhigender Stimme und gibt ihr auch durch Körperkontakt Nähe. Lisa wird mit einem Kosenamen angesprochen, so wie dies öfters in der ersten Phase bei Frau Mandl zu beobachten war. Lisa könnte sich dadurch gemocht und verstanden fühlen. Ihr Bedürfnis einer vertrauten, Sicherheit gebenden Person nahe zu sein, erkennt und erfüllt Frau Strauss. Lisas Bein wippt hin- und her – ein Zeichen, dass Lisa sich beruhigt hat.

Hier ist es Frau Strauss, die an Stelle Frau Mandls „einspringt“ und Lisas Schmerz lindert. Doch noch eine andere Person gibt Lisa etwas, das sie trösten könnte:

Dann geht Frau Strauss mit Lisa etwas in die Gruppe und stellt sie vor der Anrichte mit den Gläsern auf den Boden. Anna steht dort und hält Lisas rosa Becher in der Hand. Sie

hält Lisa den Becher hin. „Gibst du der Lisa ihren Becher? Danke“, sagt Frau Strauss zu Anna.  
(Beobachtung 6/6)

Diese Situation markiert eine Veränderung in der Beziehung zwischen Lisa und Anna. Während Lisa in den ersten Wochen gerade in Situationen, in denen sie mit einer Pädagogin zusammen war, von Anna geschlagen oder weggestoßen wurde, reagiert diese hier ganz anders: Sie reicht ihr den Becher. Frau Strauss fasst Annas Verhalten in Worte und bedankt sich. Sie signalisiert Anna damit, dass sie es wahrgenommen hat und es gut heißt.

Lisa hingegen erlebt, dass von Anna auch Gutes und Hilfreiches kommt. Sie wird mit ihrem Trinkbecher versorgt, was sie zusätzlich noch ein Stück beruhigen dürfte und ihr ein angenehmes Gefühl geben könnte, denn kurze Zeit später wendet sie sich interessiert der Bauecke zu (vgl. Beobachtung 6/6).

Während die Beziehung zwischen den fast gleichaltrigen Mädchen in den ersten Wochen von Lisas Kindergartenbesuch von Konkurrenz und Eifersucht geprägt sein dürfte, beginnt sie sich nun zu verändern. Dies kann auch in einer anderen Situation gesehen werden: Anna setzt sich neben Lisa und sie spielen nebeneinander mit Musikinstrumenten (vgl. Beobachtung 6/4). Vermutlich nehmen sie sich nicht mehr nur als Konkurrentinnen wahr, die um die Aufmerksamkeit und Nähe der Pädagoginnen buhlen, sondern auch als „Gleichgesinnte“. Lisa und Anna sind in dieser Gruppe die einzigen Mädchen dieses Alters. Möglicherweise nehmen sie die andere nun als „jemand, der mir ähnlich ist“, wahr. Vielleicht haben sie entdeckt: Dort wo die andere ist, kann auch etwas Spannendes sein.

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass sich in Lisas Kindergartenzeit etwas verändert hat: Lisa erlebt, dass Frau Mandl nicht mehr exklusiv für sie da ist, sondern, dass auch andere Kinder Zuwendung bekommen. Solche Situationen erlebt sie tendenziell als unangenehm, unbefriedigend und auch irritierend. Dies hat auch Bedeutung für die Dimension des Interesses: Lisa „wandert“ im Gegensatz zu Phase 1 des Öfteren ziellos herum und weiß nicht immer etwas mit sich und den Spielen anzufangen. Dass Lisa nicht vollkommen untröstlich oder niedergeschlagen ist, hat hauptsächlich mit Erfahrungen, die die Dimension des dynamischen Austauschs betreffen, zu tun: Sie ist nun gefordert, auf andere Art und Weise Kontakt zu den Pädagoginnen zu knüpfen. Dabei greift sie auch auf Erfahrungen aus Phase 1 zurück. In Situationen, in denen ihre Strategien jedoch nicht ausreichen, ist Lisa sehr verletzt und beginnt zu weinen. Die Sehnsucht nach den Eltern ist dann sehr groß. Dabei macht Lisa die Erfahrung, dass sie auch von anderen Personen, wie z.B. von ihrem Bruder oder älteren Kindern, Zuwendung bekommt. Auch im dynamischen Austausch mit der gleichaltrigen Anna hat sich etwas verändert: Während Lisa Anna in der ersten Phase als

vorwiegend bedrohlich erlebt hat, erfährt sie nun, dass von Anna auch etwas Gutes und Interessantes kommen kann.

#### 4.2.2 Max – eine Brücke mit Schranken

Lisa ist im Gegensatz zur ersten Phase herausgefordert, viel Zeit im Kindergarten selbst zu gestalten. Welche Rolle spielt nun Lisas Bruder Max in dieser neuen Phase, in der sich so vieles verändert hat? Trägt er dazu bei, Lisas belastende Affekte zu lindern? Wird ihn Lisa als hilfreich erleben können? Wie sich Lisas Beziehung zu ihrem Bruder in dieser Phase gestaltet, ist Thema dieses Kapitels.

In meiner sechsten Beobachtung konnte ich Folgendes sehen:

Max sitzt an einem großen, runden Tisch und mit ihm zwei andere Mädchen in Max' Alter. Sie spielen ein Kartenspiel. Immer wieder geht Lisa zum Tisch, stellt sich neben Max und hält sich mit beiden Händen an der Tischkante an. Dann nimmt sie sich eine der Karten, mit denen die Kinder spielen und schüttelt sie ein paar Mal von oben nach unten. Eine Zeit lang schaut sie den Kindern beim Spielen zu. (vgl. Beobachtung 6/1f.)

In der Seminargruppe (vgl. Beobachtungsprotokoll 3/3f.) wurde dies so verstanden, dass Lisa versucht, am Geschehen der Kinder und Max teilzunehmen: Sie sucht deren Nähe, vor allem Max Nähe, rückt schon ein bisschen näher ins Geschehen, indem sie sich am Tisch anhält und somit körperlich verbunden ist. Letztendlich nimmt sie sich eine Karte der Kinder. Der Tisch bietet viele Möglichkeiten Kontakt anzubahnen und Lisa probiert viele Strategien aus. Sie zeigt auf unterschiedlichste Weise, dass sie da ist, aber weder Max noch die anderen Kinder beziehen sie in eine Interaktion ein. (vgl. Beobachtung 6/1)

Nachdem Lisa für einen Moment vom Tisch weggegangen ist und sich auf die Sitzfläche eines Sessels gezogen hat, kehrt sie wieder zum Tisch zurück, an dem Max und die beiden Mädchen Karten spielen.

Das rechte Bein stellt sie auf den Sessel, auf dem Max sitzt. Sie hält sich mit der rechten Hand auf der Lehne fest und mit der linken Hand stützt sie sich am Tisch ab. Sie drückt ihren Oberkörper nach oben und macht einen „Klimmzug“. Max drückt ihren Fuß von seinem Sessel und Lisa steigt wieder hinunter. Sie lässt sich auf ihre Hände fallen und kriecht unter den Tisch.

(Beobachtung 6/2; Alter: 17 Monate)

Warum versucht Lisa Kontakt zu Max aufzunehmen? Möglicherweise sehnt sie sich danach, einer vertrauten Person nahe zu sein und hat die Vorstellung über Max am Spiel teilzunehmen. Durch das Abdrücken am Tisch ragt Lisa höher hinauf. Vielleicht kann sie sich



ihrem Wunsch wahrgenommen zu werden dadurch näher fühlen. (vgl. Besprechungsprotokoll 3/3).

Plötzlich drückt Max Lisas Fuß von seinem Sessel. Es ist kein Gesichtsausdruck Lisas beschrieben, der einen Hinweis auf Lisas Erleben geben könnte. Nichts deutet darauf hin, dass sie sich *massiv* zurückgewiesen fühlt oder stark beleidigt, traurig, etc. wäre. Allerdings gibt ihr folgendes Verhalten ein Stück weit Auskunft über ihr Erleben: Nachdem Lisas Fuß von Max hinuntergedrückt wurde, lässt sie sich auf ihre Hände fallen. Im Ausdruck „Fallen lassen“ steckt sowohl ein aktiver als auch passiver Anteil: „Zu Boden fallen“ bedeutet den Halt zu verlieren. Sie verliert ein Stück Halt ihres Bruders. Vielleicht ist sie etwas enttäuscht, aber es dürften keine massiv negativ-belastenden Affekte damit verbunden sein (vgl. Besprechungsprotokoll 3/3). Dies zeigt sich in der anschließenden Protokollsequenz, in der Lisa bereits eine Idee hat, was sie als Nächstes tun kann, um mit den spielenden Kindern Kontakt aufzunehmen: Sie kriecht unter den Tisch.

Das Mädchen, das links neben Max sitzt, schaut unter den Tisch und sagt singend: „Die Lisa sitzt da unten!“ Lisa und das Mädchen schauen sich an und Lisa lächelt. Dann dreht sie sich auf ihrem Popo um. Die Beine des anderen Mädchens, das rechts neben Max sitzt, schauen unter dem Tisch hervor. Das Mädchen hat eine rote Baumwollstrumpfhose an. Lisa greift mit beiden Händen zu den Unterschenkeln des Mädchens und umklammert sie. Nun schaut dieses Mädchen unter den Tisch und sagt lächelnd: „Die Lisa!“ Lisa lächelt auch.  
(Beobachtung 6/2)

Lisa ist unter dem Tisch und wird von einem der beiden Mädchen bemerkt, obwohl sie nun nicht mehr sichtbar ist. Offensichtlich möchte Lisa auch zum anderen Mädchen Kontakt knüpfen, indem sie deren Beine umfasst. Schließlich nimmt auch diese Lisa namentlich wahr. Wie kann verstanden werden, dass Lisa nun bemerkt wird? Vielleicht ist es das Ungewohnte, Unübliche und die Bewegung unter dem Tisch, das für die Kinder bemerkenswert ist (Besprechungsprotokoll 3/2-4). Lisa freut sich offensichtlich, dass ihr gelungen ist, dass die Mädchen auf sie aufmerksam werden: Sie lächelt.

Werfen wir nun einen Blick auf eine vergleichbare Situation: Lisa spielt gerade mit Frau Mandl. Da geht diese weg und wendet sich einem schreienden Buben zu. Lisa steht – mit den Fingern im Mund – daneben und schaut zu. Möglicherweise hat das Schreien und Weinen des Buben Lisa verunsichert. Frau Mandl hat in dieser Situation keine Zeit für Lisa. Eben noch im gemeinsam Spiel mit der Pädagogin fühlt sie sich nun vermutlich allein gelassen.

Da kommt Max vorbei und Lisa geht ihm immer wieder nach. Schließlich umarmt sie Max' Bauch. Sie sucht offensichtlich in dieser Situation seine Nähe, möchte anscheinend gehalten

werden. Doch Max schiebt ihre Hände weg und dreht sich auf die Seite. Offensichtlich ist ihm diese Berührung nun zu nahe und er sucht mehr Distanz zu seiner Schwester. Er geht einige Male auf den Gang und wieder in die Gruppe hinein, vermutlich Ausschau haltend nach einer interessanten Spielmöglichkeit (vgl. Beobachtung 5/4).

Auch hier zeigt Lisa nicht, dass sie besonders traurig oder ärgerlich über seine Zurückweisung wäre, sondern geht sie ihm sehr ausdauernd nach und versucht in seiner Nähe zu sein. Am Ende dieser Sequenz spielt Max mit einem Rutschauto und Lisa greift seine Spielidee auf. Das Rutschauto zu verstecken, scheint auch für sie interessant zu sein und sie kann sich durch das gemeinsame Thema mit ihrem Bruder verbunden fühlen (vgl. Beobachtung 5/4).

Neben Situationen, in denen Max Lisas Bedürfnis nach Nähe und Verbundenheit nicht erfüllt, gibt es jedoch auch Sequenzen, in denen Lisa ihren Bruder – wie schon in Phase 1 – als hilfreich erlebt und sich bei ihm geborgen fühlen dürfte. Im Folgenden sollen zwei solche Situationen beschrieben und interpretiert werden.

Damit der Kontext der ersten Situation nachvollziehbar wird, möchte ich auch die vorangehende Sequenz schildern, die auch in Hinblick auf die Beziehung zwischen Lisa und den Pädagoginnen für die 2. Phase charakteristisch ist:

Die Situation beginnt damit, dass Lisa sich den Schlüsselbund der Pädagoginnen von deren Kommode nimmt, mehrmals versucht, die Kommode der Pädagoginnen zu öffnen und Frau Mandl ihr die Gegenstände wegnimmt, bzw. ihr sagt, dass sie die Kommode nicht öffnen darf. Letztendlich sperrt Frau Mandl die Kommode zu und Lisa dreht sich um. Den „Nachziehzug“, den sie noch in der Hand gehalten hat, zieht sie noch ein Stück nach, dann rutscht ihr die Schnur aus der Hand (vgl. Beobachtung 6/4). Vermutlich fühlt sich Lisa – nach den vielfältigen Versuchen, an für sie interessante Gegenstände im Kindergarten anzuknüpfen – kraftlos. Der Nachziehzug – ihr „Begleiter“ rutscht ihr aus der Hand, wie wenn ihr der Handlungsplan entglitten wäre.

Lisas Lippen sind rund zusammengedrückt, ihr Oberkörper ist etwas nach hinten geneigt [...]. Sie geht am runden Tisch vorbei und kommt zur Tür, die zum Waschraum führt. In der Tür ist ein ca. 30cm breites Glas, eine Art „Sichtfenster“ das von oben nach unten führt. Lisa steht eng beim Glas und schaut durch. Dann dreht sie sich rasch um und geht ein paar Schritte zum Aquarium, das links neben der Tür auf einem Regal steht. Sie stellt sich auf die Zehenspitzen und schaut hinein. Ihre Hände sind auf dem Regal abgestützt. Dann stützt sie sich auf ihre Hände und macht einen Klimmzug.  
(Beobachtung 6/4)

Ihr „Herumschlendern“ in der Gruppe deutet darauf hin, dass Lisa kein konkretes Ziel hat und nicht weiß, was sie nun tun könne. Lisa wirkt orientierungslos. Vermutlich fühlt sie sich von der Pädagogin abgewiesen und muss sich „zusammennehmen“. Sie wirkt durch das Zusammendrücken der Lippen angespannt. Wahrscheinlich ist es eine Situation, in der Lisa nicht massiv belastet ist, aber doch eine, in der sie sich „zusammennehmen“ und Kraft aufbringen muss, um sich neu zu orientieren. Die Pädagogin hat ihr zwar Grenzen aufgezeigt, aber Lisa keine Alternativmöglichkeiten angeboten.

Plötzlich steht sie auf, geht rasch zum Aquarium. Nach der Phase der „Ratlosigkeit“ hat Lisa wieder etwas für sie Interessantes gefunden, das ihr schon durch die erste Phase ihres Kindergartenbesuchs vertraut ist und womit sie Gemeinsamkeit mit Frau Mandl erfahren hat: Das Aquarium. Angestrengt versucht Lisa sich zu strecken und hochzuziehen, um hineinschauen zu können.

In diesem Moment kommt Max:

Max, der an dem runden Tisch sitzt, blickt in ihre Richtung und läuft zu Lisa. Er umfasst Lisas Bauch und hebt sie ein Stück hoch. Er stellt sie wieder auf den Boden, umfasst sie weiter unten und hebt Lisa höher hoch. Lisa lacht. Max stellt Lisa wieder auf den Boden. Sie blickt ihn an und *ich habe den Eindruck, dass es ihr in diesem Moment gut geht*. Lisa geht weiter nach hinten in die Gruppe zu einem Regal. Sie bückt sich und zieht aus dem untersten Regal einen Korb hinaus.  
(Beobachtung 6/4)

Dass Max zu ihr gelaufen ist und Lisa hochgehoben hat, könnte für sie in mehrfacher Hinsicht angenehm sein: Sie erlebt, dass sie von ihrem Bruder wahrgenommen wird und könnte sich dadurch wichtig fühlen. Das Gefühl des Zurückgewiesenwerdens könnte gelindert worden sein. Sie spürt Max' Nähe und dürfte sich dadurch nicht mehr allein fühlen. Das Hochgehoben werden dürfte für sie lustvoll und interessant sein, weil sie besser sehen kann. Vielleicht kann sie sich dadurch auch ein Stück „groß“ und mächtig fühlen.

Lisa lacht, es geht ihr gut. Nachdem Max Lisa wieder auf den Boden gestellt hat, wendet sie sich gezielt und interessiert einem Spielzeug zu. Sie dürfte nicht mehr ratlos oder orientierungslos sein.

Eine Woche später – es ist die siebente Beobachtung – ergab sich eine ähnliche Situation, in der Max für Lisa hilfreich sein dürfte – wenn auch in anderer Hinsicht.

Lisa sitzt neben Max im Bistro und frühstückt. Da schlägt Max zwei in etwa gleichaltrigen Kindern vor, ein Wettrennen zu machen. Die Kinder reden darüber wer noch mitmacht, da sagt Max: „Ja, und mit der Lisa“ (Beobachtung 7/2). Als sie ihren Namen hört, steht sie mit

ihrem Toast in der Hand sofort vom Tisch auf und scheint auch mitmachen zu wollen. Gemeinsam mit Max und anderen Kindern etwas Spannendes wie ein Wettrennen zu machen, dürfte eine interessante Vorstellung für sie sein. Max hat Lisa in dieses Vorhaben eingebunden. Wahrscheinlich genießt sie es, von ihrem großen Bruder mitgenommen zu werden und von ihm gewünscht zu sein.

Eine Pädagogin weist Lisa darauf hin, dass sie mit dem Essen sitzen bleiben müsse. Die anderen Kinder sind schon von den Tischen aufgestanden und warten auf Lisa.

Nach einiger Zeit hört die Kindergartenpädagogin Vanessa, die die Kinder im Bistro beaufsichtigt, dass die Kinder ein Wettrennen machen wollen. Sie sagt zu den Kindern:

„Nein, kein Wettrennen.“ Lisa dreht sich um ihre rechte Schulter und blickt zu den Kindern. Der andere Bub sagt: „Und wenn wir nur schnell gehen?“ „Auch nicht“, antwortet Vanessa, „der Gang ist nämlich zu.“ Lisa verzieht das Gesicht und fängt zu weinen an. Sie dreht sich um, stellt ihren Fuß auf den Boden und *möchte* aufstehen. Vanessa sagt zu Lisa: „Na, Lisa, bleib sitzen“ und sie setzt Lisa wieder auf ihren Sessel zurück. Lisa weint weiter, dreht sich wieder um. Ihr Gesicht ist verzerrt und etwas rot. Vanessa sagt zu Lisa: „Der Max wartet ja auf dich. Du kannst in Ruhe essen. Er wartet auf dich.“ Lisa weint noch lauter und Vanessa hebt Lisa auf ihren Schoß. Sie zeigt zu Max und Lisa dreht sich zu ihm um: „Schau, der Max ist ja da. Er wartet auf dich.“ Lisa hört zu weinen auf und dreht sich wieder um. In der Hand hält sie ihren Toast und mit dem rechten Bein, das gestreckt auf Vanessas Schoß liegt, wippt sie auf und ab.  
(Beobachtung 7/3f.)

Dies ist eine der wenigen Sequenzen, die ich beobachten konnte, in denen Lisa weint und sich für einige Minuten nicht beruhigen lässt. Sie zeigt deutlich, dass es ihr nicht gut geht. Diese Situation ähnelt jener von mir schon beschriebenen, in der Lisa zu den anderen Kindern unter den Tisch gekrochen ist und Frau Mandl alle wieder hervor geholt hatte. Lisa ist enttäuscht, weil das gemeinsame, spannende Spielvorhaben nicht statt finden soll. Vermutlich versteht Lisa auch nicht, warum sie sitzen bleiben soll und könnte befürchten, dass Max und die anderen ohne sie gehen werden.

Lisas negative Affekte werden erst dann gelindert, als Vanessa das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit mit Max erkennt und ihr zeigt, wo Max ist und dass er auf sie wartet. Als Lisa ihren Bruder sieht, hört sie zu weinen auf und wippt mit dem Fuß hin und her, was ein Zeichen ihrer Beruhigung sein könnte.

Diese Situation zeigt, dass Aktivitäten mit anderen Kindern für Lisa interessant und durch Max' Anwesenheit besonders attraktiv sein dürften. Lisas negative Affekte der Enttäuschung, auch Verwirrung werden dann gelindert, als sie Max sehen kann und er auf sie wartet.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Lisa in *manchen* Situationen, in denen die Pädagoginnen nicht exklusiv für sie verfügbar sind und sie sich unsicher oder alleine fühlt,

die Nähe zu ihrem Bruder und anderen Kindern sucht. Das interaktive Zusammenspiel mit Max hat Bedeutung für alle drei Dimensionen von Bewältigung: Max ist für sie eine Möglichkeit einer „Brücke“ im Kontakt zu anderen Kindern, aber auch zu Gegebenheiten, wie z.B. Spielzeug oder Spielideen im Kindergarten. Es wurde aufgezeigt, dass es Lisa nun schon zum Teil gelingt, am dynamischen Austausch mit anderen Kindern teilzunehmen.

Situationen, in denen Max seine Schwester zurückweist, dürften für Lisa zwar unangenehm sein, sie ist jedoch nicht verzweifelt oder hilflos. Lisa ist in ihren Versuchen, am Spiel der Kinder teilzunehmen bzw. in Max Nähe zu sein, sehr ausdauernd und hat viele verschiedene Ideen, wie sie Teilnahme oder Kontakt erreichen kann. Sie muss selbst viel Energie und Ausdauer dafür aufbringen. Bei ihrer Suche, im Kindergarten etwas Interessantes für sich zu finden, greift Lisa auch auf Aktivitäten zurück, die sie mit Frau Mandl in der ersten Phase erlebt hat.

#### *4.2.3 Große Kinder – kleine Lisa*

Die achte Beobachtung unterscheidet sich von allen anderen Beobachtungen insofern, als sie von einem hohen Maß an vorgegebener Struktur geprägt ist und die gesamte Gruppe etwas miteinander tut. Wie es Lisa in mitten der großen, altersgemischten Gruppe geht, soll im Folgenden dargestellt werden:

Zu Beginn der Beobachtung sitzen alle Kinder auf einem Teppich. In diesem „Getümmel“ konnte ich Lisa zuerst gar nicht sehen (vgl. Beobachtung 8/1).

Frau Mandl kommt mit einem kleinen, roten Xylophon zum Teppich auf die Bauecke. Sie streicht mit dem Schlägel hin und her und spielt eine leise Melodie. Es wird sofort ruhiger in der Gruppe und die Kinder setzen sich im Kreis auf den Teppich. Max, Lisas älterer Bruder, umschlingt mit beiden Armen Lisas Oberkörper und zieht Lisa zu sich. Lisa lehnt sich nach hinten und legt sich dann ganz auf Max Schoß nieder. Einige Kinder suchen noch einen Platz.

(Beobachtung 8/1)

Lisa hat schon einen Platz bekommen, während andere noch suchen. Lisa kann sich bei ihrem Bruder entspannen. Es dürfte angenehm für sie sein, von ihm einen Platz zu bekommen und nicht im „Getümmel“ verloren zu gehen. Vorher konnte sie von mir, der Beobachterin nicht gleich wahrgenommen werden, was auf dieses „Getümmel“ hinweist.

Nun kommt die Praktikantin Sabine in den Kreis und erklärt den Kindern was sie machen werden. Jedes Kind bekommt einen Papierstern und für jedes Kind wird ein Gedicht über einen Stern aufgesagt. Zu Beginn hört Lisa aufmerksam zu und macht die Bewegungen, die

zum Gedicht gemacht werden, mit. Doch nachdem das Gedicht wiederholt aufgesagt wurde, wird Lisa unruhig und zunehmend müder:

Hin und wieder gähnt sie, zweimal hält sie ihren Finger beim Mund. Dann legt sich Lisa auf die linke Seite auf den Teppichboden. Ihr Gesicht ist dabei zu Sabine gerichtet. Ein Mädchen, Lena, beugt sich über Lisa und gibt ihr ein Bussi auf ihre Wange. Max streichelt Lisa. Lisa richtet sich wieder auf, sitzt eine kurze Zeit und legt sich dann nach hinten. Dann legt sie sich wieder seitlich. Ein Bub sagt: „Die Lisa legt sich hin!“ „Ja, sie ist noch klein, sie darf das“, antwortet Sabine.  
(Beobachtung 8/3)

Lisa verhält sich anders, als die anderen Kinder. Sie fällt auf. Für die ältere Lena dürfte Lisa mit ihren Fingern im Mund sehr babyhaft wirken. Das könnte in Lena zärtliche Gefühle für Lisa auslösen. Als Max Lisa streichelt, richtet sie sich wieder auf. Ich glaube nicht, dass sie sich aufrichtet, weil ihr das Streicheln unangenehm oder lästig ist. Eher, dass Max und Lena Lisa die Ansprache gegeben haben, die sie braucht und die sie wieder wach und neugierig werden lässt. Trotzdem ist sie auch müde und gibt nach kurzer Zeit der Müdigkeit wieder nach.

Die Situation im Morgenkreis erinnert an die erste Phase, in der die „kleine Lisa“ Ausnahmen bekommen hat. Wenn die ganze altersgemischte Gruppe zusammen und auf ein Geschehen konzentriert ist, fällt Lisa allen Beteiligten besonders als jüngstes Kind auf. Sie darf Dinge, weil sie „noch klein“ ist. Auch in anderen Situationen z.B. beim Mittagessen ist das zu beobachten (vgl. Beobachtung 8/5).

Aber auch in Situationen, in denen die Kinder frei spielen und nicht die ganze Gruppe etwas gemeinsam tut, zeigt sich, dass die anderen Kindern das Bild der kleinen, babyhaften Lisa haben.

Dies zeigt folgende Sequenz, in der Lisa zu einem Buben geht, der mit einem Spiegel und Legematerial beschäftigt ist:

Lisa nimmt einen Glasstein von der Platte und danach noch einen Gegenstand herunter. Benjamin sagt zu Stefanie: „Kannst du bitte machen, dass sie aufhört!“ „Lass sie. Sie ist ja noch klein“, antwortet Stefanie.  
(Beobachtung 9/7)

Den älteren Benjamin stört es offensichtlich, dass Lisa in sein Spiel eingreift. Trotzdem wendet er sich damit nicht direkt an Lisa, sondern an die ca. fünfjährige Stefanie. Offensichtlich nimmt er Lisa nicht als gleichberechtigtes Kind wahr, sondern betrachtet sie als kleines Kind, mit dem man noch nicht reden kann. Vielleicht denkt Benjamin, er müsse auf ein kleines Kind Rücksicht nehmen und dürfe ihr noch nicht seine Grenzen zeigen. Stefanie drückt sehr klar aus, dass sie das Bild der kleinen Lisa hat, die deswegen Ausnahmen bekommt.

Wie schon in Phase 1 wird Lisa auch in der zweiten Phase von anderen Kindern gestreichelt:

Das Papier auf ihrem Kopf haltend, geht sie zu einem Tisch, an dem um die Ecke herum zwei Mädchen im Alter von ca. 4-5 Jahren sitzen. Lisa stellt sich zwischen die beiden zur Ecke und legt das Papier auf den Tisch. „Das ist die Lisa“, sagt eines der beiden Mädchen. Sie legt ihren Arm um Lisas Hüfte und drückt sie etwas zu sich. Das andere Mädchen streichelt Lisa am Kopf und gibt ihr dann ein Bussi darauf. Die Mädchen wenden sich wieder ihren Karten zu.

(Beobachtung 5/8)

Lisa möchte Kontakt zu den beiden älteren Mädchen und drückt dies aus, indem sie sich zwischen sie stellt. Lisa wird einem anderen Kind vorgestellt, sie wird wahrgenommen. Das könnte sie befriedigen. Sie ist noch neu und wird als etwas Besonderes wahrgenommen. Wie schon in der Situation beim Morgenkreis dürfte Lisa auch auf dieses Mädchen babyhaft wirken, was zärtliche Gefühle der beiden älteren Mädchen auslösen könnte. Lisa wird geküsst und gestreichelt. Es ist kein Hinweis darauf zu sehen, ob es ihr gefällt. Die Aufmerksamkeit der Mädchen dauert jedoch nicht lange. Kartenspielen ist nichts für ein kleines Kind, dürften die Mädchen einschätzen.

Dass die anderen Kinder in Phase 2 das Bild einer „noch kleinen Lisa“ haben, dürfte mit der ersten Phase, in der Lisa ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und „Exklusivität“ mit der Pädagogin Frau Mandl erfahren hat, zu tun haben. Damals haben auch die anderen Kinder erlebt, dass für Lisa Ausnahmen gemacht werden, da sie noch klein und neu ist.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Lisa besonders als jüngstes Kind auffällt, wenn die ganze altersgemischte Gruppe zusammen ist. Lisa wird viel gestreichelt und geküsst und darf Dinge, die die anderen Kinder nicht dürfen. In Hinblick auf die drei Dimensionen von Bewältigung bedeutet dies, dass Lisas schmerzliche Gefühle in Momenten des Alleinseins durch die Zuwendung der Kinder gelindert werden. Vor allem Max gibt Lisa in der großen Gruppe einen Platz. Er bietet ihr einen Anknüpfungspunkt, damit sie in der großen Gruppe nicht „verloren“ ist. Außerdem wird Lisa durch die Ansprache ihres Bruders und einem anderen älteren Mädchen wieder wach und neugierig und wendet sich erneut interessiert dem Gruppengeschehen zu.

Auch in Situationen, in denen nicht die ganze Gruppe etwas gemeinsam tut, zeigt sich, dass die anderen Kinder das Bild einer noch kleinen, babyhaften Lisa haben und ihr deshalb Ausnahmen gewährt werden. Dieses Bild von Lisa hat für die Dimension des dynamischen Austauschs eine ambivalente Bedeutung: Einerseits reagieren die Kinder auf Lisas Erscheinung durch Streicheln und Liebkosen, andererseits wird sie als „zu klein“ betrachtet, um wirklich mitspielen zu dürfen.

#### 4.2.4 Schön, mit euch zu spielen – aber ich will nicht die Puppe sein

Schon in den vorangegangenen Kapiteln der Phase 2 wurden immer wieder Situationen geschildert, in denen Lisa versucht hat, Kontakt zu anderen Kindern der Gruppe aufzunehmen (im Gegensatz zu Phase 1). Oft war ihr Bruder Max dabei, der manchmal eine „Brücke“ zu anderen Kindern dargestellt hat. Man denke an die Situation, in der er ein Wettrennen initiiert und Lisa eingebunden hat oder an die Situation, in der Max mit anderen Kindern Karten gespielt hat und Lisa immer wieder zum Tisch gegangen ist, Karten genommen hat, sich angehalten hat und – nachdem Max sie weg geschoben hat – unter den Tisch gekrochen ist und endlich von einem Mädchen wahrgenommen und beim Namen genannt worden ist. Dass Lisa die anderen Kinder zunehmend interessant findet und an deren Aktivitäten teilnehmen möchte, zeigt sich auch in späteren Beobachtungen, z.B. in Beobachtung 7, in der Lisa sehr ausdauernd und über einen längeren Zeitraum versucht, sich zu einer Gruppe von Kindern zu setzen, die mit der Praktikantin Sabine singen.

Eine ganz besondere Situation findet jedoch während der 9. Beobachtung statt. Lisa ist 18 Monate alt. In dieser Beobachtung ist Lisa fast die ganze Stunde mit zwei älteren, ca. fünfjährigen Kindern, Stefanie und Thomas zusammen. In diesem Kapitel geht es um das vielfältige Zusammenspiel Lisas mit den beiden älteren Kindern, bei dem sie Unterschiedliches erlebt.

Als ich an diesem Tag in den Kindergarten gekommen bin, konnte ich sehen wie Lisa gerade mit Stefanie Hand in Hand vom Bistro in die Gruppe zurückgeht. Auch in anderen Beobachtungen sind jüngere Kinder mit älteren gemeinsam zum Bistro frühstücken geschickt worden (Beobachtung 2/3; Beobachtung 15/2; Beobachtung 16/3). Als Stefanie und Lisa wieder in die Gruppe gekommen sind, nimmt sich Lisa aus einem Regal ein weißes Brett mit vielen Löchern, in das man bunte Plastikstecker stecken kann und stellt es auf einen Tisch. Offensichtlich hat sie eine Idee, was sie in der Gruppe spielen kann. Dieses Spiel hat sie auch schon öfters mit Frau Mandl oder der Praktikantin Sabine zusammen gespielt (Beobachtung 3/2; Beobachtung 7/7; Beobachtung 8/7). Es dürfte ihr vertraut sein und sie interessieren.

Da kommt Stefanie zu Lisa und bringt ebenfalls ein Steckbrett sowie die Schachtel mit den bunten Steckern mit. Nachdem Stefanie Lisa einen Sessel zurecht gerückt und sie hinauf gehoben hat, fangen sie zu spielen an (vgl. Beobachtung 9/1f.):

Lisa steckt einige Stecker nacheinander in ihr Brett. Stefanie schiebt ihr Brett von sich weg und beugt sich über Lisas Brett. Sie nimmt sich auch einige Stecker und steckt sie in Lisas Brett hinein. *Lisas Gesicht wirkt entspannt und ich habe den Eindruck, dass ihr das Spielen Freude macht.* Nachdem Lisa einige Stecker hineingesteckt hat, lässt sie ihre Hände zugleich mit einer raschen Bewegung auf ihren Schoß fallen und blickt Stefanie



*stolz* an. Stefanie schaut sie an und lächelt ihr zu. Sie sagt zu ihr: „Sehr gut“, dann stecken sie weiter.

(Beobachtung 9/2; Alter: 18 Monate)

Das Spielen zu zweit genießt Lisa. Von der älteren Stefanie bekommt sie viel Aufmerksamkeit und sie kann sich – dadurch, dass sie mit den gleichen Gegenständen spielen – verbunden fühlen. Als Lisa Stefanie stolz anblickt, nimmt diese wahr, dass Lisa ihr das gelungene Produkt zeigen möchte und reagiert im Sinne Lisas: Sie lobt sie mit einem Lächeln und mit Worten. Auch das dürfte ganz im Sinne Lisas und befriedigend für sie sein. Sie erlebt nun jene Verbundenheit und Zweisamkeit, die sie mit der Pädagogin in dieser Phase nicht mehr soviel erlebt, wie zu Beginn ihres Kindergarteneintritts.

Dass Stefanie die Stecker nach kurzer Zeit in Lisas Brett steckt, scheint sie nicht zu stören. Die Situation wirkt zwanglos, es gibt nur mehr ein gemeinsames Spielbrett. (vgl. Besprechungsprotokoll 5/3).

Stefanie steckt die Stecker, so hinein, dass sie Reihen ergeben. Dazwischen steckt Lisa ihren Stecker. Stefanie nimmt das Brett in die Hand und dreht es um. Sie drückt die Stecker von hinten in die Schachtel. Auch Lisa drückt die Stecker hinaus. Dann legt Stefanie das Brett wieder auf den Tisch und die beiden stecken weiter. Stefanie deutet auf eine Stelle *und fordert damit Lisa auf*, dort hineinzustecken. Lisa steckt den Stecker ein paar Löcher weiter von dieser Stelle. Stefanie nimmt Lisas Hand mit dem Stecker, führt ihn an die Stelle und Lisa drückt den Stecker dort hinein. Ich sehe, dass die Stecker eine blaue Blume mit gelben Punkt ergeben hat. Stefanie dreht das Brett wieder um und drückt die Stecker hinaus. Lisa schaut angestrengt auf das Brett und ihr Gesicht scheint sich zu entspannen, als Stefanie das Brett wieder vor sie hinlegt.

(Beobachtung 9/2)

Vermutlich ist das bloße Hineinstecken für die Fünfjährige bald langweilig und sie beginnt die Stecker in Reihen und Muster zu stecken. Stefanie greift zunehmend in Lisas Art und Weise zu spielen ein. Auch als Lisas Hand von Stefanie zu einem bestimmten Loch geführt wird, zeigt Lisa in keiner Weise, dass sie das als unangenehm oder einengend empfinden würde. Lisas Interesse am Steckspiel wurde von Stefanie aufgegriffen und nichts deutet darauf hin, dass es für sie nicht in Ordnung wäre. (vgl. Besprechungsprotokoll 5/3). Auch als Stefanie das Brett mit den Steckern plötzlich umdreht und die Stecker hinausdrückt, scheint dies nicht besonders unangenehm für Lisa zu sein: Kurz verspannt sich ihr Gesicht, aber kaum hat Stefanie das Brett wieder vor sie hingelegt, entspannt es sich wieder. Vermutlich entspannt sie sich deshalb, weil für sie das Hineinstecken an sich lustvoll ist und nicht ein gelungenes Muster.

Doch als Stefanie das Steckbrett *einräumen* möchte, zeigt sich Folgendes:

Stefanie zieht das Steckbrett weg und will es in die Kiste geben. Lisa macht: „Nää!“, da legt Stefanie das Brett wieder hin. Sie stecken weiter.

(Beobachtung 9/3)

Nach einigen Minuten möchte Stefanie das Spiel abermals weglegen und Lisas Protest wird noch lauter:

Dann hält sie (Lisa; Anmerkung A.J.) in jeder Hand einen Stecker und drückt die Stiele der Stecker zueinander. Ihr Gesicht wirkt auf mich konzentriert. „Spielen wir jetzt was anderes!“, sagt Stefanie und nimmt das Brett weg. Lisa macht laut: „Neij!“ und Stefanie schiebt das Brett wieder zu ihr hin.  
(Beobachtung 9/3)

Lisas Äußerung „Neij“ ähnelt fast einem „Nein“, aber auch durch ihre erhöhte Lautstärke signalisiert sie dem älteren Mädchen, was sie will, bzw. nicht will. Lisas Protest hat Erfolg: Stefanie lässt Lisa auf ihrem Steckbrett spielen und holt sich ein eigenes (vgl. Beobachtung 9/3).

In derselben Beobachtung konnte ich noch andere Situationen erkennen, in der Lisa das Zusammensein mit anderen (älteren) Kindern genießen dürfte aber auch gefordert ist, ihnen zu zeigen, wenn ihr etwas unangenehm ist oder sie etwas nicht möchte. Im folgenden Protokollauschnitt ist Lisa abermals mit Stefanie zusammen und dem ebenso fünfjährigen Thomas.

Um's Eck herum steht eine lange Ablagefläche, die sich vor der ganzen Fensterreihe befindet. Vor dem Musikregal liegt ein roter Teppich auf dem Boden. Stefanie geht links von Lisa und hält ihre Hand. Thomas, rechts von Lisa, möchte Lisas Hand nehmen, die er jedoch nicht erwischt. Stefanie zieht Lisa von Thomas weg und Thomas sagt empört: „Ich möchte auch ihre Hand halten!“ „Lass sie!“, sagt Stefanie.  
(Beobachtung 9/4)

Stefanie hält Lisas Hand. Die Formulierung dieses Satzes weist darauf hin, dass dies von Stefanie ausgegangen ist. Andernfalls könnte die Beschreibung lauten: „Sie halten einander an den Händen“. Es geht in dieser Sequenz darum, was Stefanie und Thomas wollen, aber nicht um die Bedürfnisse von Lisa. Auffällig ist, dass die Kinder *über* und nicht mit Lisa sprechen. Wie eine Puppe wird Lisa gezogen und es wird um sie gestritten. Genießt sie in diesem Moment die hohe Aufmerksamkeit der beiden älteren Kinder oder fühlt sie sich eingeengt? Weder für die eine noch für die andere Vermutung gibt es in dieser Situation einen Hinweis.

Als sie im hinteren Bereich ankommen, setzen sich die drei Kinder auf den Boden.

Stefanie zieht einen Korb im Regal nach vorne und nimmt eine Triangel heraus. Sie hält die Triangel und schlägt mit dem Stab dagegen, sodass die Triangel klingt. Lisa sitzt in der Ecke, um sie herum Stefanie und Thomas. Ich kann Lisa nicht gut sehen.  
(Beobachtung 9/4)

Die Kinder bilden in zweifacher Hinsicht einen Rahmen für Lisa: Erstens wird Lisa von den Kindern gesagt wo und womit gespielt wird. Zweitens wird Lisa auch räumlich ein Rahmen vorgegeben, da sie um sie herumsitzen. Fühlt sich Lisa von den Kindern in ihrer Spielweise bedrängt oder eingeengt? Oder ist es für sie angenehm und entlastend, wenn jemand anders einen Spielrahmen und Ideen vorgibt, da sie sonst über weite Strecken selbst gefordert ist, etwas zu spielen zu finden? Ihr Gesichtsausdruck kann nicht gesehen werden, da die Kinder sie verdecken. Aber die nächste Handlung Lisas gibt einen Hinweis auf ihr Erleben:

Lisa kriecht in die Ecke unter die Ablage. Sie legt sich auf den Rücken und die beiden anderen Kinder rücken weiter zur Ecke hin. Lisa *scheint ihre Lage zu genießen*, denn sie lacht und ich kann ihre Zähne dabei sehen.  
(Beobachtung 9/4)

Lisa zeigt klar, was sie will. Obwohl es noch enger wird, da die Kinder noch mehr zu ihr kriechen und sich über ihrem Kopf die Tischplatte befindet, fühlt sich Lisa nicht bedrängt, sondern sie zeigt hier durch ihr Lachen, dass sie ihre Situation sehr genießt. Außerdem greifen die Kinder ihre Verhaltensweise auf, indem sie ebenfalls noch mehr in die Ecke rücken. Das könnte befriedigend für Lisa sein und ihr Spaß machen. Vermutlich ist es auch angenehm für Lisa, wie in einer „Höhle“ von dem Kasten aber auch von den Kindern umgeben zu sein. Auch in anderen Situationen ist das Sitzen unter dem Tisch für Lisa sehr lustig und aufregend (vgl. Beobachtung 6). Vielleicht fühlt sie sich in dieser Situation als Baby, sicher umgeben von „Mama“ und „Papa“, die einen Rahmen vorgegeben haben, in dem sie sagen wo gespielt wird, aber auch manchmal Lisas Ideen aufgreifen. Lisa dürfte sich sicher und mit den beiden Kindern verbunden fühlen. Die Kinder verweilen ein paar Minuten, dann sagt Thomas:

„Komm wieder aus deiner Höhle heraus!“ Lisa steht auf, indem sie ihre Hände am Boden abstützt und ihren Oberkörper hoch drückt. Dabei stößt sie mit dem Kopf an der Platte der Ablage an, sodass ein dumpfes Geräusch entsteht. Lisa steht nun und Stefanie sagt: „Oh! Hast du dir weh getan?“ Sie neigt Lisas Kopf nach unten und schaut ihn an. Lisas Gesicht ist nun nach unten geneigt und verdeckt und ich kann es nicht sehen. Thomas streichelt Lisas Kopf und sagt dabei mit beruhigender Stimme: „Ei Ei!“  
(Beobachtung 9/4)

Lisa wird nicht gefragt, was sie möchte, sondern wird bestimmt von Thomas aufgefordert. Für Lisa dürfte es in Ordnung sein. Sie tut sie das, was das ältere Kind von ihr will. Vielleicht ist es ihr in dieser Situation vor allem wichtig von den beiden Kindern wahrgenommen zu werden und sie möchte das Gemeinschaftsgefühl nicht aufgeben.

Lisa wird von den Kindern getröstet, ähnlich wie sie es bei Erwachsenen erlebt hat. Sie schauen nach, ob alles in Ordnung ist, sie wird gestreichelt und es wird mit beruhigender Stimme gesprochen. Lisa ist in der „Baby-Rolle“ und erlebt, dass sie und ihr Schmerz wahrgenommen werden.

Plötzlich beginnen andere Kinder in der Kuschelecke nebenan zu toben. Stefanie wird darauf aufmerksam, steht auf und schaut in die Kuschelecke hinein (vgl. Beobachtung 9/4). Nun tritt eine Wende im Geschehen ein:

Thomas und Lisa stehen ebenfalls auf. Thomas *möchte* Lisa an den Schultern so drehen, dass sie zur Kuschelecke schaut. Lisa dreht sich jedoch in die andere Richtung. Lisas Gesicht verzieht sich. Ein paar Mal versucht Thomas Lisa in seine gewünschte Richtung zu drehen, Lisa dreht sich immer wieder zurück. Als sie etwas zur Kuschelecke schaut, sagt er: „Magst du nicht hineingehen?“ Er dreht Lisa noch mehr hin und sie macht: „Nähä!“ und schüttelt sich etwas.  
(Beobachtung 9/4f.)

Immer wieder wird Lisa wie eine Puppe bewegt. Offensichtlich will Lisa nicht hinein gehen. Lisas Gesichtsausdruck verrät, dass sie das Gedrehtwerden als unangenehm, vermutlich als einengend empfindet. Doch Thomas versucht es immer wieder und Lisa dreht sich jedesmal wieder zurück. Lisa protestiert nicht panisch oder lautstark, aber doch konsequent: Sie bewegt sich immer wieder zurück. Warum eher zaghaft und nicht schreiend wie bei Anna? Vielleicht traut sie sich das nicht bei Thomas, da er viel größer, stärker und älter ist als sie. Vermutlich auch deshalb, weil sie das andere Bedürfnis, die schönen Erlebnisse der Verbundenheit, die sie in der „Höhle“ erlebt hat, das Getröstet- und Beachtetwerden, nicht gefährden möchte.

Dann fragt Thomas: „Magst du nicht hineingehen?“ Das ist das erste Mal, dass Thomas fragt, was Lisa möchte. Allerdings dürfte diese Frage mehr Aufforderungscharakter haben, als dazu zu dienen, nach Lisas Bedürfnissen zu fragen, denn ohne eine Antwort abzuwarten, dreht Thomas sie noch mehr zur Kuschelecke. Möglicherweise durch seine Frage, aber auch, weil er durch das zunehmende Hindrehen Lisas Grenze erreicht hat, macht sie „Nähaa!“ und schüttelt sich etwas. Lisa macht von ihrer Fähigkeit, Laute auszusprechen, die so ähnlich klingen wie ein „Nei-ein“ Gebrauch, aber auch körperlich drückt sie stärker aus, dass sie das nicht will. Wenn Lisas Grenze erreicht wird, wird ihr Protest stärker und vielfältiger.

Thomas, Lisa immer noch an beiden Schultern haltend, zeigt auf die Bücherecke und sagt: „Schauen wir uns ein Buch an?“ Sie setzen sich davor. Thomas nimmt ein Buch heraus und legt es in seinen Schoß. Er blättert um und sagt etwas zu Lisa. Lisa steht auf, und geht langsam ein Stück weg. Thomas greift nach ihr und sagt: „Magst du nicht Buch

anschauen? ... Du musst aber Buch anschauen!' Lisa verzieht ihr Gesicht und fängt zu weinen an. Es ist kaum hörbar. Thomas lässt von ihr ab.  
(Beobachtung 9/5)

Lisas ausgesprochene Laute „Nähaa“ und das Schütteln ihres Körpers, dürften bewirken, dass Thomas wahrnimmt, dass es ihr sehr unangenehm ist und er ihre Grenze nun akzeptiert. Anscheinend möchte er trotzdem mit Lisa spielen und schlägt eine Alternative vor. Die Formulierung im Protokollauschnitt lässt die Vermutung zu, dass Lisa mit diesem Vorschlag einverstanden ist und sich selbst auf den Boden setzt.

Wie auch schon in den Situationen beim Steckspiel oder mit der Triangel, ist es auch in dieser Situation maßgeblich das ältere Kind, das das Spiel „in die Hand nimmt“: Thomas wählt das Buch aus, er fragt nicht und wartet nicht, was Lisa interessieren könnte. Er legt es in seinen Schoß und er blättert um. Frühere Beobachtungen haben gezeigt, dass Lisa selbst Bücher auswählt und auch umblättern kann (vgl. Beobachtung 1/8; Beobachtung 2/5; Beobachtung 4/5; Beobachtung 5/6). Auch bei den anderen beiden Situationen haben Stefanie und Thomas in Lisas Spiel eingegriffen und einen Spielrahmen vorgegeben, doch haben sie auch Lisas Ideen, z.B. mit dem Steckbrett zu spielen oder sich wie in einer Höhle zusammzusetzen, aufgegriffen. In dieser Situation wird viel mit und für Lisa getan und nicht darauf geachtet, was Lisa selbst machen kann. Für Lisa dürfte dadurch die Situation unbefriedigend und langweilig geworden sein: Sie steht auf und geht weg.

Da greift Thomas nach ihr. Für Lisa dürfte dieser „Eingriff“ unangenehm und lästig sein, aber erst bei dem Satz „Du musst aber Buch anschauen“ fängt Lisa zu weinen an. Lisa zeigt, dass es ihr nicht gut geht. Im Gegensatz zur „Höhlen-Situation“ ist es Lisa nun „zu eng“ geworden. Sie fühlt sich bedrängt und ist vermutlich auch geängstigt.

Lisas Weinen führt dazu, dass Thomas Lisa los lässt. Vermutlich hat er ihr Weinen als Ausdruck ihrer Grenze erkannt und akzeptiert sie. Trotzdem dürfte Lisa sehr verunsichert sein und sich unwohl fühlen. In dieser Situation sucht sie jene Person auf, die ihr schon in früheren Erlebnissen vor allem in Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“ Sicherheit und Geborgenheit im Kindergarten gegeben hat:

Lisa schaut zu Frau Mandl, die nun beim Basteltisch steht. Lisa geht langsam zwischen den Tischen hindurch zu ihr hin. Sie steht nun an der anderen Seite des Tisches Frau Mandl gegenüber. Wieder verzieht Lisa das Gesicht zu einem Weinen. Sie wischt sich dabei schnell ein paar Mal mit der rechten Hand über ihr Ohr. Frau Mandl blickt auf und schaut sie an.  
(Beobachtung 9/5)

Frau Mandl scheint Lisa zunächst nicht zu bemerken. Vielleicht verzieht Lisa abermals das Gesicht zu einem Weinen, um ihr zu zeigen, dass es ihr nicht gut geht. Sie wischt sich

schnell über das Ohr. Auch in einer anderen belastenden Situation (vgl. Beobachtung 12/5) konnte ich dies beobachten. Das könnte Spannung abbauen, vielleicht will sie das unangenehme, unsichere Gefühl „wegwischen“. Frau Mandl blickt sie zwar an, dürfte aber nicht bemerken, wie schlecht es Lisa geht. Anscheinend trägt aber auch das bloße Angesehenwerden der Pädagogin schon dazu bei, dass Lisa sich beruhigt:

Lisa hört zu weinen auf und bleibt beim Tisch stehen. Sie hält sich mit beiden Händen an der Tischkante an. Dann geht sie um den Tisch herum, an dem beide Pädagoginnen sitzen. Sie gähnt dabei. Danach stellt sie sich neben Frau Strauss, die ums Eck herum sitzt. Lisa schaut auf die Filzstifte, und das Material, das am Tisch liegt. Frau Strauss sagt, *wie um zu überlegen*: „Hmh... Masi... Lisa. Sollen wir auch einen Nikolaus probieren?“ „Probieren wir das!“, fügt sie hinzu.  
(Beobachtung 9/5)

Obwohl Lisa nicht mehr weint und ihre Verunsicherung schon gelindert sein dürfte, sucht sie noch mehr Nähe und Verbindung zu den beiden Pädagoginnen. Zwischen ihnen zu stehen, könnte ihr nach der äußerst unangenehmen Situation mit Thomas Sicherheit geben und sie dürfte dies als entspannend erleben, was sie mit einem Gähnen ausdrückt. Lisas negative Affekte dürften soweit gelindert sein, dass sie sich recht bald dem Bastelmaterial interessiert zuwenden kann. Frau Strauss nimmt ihr Interesse wahr und schlägt Lisa vor, auch einen Nikolaus zu basteln.

In der nachfolgenden Sequenz kann man deutlich sehen, dass das Zusammensein mit der Pädagogin Frau Strauss für Lisa sehr angenehm und interessant ist:

„Ich hab da eine Kugel für dich!“, sagt sie und reicht Lisa eine weiße Styroporkugel. „Such dir einen Filzstift aus“, sagt sie und hält Lisa die runde Dose hin, in der alle Filzstifte stecken. Lisas Augen weiten sich, *sie wirkt aufgeregt auf mich*. Frau Strauss zieht einige Stifte hinaus und sagt dabei: „Magst du den Roten, oder den Blauen, den Grünen... was du willst!“ Lisa zeigt auf einen blauen Stift. Frau Strauss zieht ihn aus der Dose, öffnet die Kapsel und hält den Stift Lisa hin. Lisa nimmt den Stift zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger (Pinzettengriff) am Ende des Stiftes. Frau Strauss hält die Kugel vor die Filzstiftmine und Lisa bewegt den Stift hin und her. „Ja, super“, sagt Frau Strauss. „Nimmst du noch den roten Stift und machst ihm einen Mund?“ Sie reicht Lisa den roten Stift, die diesen wieder auf die gleiche Art hält. Frau Strauss drückt den Stift vorne auf die Kugel, sodass zwei dicke Punkte entstehen. Sie nimmt Lisa den Filzstift aus der Hand. Lisa greift zu einem Pinsel, der in einem Becher mit Kleister steckt. „Ja genau, den brauchen wir gleich. Streichst du da mit dem Pinsel hin?“ sagt sie zu Lisa und zeigt auf den Oberteil der Kugel.  
(Beobachtung 9/5)

In dieser Situation werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu der Spielsituation mit den älteren Kindern sichtbar: Die Pädagogin gibt ebenso wie Stefanie und Thomas einen Rahmen vor. Das Basteln und die Materialien sind für Lisa offensichtlich interessant. Ebenso wird Lisa gelobt, was vermutlich angenehm für sie ist. Trotz dieses Rahmens hat Lisa mehr

Entscheidungsmöglichkeiten und sie darf Handlungen, die sie tun kann, auf ihre Art und Weise selbst ausführen. Frau Strauss greift Lisas Ideen auf und traut ihr etwas zu.

Das alles trägt nach der für Lisa anstrengenden und beängstigenden Situation zur Linderung ihrer negativen Affekte bei und führt dazu, dass Lisa ihre Umgebung wieder interessiert und lustvoll erleben kann.

In diesem Kapitel wurde der dynamische Austausch Lisas mit anderen Kindern Thema. Die anderen Kinder und deren Spiele werden zunehmend interessant für sie und sie möchte an deren Aktivitäten teilnehmen. Von den älteren Kindern wird sie gelobt, getröstet und bekommt viel Aufmerksamkeit, die sie von den Pädagoginnen in dieser Intensität über weite Strecken nicht mehr bekommt. Die älteren Kinder geben meist den Spielrahmen und Spielideen vor. Dieses interaktive Zusammenspiel hat auch Bedeutung für die Dimension der Affekte: Da Lisa in Phase 2 viel mehr als in der ersten Phase gefordert ist, sich selbst etwas zu spielen zu finden und dies auch anstrengend für sie ist, kann sich Lisa durch den vorgegeben Spielrahmen sicher fühlen und es als Entlastung erleben. Gleichzeitig nehmen die älteren Kinder Lisas Gefühle und Bedürfnisse nicht so feinfühlig wahr und orientieren sich auch nicht in dem Maß an ihrem Können und an ihrer Entwicklung, wie die Pädagoginnen dies tun. Solche Situationen erlebt Lisa tendenziell anstrengend oder auch beängstigend. Lisa ist daher gefordert, anderen Kindern ihre Grenzen deutlicher zu zeigen, als den Erwachsenen, was ihr unterschiedlich gut gelingt. In Situationen, in denen ihre Grenze von den Kindern überschritten wird und sie verunsichert oder sogar geängstigt ist, verspürt Lisa das Bedürfnis nach einer vertrauten, erwachsenen Person und sucht die Nähe der Pädagoginnen, die sie bisher als Schutz gebende, tröstende Personen erlebt hat. Dies hat auch Bedeutung für die Dimension des Interesses: Lisa lässt sich in deren Nähe leicht beruhigen und wendet sich bald darauf wieder interessiert den Spielen und Aktivitäten im Kindergarten zu.

#### *4.2.5 Die Praktikantin springt ein*

Im letzten Kapitel wurde ersichtlich, dass Lisa im Gegensatz zur Phase 1 sehr viel Zeit ohne eine Pädagogin verbringt. In dieser Phase genießt Lisa den Kontakt zu älteren Kindern, von denen sie über weite Strecken viel Aufmerksamkeit bekommt, gelobt und getröstet wird. Sie sucht zunehmend den Kontakt zu anderen Kindern und dieser gelingt ihr auch. Aber wie geht es Lisa, wenn ein Kontakt mit den anderen Kindern oder mit Max nicht zustande kommt und Lisa über weite Strecken gefordert ist, sich selbst in der Gruppe etwas für sie Lustvolles und Interessantes zu finden? Sind noch andere Personen für Lisa da?

Zu Beginn meiner zehnten Beobachtung – Lisa hat nun schon zwei Monate im Kindergarten verbracht – sitzen alle anwesenden Kinder außer Lisa beim großen, runden Tisch und backen gemeinsam mit Frau Mandl Kekse. Auf einem Servierwagen liegen verschiedene Backuntensilien (vgl. Beobachtung 10/1).

Lisa stellt sich auf die Zehenspitzen und streckt ihren Arm nach einer gelben Flasche aus. *Ich nehme an, es handelt sich dabei um Zitronenkonzentrat.* Sie erreicht die Flasche nicht ganz, sie gerät jedoch ins Wackeln, als Lisa sie mit ihren Fingern berührt. Frau Mandl sieht zu ihr und sagt mit hoher Stimme: „Nein, Maus, nein! Das brauch’ ma jetzt noch nicht!“ Lisa macht einen Schritt zurück und bleibt zögernd einen kurzen Moment vor dem Servierwagen stehen. Ihre Arme hängen herunter.  
(Beobachtung 10/1; Alter: 18 Monate)

Alle anderen Kinder sitzen beim großen runden Tisch, nur Lisa nicht. Im Protokoll wird nicht ersichtlich, warum dem so ist. Ist kein Platz mehr frei? Ist Lisa noch zu jung? Trotzdem versucht Lisa am Geschehen teilzunehmen. Sie versucht sich größer zu machen, um die Flasche zu erreichen aber es reicht nicht aus. Vielleicht erlebt sie sich als zu klein.

Auch Frau Mandl dürfte sie in dieser Situation als kleines, vielleicht für das Backen zu kleines Kind wahrnehmen. Sie sagt mit hoher Stimme zu ihr „Nein, Maus, nein! Das brauch ma jetzt noch nicht!“ Frau Mandl sagt ihr zwar, was sie nicht darf, aber zeigt ihr keine Alternative auf. Lisa macht einen Schritt zurück, bleibt zögernd stehen, ihre Arme hängen herunter. Wahrscheinlich ist sie enttäuscht. Ihr Zögern bedeutet vermutlich auch, dass sie nicht weiß, was sie jetzt tun soll und dass sie sich neu orientieren muss.

Doch Lisas Unschlüssigkeit ist nur von kurzer Dauer. Sie geht zum Basteltisch und nimmt sich zuerst Buntstifte, dann eine Schere. Die Schere kann als Symbol für „große Kinder“, für Kindergartenkinder gesehen werden. Vielleicht möchte Lisa auch schon groß sein, um so wie die Kekse backenden Kinder dabei sein zu können. Einige Zeit beschäftigt sich Lisa damit, indem sie versucht, ein Blatt Papier zwischen die Schneideflächen zu legen und zu schneiden. Sie nimmt die Schere anders in die Hand, sticht mit der abgerundeten Schere auf das Papier ein und nimmt zwei weitere Scheren vom Regal. (vgl. Beobachtung 10/2). Offensichtlich hat Lisa etwas gefunden, das sie interessiert und womit sie sich konzentriert beschäftigt.

Plötzlich kommt Frau Mandl abermals und nimmt Lisa alle Scheren weg. Sie sagt etwas zu Lisa, das ich nicht verstehen kann und abermals verharrt Lisa für einen Moment. Wieder erlebt sie, dass ihr Tun beschränkt wird und wieder muss sie sich etwas Neues suchen. Nach kurzer Zeit geht Lisa zurück zum Tisch, an dem die Kinder Kekse backen, schaut zwischen den Kindern durch und hält sich mit beiden Händen an den Lehnen der Sessel an



(vgl. Beobachtung 10/2). Doch niemand wird aufmerksam auf sie und niemand bindet sie in das Geschehen ein. Da lässt Lisa die Sessellehnen los und geht zu einem Spiel. Zehn Minuten spielt sie damit konzentriert (vgl. Beobachtung 10/2). Doch wieder zieht es sie zu den Kekse backenden Kindern. Sie nimmt sich einen Keksausstecher vom Servierwagen, doch kaum hat sie ihn in der Hand, wird er wieder weggenommen (vgl. Beobachtung 10/3). Lisa geht ins Badezimmer:

Lisa dreht mit der linken Hand den Warmwasserhahn auf und ein mittelkräftiger Strahl Wasser kommt heraus. Sie hält einen Becher unter den Strahl, füllt ein wenig Wasser ein und führt dann den Becher zum Mund. Sie trinkt einen Schluck und etwas Wasser rinnt vorne wieder heraus, als sie den Becher zum Trinken anhebt. Sie hält den Becher wieder unter den Strahl und füllt Wasser ein. Der andere Becher liegt im Waschbecken herum. Sie leert etwas Wasser wieder aus dem Becher heraus und führt diesen zum Mund. Sie trinkt zwei bis drei Schlucke.  
(Beobachtung 10/3)

Hier wird deutlich, dass das Spielen mit dem Wasser für Lisa äußerst interessant und vermutlich auch lustvoll sein dürfte. Das Wasser könnte angenehm auf ihrer Haut sein. Sie kann sich wirkmächtig fühlen, da sie am Wasserhahn dreht und bewirken kann, dass etwas herauskommt. Sie versorgt sich selbst mit Wasser, gibt sich etwas zu trinken. Aus dem Hahn kommt eine Fülle von Wasser, nie endend, sie kann sich ganz viel holen. Das in mehrfacher Hinsicht lustvolle Spielen mit dem Wasser könnte dazu beitragen, dass Lisas unangenehme Gefühle gelindert werden.

Doch abermals kommt Frau Mandl und stoppt Lisas Spiel:

„Lisa, das Wasser drehen wir wieder ab.“ Während sie den Hahn abdreht und Lisas Hände aus dem Waschbecken nimmt, sagt sie zu ihr: „Ich weiß eh, dass das lustig ist.“ Die Pädagogin nimmt ein Papiertuch aus dem Spender und trocknet Lisas Hände ab. Dann stellt sie die Becher wieder zurück auf ihren Platz und stupst Lisa an, die wieder aus dem Badezimmer in die Gruppe geht.  
(Beobachtung 10/3)

Frau Mandl drückt zwar aus, dass sie weiß, dass das Spielen mit dem Wasser für Lisa lustig ist, d.h. sie geht kurz auf Lisas Erleben ein, aber sie zeigt Lisa nichts Anderes, was diese ebenso lustig finden könnte. Sie stupst Lisa in Richtung Gruppe an, aber dort muss Lisa sich selbst wieder etwas Neues suchen.

Obwohl Lisa in der letzten Situation im Badezimmer erlebt hat, dass die Pädagogin zu ihr gekommen und mit ihr gesprochen hat, sie also einen kurzen Kontakt hervorgerufen hat, dürfte es Lisa nicht sehr gut gehen, wie die folgende Sequenz zeigt:

Lisa geht um das Regal, das neben der Tür ist, herum. Darauf befindet sich ein Aquarium. Ich kann Lisa nicht gut sehen, da das Servierwagerl in der Nähe steht und

davor der runde Tisch, um den die Pädagoginnen oft herumgehen. Ich sehe Lisas Kopf von oben und sehe, dass sie eine rote Uno Karte in der Hand hält. Hinter Lisa sitzt die Praktikantin Sabine, die einen Block und einen roten Kugelschreiber vor sich liegen hat und sich Notizen macht. Lisa hält die Karte mit beiden Händen, dann geht sie zur Wand und stellt sich vor das Aquarium. Ihren Kopf hält sie geneigt. Ich kann nicht sehen, ob sie die Karte noch in den Händen hält.

(Beobachtung 10/3)

Lisa steht hinter einem Regal, sie kann nicht gut gesehen werden. Die Uno Karte geht irgendwie verloren, wie auch sie in der Gruppe verloren geht und nicht gesehen wird. Es gibt keinen weiteren Bezug zu Spielzeug. Vielleicht fällt es Lisa nun wirklich schwer, etwas zu finden. Sie hat schon so oft in dieser Beobachtung versucht, anzudocken, teilzunehmen und keine Unterstützung darin gefunden, sondern nur eine Begrenzung ihres Versuchs. Es wurden ihr keine Ersatzmöglichkeiten aufgezeigt. Da kommt Lisa wieder hinter dem Regal hervor und geht an mir vorbei zum runden Tisch:

Lisa schaut mich an. Als sie vorbei geht, verzieht Lisa für einen kurzen Augenblick das Gesicht, *es wirkt auf mich, wie wenn sie gleich weinen würde*. Frau Mandl hat auch eine Plastikschrürze an und steht, über die Kinder gebeugt, beim runden Tisch. Lisa geht zu ihr und greift Frau Mandls Schürze zwischen den Knien an. Lisa geht um den Tisch und greift nach einem Schürzenzipfel von Stefanie, der hinten zusammengebunden ist und zwischen der Lehne und der Sitzfläche des Sessels hervorschaut. Sie geht zum nächsten Kind und berührt auch dessen Schürze. Dann kommt sie zu Frau Strauss, die auch eine Schürze an hat und über den Tisch gebeugt ist. Sie berührt die Knie von ihr. Lisa umrundet den Tisch und geht wieder ins Badezimmer. Sie nimmt sich einen der weißen Becher und dreht den Warmwasserhahn auf.

(Beobachtung 10/3f.)

Lisa schaut mich an und verzieht beim Vorbeigehen das Gesicht, wie wenn sie gleich weinen würde. Die Beobachterin ist die Einzige von der Lisa gesehen wird, die aber auch nicht für Lisa da ist. Vielleicht verstärkt es den Schmerz, weil jemand da ist, der zusieht und Raum für Lisas Gefühle hat.

Lisa dürfte sich nun wirklich sehr einsam fühlen. Nicht nur, dass alle anderen mit der gleichen Tätigkeit, dem Backen, beschäftigt sind, sie haben auch noch alle gemeinsam, dass sie eine Schürze tragen. Dadurch könnte sie sich auch ganz ausgeschlossen erleben. Trotzdem weint Lisa nicht laut los, sondern versucht abermals am Geschehen der backenden Kinder und Erwachsenen teilzunehmen: Sie berührt die Schürzenzipfel oder Knie der beiden Pädagoginnen sowie von einem bestimmten Kind, nämlich von Stefanie, dem fünfjährigen Mädchen, mit dem sie in der letzten Beobachtung lange Zeit gespielt hat. Dies zeigt, dass Lisa im Gegensatz zur ersten Phase eine Vorstellung davon hat, dass man nicht nur mit den Pädagoginnen, sondern auch mit den anderen Kindern in Kontakt treten kann. Außerdem wählt sie bestimmte Kinder aus, mit denen sie schon Erfahrungen mit Prozessen

des gelungenen dynamischen Austauschs gemacht hat und von denen sie in schmerzhaften Situationen getröstet wurde.

Auffällig ist, dass Lisa ihren Wunsch nach Nähe und Gemeinsamkeit eher zaghaft ausdrückt. Ihre Berührungen sind sanft. Niemand reagiert. Vermutlich geht Lisa davon aus, dass sie wahrgenommen wird und viel Zuwendung bekommt, wie dies in Phase 1 der Fall war. Ihre „feinen Signale“ ihres Wunsches nach Nähe und Verbundenheit werden hier jedoch nicht wahrgenommen. Lisa ist gefordert, auf andere Weise Kontakt herzustellen:

Lisa geht abermals ins Badezimmer. Schon vorhin und auch in früheren Beobachtungen hat sie die Erfahrung gemacht, dass jemand kommt, wenn sie ins Badezimmer geht und das Wasser aufdreht: Sie hat im Badezimmer beim Händewaschen Kontakt mit den Pädagoginnen erlebt, indem sie ihr die Hände abgetrocknet, mit Lisa geplaudert und manchmal sogar gespielt haben (vgl. Beobachtung 6/6f; Beobachtung 8/5; Beobachtung 9/6).

Vermutlich sucht Lisa in Situationen, in denen sie sich allein fühlt, Orte wie das Badezimmer auf, die sie mit Gemeinsamkeit und Nähe zu den Pädagoginnen verbindet. Es dürfte für sie eine Möglichkeit sein, ihre negativen Gefühle des Alleinseins und Orientierungslosigkeit zu lindern.

Abgesehen davon, ist – wie ich schon beschrieben habe – das Spielen mit dem Wasser für Lisa etwas Lustvolles und Interessantes und dürfte ebenfalls dazu beitragen, dass sich Lisa besser fühlt.

Diesmal kommt nicht Frau Mandl ins Badezimmer, sondern die Praktikantin Sabine, die über einen Zeitraum von einigen Wochen immer wieder im Kindergarten arbeitet. Auch Sabine sagt zu Lisa „Nein, das Wasser drehen wir jetzt nicht auf“ (Beobachtung 10/4) und trocknet Lisas Hände ab.

Diesmal geht Lisa von sich aus aus dem Badezimmer und nimmt sich aus einem Regal das weiße Steckspiel heraus, in das man die bunten Stecker hineinstecken kann (vgl. Beobachtung 10/4).

Die Praktikantin, die mit ihrem Block an diesem Tisch sitzt, nimmt die Holzkiste heraus und stellt sie auf den Tisch. Sie hebt Lisa zu sich auf den Schoß. Diese sitzt nun so, dass ihre Füße nicht unter dem Tisch sind, sondern 45 Grad nach links gedreht sind. Ihr Oberkörper ist zum Tisch gedreht und sie schlenkert *unruhig* mit ihren Beinen. Sabine fragt: „Was ist? Willst du hinunter? Magst du nicht mit dem Spiel spielen?“ Sabine nimmt das Brett aus der Holzkiste heraus und stellt es auf den Tisch. Die Praktikantin steckt einen Stecker herein, dann Lisa und danach stecken sie beide einige Stecker herein. Lisa nimmt das Brett mit der rechten Hand und versucht es umzudrehen. Sabine hilft ihr. Dann drückt Lisa die Stecker von hinten wieder heraus. Das Brett ist nicht über die Holzkiste gerichtet und einige Stecker fallen auf den Tisch und auf den Boden. Die

Praktikantin bückt sich und hebt sie auf. Lisa hat den Zeigefinger der rechten Hand ausgestreckt und versucht einen Stecker hineinzudrücken. Die Praktikantin nimmt ihre Hand und drückt gemeinsam den Stecker hinein. So machen sie es auch mit den anderen Steckern. Lisa lacht und *ich habe den Eindruck, dass sie dieses Spiel im Moment sehr genießt.*  
(Beobachtung 10/4)

Die Praktikantin dürfte wahrgenommen haben, dass Lisa sich nach Nähe sehnt und etwas mit jemandem gemeinsam machen möchte. Sie geht nicht gleich wieder zu den backenden Kindern, sondern wendet sich Lisa zu. Sabine nimmt das Gegenstück zu Lisas Steckbrett, nämlich die Kiste mit den Steckern heraus. Lisas Spielidee wird aufgegriffen und ergänzt, während ihr vorher die Dinge immer wieder weggenommen wurden. Lisa könnte sich dadurch erleichtert und bestärkt fühlen: „Endlich merkt jemand was ich will, endlich mach' ich etwas richtig. Jetzt ist jemand zufrieden mit mir.“ Dann nimmt die Praktikantin Lisa auf den Schoß. Das ist die erste körperliche und mentale Annäherung in dieser Beobachtung, die stattfindet ohne dabei Lisa etwas zu verbieten. Die Praktikantin hätte Lisa auch auf einen Sessel setzen können, aber sie hebt sie zu sich. Vielleicht spürt sie, dass Lisa in dieser Situation jemanden braucht, nimmt Lisa in dieser Situation als klein und bedürftig wahr.

Lisa ist jedoch unruhig, sie kann sich noch nicht entspannen. Vielleicht sitzt sie nicht gut, denn ihre Beine sind vom Tisch weggedreht, während ihr Oberkörper hingedreht ist. Lisas Unruhe wird von Sabine wahrgenommen und ausgesprochen. Sabine fängt mit dem Spielen an. Vielleicht löst dies in Lisa die Lust aus, es ihr gleich zu tun und auch Stecker hineinzustecken. Die Praktikantin hilft ihr, geht auf Lisas Idee, das Brett umzudrehen ein. Lisa darf ihren eigenen Rhythmus (Stecken, Brett wieder umdrehen, Stecker hinausdrücken...) haben und wird darin unterstützt. Wenn Stecker hinunterfallen, hebt sie die Praktikantin auf. Es ist jemand da, der auf Verlorengesenes schaut.

Als sie gemeinsam einen Stecker hineinstecken, lacht Lisa und es scheint ihr gut zugehen. Nach einer langen Phase, in der Lisa herausgefordert war, sich selbst in der Gruppe etwas für sie Interessantes zu spielen zu suchen und oftmals in ihrem Tun begrenzt worden ist, kann sie nun Verbundenheit im gemeinsamen Spiel mit der Praktikantin erleben. Auch in anderen Situationen dürfte das Zusammensein mit der Praktikantin Sabine dazu beitragen, Lisas Gefühle des Alleinseins und der Orientierungslosigkeit zu lindern (vgl. Beobachtung 10/5f.; Beobachtung 10/6; Beobachtung 12/6f.).

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Lisa in Phase 2 vor der Herausforderung steht, über längere Strecken ohne intensive Unterstützung von den Pädagoginnen an den Gegebenheiten im Kindergarten teilzunehmen und sich mit etwas zu beschäftigen, das interessiert und lustvoll für sie, aber gleichzeitig „kindergartengemäß“ ist. Die Pädagoginnen zeigen Lisa zwar auf, was sie nicht tun darf, bieten ihr jedoch kaum Alternativen an. Was hilft Lisa in dieser Situation? Die Dimension des Interesses betreffend hat Lisa selbst eine

Vielzahl an Ideen, was sie im Kindergarten machen kann und wendet sich immer wieder interessiert Dingen zu. Für die Dimension der Affekte bedeutet dies jedoch, dass sie sich immer wieder neu orientieren muss, was für sie nach einiger Zeit sehr anstrengend ist und sie sich kraftlos und allein fühlt. Im Gegensatz zu Phase 1, in der Lisa fast ausschließlich an Prozessen des dynamischen Austauschs mit Frau Mandl teilgenommen hat, tragen nun auch andere Personen, wie die Praktikantin dazu bei, dass Lisas negativ belastende Affekte gelindert werden. Bei ihren Bemühungen um Kontakt mit den anderen Kindern und den Pädagoginnen ist Lisa eher zaghaft, vermutlich da sie gewöhnt ist, dass sich Erwachsene genau auf sie einstellen und deutlichere Signale gar nicht von Nöten sind.

#### 4.2.6 *Ein psychoanalytischer Blick auf die zweite Phase*

In der bisherigen Fallanalyse wurde deutlich, dass Lisa viel weniger Aufmerksamkeit, Nähe und Zuwendung von der Pädagogin Frau Mandl bekommt, als in der ersten Phase. In diesem Kapitel möchte ich vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien herausarbeiten, wie es verstanden werden kann, dass Lisa diese Veränderungen zwar tendenziell als irritierend und auch belastend erleben dürfte, aber größtenteils nicht katastrophal und überwältigend.

Bailey (2008) hat mittels teilnehmender Beobachtung das Erleben und Anpassungsverhalten von vier Kleinstkindern, die im Alter von fünfeneinhalb bis zehn Monaten in eine institutionelle Tagesbetreuung gegeben wurden, untersucht. In Hinblick auf den Fall Lisa fiel auf, dass auch Bailey beobachtete, dass eine Erzieherin nach einiger Zeit den Kontakt zum Kind reduzierte. Eine zentrale Erkenntnis ihrer Untersuchung ist, dass das betroffene Kind bei einer Reduktion des Kontakts zur Pädagogin zunächst versuchte, die verlorene Nähe und Zuwendung wieder einzufordern. Wenn diese Strategie nicht ausreichte, um das bisherige Maß an Kontakt wieder herzustellen, „passte es seine Erwartungen entsprechend an und wandte sich mit seinen unbefriedigenden Interaktionsbedürfnissen nunmehr an Gleichaltrige, an andere anwesende Bezugspersonen und Objekte“ (ebd., 164). Allerdings konnte das Kind das erkundende Interesse an Spielsachen und Interaktionen mit Gleichaltrigen ohne erwachsene Begleitung nicht durchhalten, was zu einem eher desorganisierten Verhalten führte (ebd.).

Ähnliches kann auch im Fall Lisa festgestellt werden. Auch Lisa spürt das Verlangen nach Nähe und Aufmerksamkeit der Pädagogin und versucht diese wieder herzustellen. Nicht immer reichten ihre bisherigen Strategien, Kontakt zu initiieren, aus. Dies dürfte für Lisa irritierend und manchmal auch schmerzlich gewesen sein. Gleichzeitig kann eine Hinwendung zu anderen erwachsenen Personen, wie zur Pädagogin Frau Strauss und zur

Praktikantin Sabine, beobachtet werden. Lisa macht in der zweiten Phase die Erfahrung, dass auch diese Personen dazu beitragen können, ihre negativ-belastenden Affekte zu lindern. Wie in den Untersuchungen Baileys, sucht auch Lisa nun vermehrt Kontakt zu anderen Kindern und zu ihrem Bruder Max, allerdings zunächst hauptsächlich zu älteren Kindern und nicht zu Gleichaltrigen. Es ist denkbar, dass in diesem Punkt ein Unterschied zwischen altersgemischten und altershomogenen Gruppen besteht! Möglicherweise ziehen Kleinkinder in solchen Situationen zunächst ältere Kinder den Gleichaltrigen vor, um Nähe, Trost und Aufmerksamkeit zu gelangen.

In Situationen, in denen Lisa es längere Zeit nicht gelingt, Kontakt zu den Pädagoginnen, den anderen Kindern oder ihrem Bruder zu initiieren und Lisa sich alleine und belastet fühlt, zeigt auch sie „desorganisiertes Verhalten“, indem sie scheinbar ziellos in der Gruppe „herumwandert“ und immer wieder Gegenstände nimmt und bald wieder weg legt.

Dass diese Hinwendung zum Dritten, d.h. im Fall Lisa zu anderen Erwachsenen der Gruppe, den älteren Kindern und ihrem Bruder nicht nur als notwendige Strategie gesehen werden kann, um die Gefühle der unbefriedigenden Interaktionsbedürfnissen zu lindern, lässt sich im Artikel von Scheerer (2008, 126) erkennen. Scheerer spricht diese „Hinwendung zum Dritten“ im Kontext der Trennung des Kindes von der Mutter an und ist der Ansicht, dass es ein natürliches Bedürfnis ist, sich von der Mutter zu trennen und die Welt zu entdecken. Dies sei einer der wichtigsten Entwicklungsschritte in der Kindheit.

Meiner Ansicht nach kann man diesen Gedanken im Fall Lisa auch für die Bewältigung des verminderten Kontakts zur Pädagogin heranziehen und dadurch verstehen, wie und inwiefern Lisa die Herausforderungen des verminderten Kontakts mit Frau Mandl in der zweiten Phase gut bewältigen konnte: Die Hinwendung zu anderen Personen der Gruppe war möglicherweise zunächst Notwendigkeit, um das verringerte Maß der Aufmerksamkeit, und der Nähe zu kompensieren. Nach und nach konnte Lisa jedoch die Erfahrung machen, dass die anderen Personen auch tröstend, sogar interessant und mögliche Partner dynamischen Austauschs sein können.

Ein Unterschied zu den Kindern in der Untersuchung Baileys ist im Fall Lisa, dass das Mädchen mit ihrem älteren Bruder in derselben Kindergartengruppe ist und sich als Folge des reduzierten Kontakts mit Frau Mandl diesem vermehrt zuwendet. Welche Bedeutung hat die Beziehung zwischen Lisa und ihrem Bruder aus psychoanalytischer Sicht für den Bewältigungsprozess in der zweiten Phase?

Henry Parens (1988) untersuchte anhand von direkten Beobachtungen frühe Geschwisterbeziehungen und arbeitete heraus, dass Geschwister „verbindende Objekte“ zur Peer Group sein können:

Das Geschwisterkind kann insofern der „Kanal“ zu neuen Kontakten und Beziehungen sein, und den Eintritt des Geschwisters in die Peergroup erleichtern, indem z.B. das Geschwisterkind auch dabei sein darf, oder das andere Kind der Gruppe deklariert, der Bruder oder die Schwester könne auch mitspielen. Dieses Erleichtern des Kontakts zu anderen Kindern taucht öfters in außerfamiliären Situationen auf, als zu Hause (ebd., 46).

Auch im Fall Lisa konnte herausgearbeitet werden, dass der ältere Bruder Max für Lisa eine Brücke im Kontakt zu anderen Kindern ist, wie folgende Beispiele zeigen:

Max ist aufgestanden und steht schräg hinter dem Paravent. Er sagt zu einem Buben, der beim Tisch sitzt: „Machen wir ein Wettrennen?“ Der Bub lacht und sagt: „Ja.“ Max sagt zu einem Mädchen, das nun auch bei ihm steht: „Wir machen ein Wettrennen.“ Der andere Bub sagt: „Ja, aber mit mir!“ Und Max erwidert: „Ja, und mit der Lisa.“ Bei dem Klang ihres Namens dreht sich Lisa um und schaut Max an. *Ich nehme an, dass sie Max sehen kann, da er so groß ist, dass er über den Paravent sehen kann.* Lisa stellt ihr rechtes Bein auf den Boden und möchte aufstehen.  
(Beobachtung 7/2)

Gemeinsam mit Max und anderen Kindern etwas Spannendes wie ein Wettrennen zu machen, dürfte eine interessante Vorstellung für Lisa sein. Max hat Lisa in dieses Vorhaben eingebunden. Vermutlich genießt sie es, von ihrem großen Bruder mitgenommen zu werden und von ihm gewünscht zu sein. Sie greift den Vorschlag von Max auf und möchte vermutlich aufstehen, um am Wettrennen mit den anderen teilzunehmen.

Noch ein zweites Beispiel zeigt die verbindende Funktion des Geschwisters zu den anderen Kindern, auch wenn Lisa in dieser Situation nicht direkt eingebunden wird, wie in der vorigen:

Max sitzt an einem großen, runden Tisch und mit ihm zwei andere Mädchen in Max' Alter. Sie spielen ein Kartenspiel. Immer wieder versucht Lisa über einen längeren Zeitraum, am Geschehen der Kinder und Max teilzunehmen. Sie stellt sich neben Max und hält sich mit beiden Händen an der Tischkante an. Dann nimmt sie sich eine der Karten, mit denen die Kinder spielen und schüttelt sie ein paar Mal von oben nach unten. (vgl. Beobachtung 6/1)

Wie in Kapitel 4.2.2 bereits erläutert, sehnt sich Lisa vermutlich danach, einer vertrauten Person nahe zu sein und hat die Vorstellung über Max am Spiel teilzunehmen. Der

anwesende Max dürfte Lisa Sicherheit geben, zu den Mädchen schließlich Kontakt aufzunehmen:

Sie lässt sich auf ihre Hände fallen und kriecht unter den Tisch. Das Mädchen, das links neben Max sitzt, schaut unter den Tisch und sagt singend: „Die Lisa sitzt da unten!“ Lisa und das Mädchen schauen sich an und Lisa lächelt. Dann dreht sie sich auf ihrem Popo um. Die Beine des anderen Mädchens, das rechts neben Max sitzt, schauen unter dem Tisch hervor. Das Mädchen hat eine rote Baumwollstrumpfhose an. Lisa greift mit beiden Händen zu den Unterschenkeln des Mädchens und umklammert sie. Nun schaut dieses Mädchen unter den Tisch und sagt lächelnd: „Die Lisa!“ Lisa lächelt auch.  
(Beobachtung 6/2)

Schwediauer (2009) konnte in einer Einzelfallstudie herausarbeiten, dass das von ihr beobachtete Kleinkind Paulina, sich im Kindergarten durch das Erleben von Verbundenheit mit ihrer älteren Schwester, die ebenfalls den Kindergarten besuchte, auch mit ihren Eltern verbunden fühlen kann. Dadurch können negativ-belastende Gefühle beim Verlassenwerden und Getrenntsein der Eltern ertragen und gelindert werden (2009, 85f.). Die ältere Schwester fungierte für Paulina somit als Familienmitglied und Elternersatz. In der Diplomarbeit wurde jedoch deutlich, dass dies eine äußerst ambivalente Bedeutung für den Bewältigungsprozess Paulinas hatte: Das Mädchen „fixierte“ sich in belastenden Situationen auf die ältere Schwester und entwickelte keine anderen Strategien ihre schmerzhaften Gefühle in Situationen der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern zu lindern. Sie begab sich in ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihrer Schwester und versäumte es, neue Beziehungen zu den Pädagoginnen oder zu den anderen Kindern aufzubauen, die ebenfalls dazu beitragen hätten können, ihre belastenden Affekte zu lindern (ebd., 86).

Im Fall Lisa konnte kein solches Abhängigkeitsverhältnis zum älteren Bruder festgestellt werden. Wie in der zweiten Phase deutlich wurde, gelingt es Lisa auch mit anderen Personen der Gruppe in dynamischen Austausch zu treten, die zu ihrer Affektregulation beitragen. Außerdem konnte gesehen werden, dass Max Lisa sehr deutlich zeigt, wenn sie ihm zu nahe tritt. Dies kann z.B. in folgender Situation beobachtet werden, als Lisa versucht, zu den eben geschilderten spielenden Kindern und Max Kontakt aufzunehmen:

Lisa stellt das rechte Bein auf den Sessel, auf dem Max sitzt.

Sie hält sich mit der rechten Hand auf der Lehne fest und mit der linken Hand stützt sie sich am Tisch ab. Sie drückt ihren Oberkörper nach oben und macht einen „Klimmzug“. Max drückt ihren Fuß von seinem Sessel und Lisa steigt wieder hinunter. Sie lässt sich auf ihre Hände fallen und kriecht unter den Tisch.  
(Beobachtung 6/2; Alter: 17 Monate)

Vermutlich möchte Max in Ruhe mit seinen Freundinnen spielen und es ist ihm offensichtlich lästig, dass Lisa sich zu ihm setzen möchte. Diese Protokollsequenz zeigt, dass Max zwar



manchmal die Funktion des Kanals und der Brücke zu anderen Kindern übernimmt, aber immer wieder auch „Schranken“ aufbaut, wie in Kapitel 4.2.2 deutlich wurde.

Durch das in Beziehung setzen des Falles mit psychoanalytischer Literatur von Bailey (2008), Scheerer (2008) und Parens (1988) konnte hinsichtlich der Bedeutung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern gezeigt werden,

- (1) dass Lisa sich durch den reduzierten Kontakt mit der Pädagogin Frau Mandl anderen Erwachsenen der Gruppe und den älteren Kindern zuwendet. Dies war möglicherweise zunächst Notwendigkeit, um das verringerte Maß an Aufmerksamkeit und des Gefühls der Verbundenheit zu kompensieren. Im Laufe der zweiten Phase konnte Lisa jedoch die Erfahrung machen, dass auch diese Personen dazu beitragen können, negativ-belastende Affekte zu lindern und darüber hinaus sogar interessante Gegebenheiten aufzeigen und mögliche Partner dynamischen Austauschs sein können.
- (2) dass Lisas älterer Bruder Max für Lisa in manchen Situationen eine „Brücke“ zu anderen Kindern der Gruppe darstellt. Dies geschieht, indem Lisa direkt von Max in Spiele eingebunden wird, wie das Beispiel „Wettrennen“ zeigt oder indirekt, indem die Anwesenheit von Max Lisa Sicherheit geben dürfte, zu den Kindern Kontakt aufzunehmen. Diese Beziehungserfahrungen mit Max tragen dazu bei, dass es Lisa erleichtert wird, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen.

In diesem Kapitel wurde unter Bezugnahme psychoanalytischer Literatur ein zweiter Blick auf die zweite Phase von Lisas Bewältigungsprozess geworfen und herausgearbeitet, was und inwiefern dazu beigetragen hat, Trennung und Getrenntsein zu bewältigen. Im folgenden Kapitel ziehe ich ein Resümee der Analyse der zweiten Phase.

#### *4.2.7 Resümee der Analyse der zweiten Phase*

In der zweiten Phase, die ich unter das Motte stelle: „Nein, du kannst alleine sitzen“, verbrachte Lisa jeden Tag ca. vier Stunden im altersgemischten Kindergarten. Es konnten keine morgendlichen Trennungssituationen von den Eltern beobachtet werden, da die Beobachtungen am späteren Vormittag statt fanden. Im Anschluss an die Darstellung des Falles wurden Bezüge zu psychoanalytischen Theorien hergestellt.

Analog zum Resümee der Analyse der ersten Phase soll im Folgenden auf die drei Dimensionen der Bewältigung – die Dimensionen der „Affekte“, des „Interesses“ und des „dynamischen Austauschs“ – Bezug genommen werden.

#### *Situationen des Getrenntseins*

In der zweiten Phase von Lisas Bewältigungsprozess konnten bestimmte gravierende manifeste und latente Veränderungen gegenüber Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“ ausgemacht werden:

Die Pädagogin Frau Mandl nimmt Lisa nicht mehr als „Eingewöhnungskind“, welches besonders viel Nähe, Zuwendung und Begleitung braucht, wahr. Lisa bekommt viel weniger Aufmerksamkeit, Nähe und Zuwendung von ihr als in der ersten Phase. Lisa erlebt, dass Frau Mandl nicht mehr exklusiv für sie da ist, sondern auch andere Kinder deren Zuwendung bekommen, sie sich über weite Strecken alleine beschäftigen und selbst Kontakte knüpfen muss und ihr mehr Grenzen und weniger Alternativen aufgezeigt werden.

Das Zusammenspiel zwischen der Einschätzung der Pädagogin, deren Verhalten, dem Erleben Lisas und neuen Herausforderungen wird erkennbar. Lisa ist in dieser Phase gefordert, nicht nur die Bewältigung der Trennung von den Eltern, sondern auch die neue Situation im Kindergarten und damit einen neuen Trennungsprozess – nämlich von der Pädagogin Frau Mandl – zu bewältigen.

Dass Lisa diese Veränderungen zwar tendenziell als irritierend und auch belastend erlebt, aber größtenteils nicht katastrophal und überwältigend, kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden:

Erstens kann Lisa auf frühere Erfahrungen aus Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“ zurückgreifen: Sie nützt z.B. das Nachgehen einer Person als Strategie, um in Kontakt zu gelangen, oder greift auf gemeinsame Themen oder Aktivitäten zurück. Lisa hat Frau Mandl in der ersten Phase als tröstende und Sicherheit gebende Person erlebt. In Situationen, in denen sie sehr belastet ist, sucht sie daher weiterhin Frau Mandl auf, bei der sie sich auch in dieser Phase sicher und geborgen fühlen kann. Dies trägt in weiterer Folge dazu bei, dass Lisa nach wie vor *ausreichend tröstende, angenehme und sogar lustvolle Situationen mit der Pädagogin erlebt* und es ihr möglich ist – wenn auch nicht mehr so häufig wie in Phase 1 – *an Prozessen des dynamischen Austauschs mit Frau Mandl zu partizipieren.*

Zweitens macht Lisa in Phase 2 neue Beziehungserfahrungen mit anderen Personen im Kindergarten, die dazu beitragen, dass Lisas negativ belastende Affekte gelindert werden und Lisa die neue Situation nicht als überwältigend schmerzhaft erlebt:

In Situationen, in denen sich Lisa verletzt und alleine fühlt und ihre bisherigen Strategien nicht ausreichen, macht Lisa die Erfahrung, dass sie nicht nur von Frau Mandl, sondern auch von anderen erwachsenen Personen, wie z.B. von der Pädagogin Frau Strauss oder der Praktikantin Sabine, getröstet wird. Dies *hat insofern eine förderliche Bedeutung in der Dimension der Affekte*, in der *Dimension des dynamischen Austauschs*, als es Lisa gelingt, in Phase 2 auch mit diesen Personen an Prozessen des dynamischen Austauschs teilzunehmen. Darüber hinaus hat es auch Bedeutung in *der Dimension des Interesses*, da Lisa erlebt, dass diese Personen interessante Gegebenheiten aufzeigen können.

Da Lisa nicht mehr soviel Zeit und Aufmerksamkeit von Frau Mandl bekommt, sucht Lisa nun vermehrt zu ihrem Bruder Max und auch zu anderen Kindern Kontakt:

Durch Max' Anwesenheit und sein direktes Einbinden Lisas in Aktivitäten mit anderen Kindern stellt Max für Lisa manchmal eine „Brücke“ im Kontakt zu anderen Kindern, aber auch zu Objekten und Aktivitäten im Kindergarten dar. Diese Beziehungserfahrungen dürfte Lisa als sehr angenehm und lustvoll erleben und sie erleichtern Lisa, *an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen, sich dem Gegebenen in der Gruppe interessiert zuzuwenden und Situationen in angenehmer und lustvoller Weise zu erleben*.

Gleichzeitig gibt es Situationen, in denen Max seine Schwester zurückweist. Dies dürfte für Lisa zwar unangenehm sein, sie ist jedoch nicht verzweifelt oder hilflos. Lisa ist in ihren Versuchen, in Max' Nähe zu sein bzw. am Spiel der Kinder teilzunehmen, sehr ausdauernd und hat viele verschiedene Ideen, wie sie *an Prozessen des dynamischen Austauschs aktiv partizipieren kann*. Sie muss dazu jedoch selbst viel Energie und Ausdauer aufbringen.

Neben den erwachsenen Personen und ihrem Bruder Max sind nun auch die anderen Kinder und ihre Spiele für Lisa zunehmend interessant und auch sie suchen den Kontakt zu Lisa. Von den älteren Kindern wird sie gelobt, getröstet, bekommt viel Aufmerksamkeit, Spielideen und einen Spielrahmen. Dies genießt sie über weite Strecken und erlebt entlastend. Durch diese Beziehungserfahrungen wird es Lisa möglich, *Situationen angenehm und lustvoll zu erleben*, wird Lisa unterstützt, sich dem in *der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden*

und weitere Versuche zu unternehmen, *an Prozessen dynamischen Austauschs zu partizipieren*.

Die älteren Kinder dürften in dieser Phase ein Bild einer „kleinen Lisa“ haben, nehmen Lisas Gefühle und Bedürfnisse nicht so feinfühlig wahr und orientieren sich auch nicht in dem Maß an ihrer Entwicklung, wie die Pädagoginnen es tun. Solche Situationen erlebt Lisa tendenziell als langweilig, anstrengend oder auch beängstigend.

Um diese negativen Affekte zu lindern, ist Lisa daher erstens gefordert anderen Kindern ihre Grenzen deutlicher zu zeigen, als den Erwachsenen, was ihr unterschiedlich gut gelingt. Zweitens sucht sie die Nähe der Pädagoginnen, die sie als tröstend und Schutz gebend erlebt hat, bei denen sie sich leicht beruhigen lässt und sich bald wieder interessiert den Spielen und Aktivitäten im Kindergarten zuwendet. Die Pädagoginnen als „sichere Basis“ für Lisa, sind in weiterer Folge *hilfreich in allen drei Dimensionen von Bewältigung*.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lisas Beziehungserfahrungen mit Frau Mandl aus der ersten Phase und neue Erfahrungen im Kontakt mit anderen Kindern, ihrem Bruder Max und anderen Erwachsenen dieser Gruppe dazu beitragen, dass Lisas negativ-belastende Affekte, welche die veränderte Situation im Kindergarten hervorruft, so gelindert werden können, dass sie

- Situationen im Kindergarten angenehm, manchmal sogar lustvoll erleben kann
- sich dem in der Gruppe Gegebenen nach wie vor interessiert zuwendet
- und sie im Zuge dieser veränderten Situation beginnt, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen, vor allem älteren Kindern aktiv zu partizipieren.

Ob und inwiefern sich diese Entwicklung fortsetzt, soll im nächsten Kapitel – Phase 3 – aufgezeigt werden.

### **4.3 Phase 3 – Das will ich – das will ich nicht**

Die dritte Phase von Lisas Trennungs- und Bewältigungsprozess umfasst die 11. bis 17. Beobachtung. Es ist bereits Dezember und Lisa ist seit zwei Monaten im Kindergarten. Zu Beginn dieser Phase ist sie 19 Monate alt.

Phase 3 ist in mehrere Unterkapitel geteilt: In Kapitel 4.3.1 „Trennung von den Eltern“ werden morgendliche Trennungssituationen dieser Phase verglichen. Kapitel 4.3.2 „Juhuu, ich werde aufgefangen“ zeigt bestimmte Veränderungen in Bezug auf Lisas Beziehungen in der altersgemischten Gruppe auf, die auch in den folgenden Unterkapiteln wieder zu finden sind. In Kapitel 4.3.3 „Ich klopf mit meinem Tier herum – da klopfst auch du mit deiner Kuh“ werden Veränderungen von Lisas Beziehung zu gleichaltrigen Kindern fokussiert. Welche

Bedeutung diese Veränderungen in weiterer Folge für die Beziehung mit Frau Mandl hat, wird in Kapitel 4.3.4 „Jö! Spielst du mit der Emma?“ dargestellt. Kapitel 4.3.5 „Wilder Kerl, Hilfssheriff und Cowgirls“ nimmt Konflikte Lisas mit anderen Kindern in den Blick. Wie sich die Geschwisterbeziehung darstellt, wird in Kapitel 4.3.6 „Wie ein Schatten“ dargestellt. Anschließend wird vor dem Hintergrund bestehender Literatur ein zweiter Blick auf die dritte Phase geworfen und in einem Resümee die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

#### 4.3.1 Trennung von den Eltern

Anfang Jänner konnte ich eine Beobachtung machen, die in mehrerer Hinsicht auffällt: Zum einen ist es die einzige Beobachtung, in der ich Lisa mit ihrem Vater erlebe. Zum anderen wird Lisa beim morgendlichen Ankommen im Kindergarten von Frau Mandl in einer bestimmten Art und Weise begrüßt, welche ich auch in allen folgenden Trennungssituationen beobachten konnte.

Heute ist Lisa von ihrem Vater in den Kindergarten gebracht worden. Er hebt sie auf die Garderobenbank und zieht Lisa um. Folgende Situation der beiden ist zu beobachten:

Herr Cervenka geht mit Lisa zu ihrer Garderobenbank und zieht ihr Jacke und Haube aus. Danach hebt er Lisa auf die Bank und hockt sich davor. Lisa schlenkert synchron mit beiden Beinen. Während er ihr die Schuhe öffnet, sagt er: „Na, mein Mädchen...wie geht's dir? Geht's dir gut, mein Mädchen?“ Lisa nickt *eindeutig* mit dem Kopf. Herr Cervenka lächelt sie an und zieht Lisa die Patschen an. Max kommt und sagt: „Papa, ich muss aufs Klo.“ „Kannst du allein gehen, Maxi?“, fragt ihn Herr Cervenka. „Ja.“, antwortet der Bub und geht aufs Klo. Lisa ist fertig umgezogen und Herr Cervenka, immer noch hockend fragt Lisa: „Na, alles in Ordnung? Geht's dir gut?“ Lisa nickt und deutet mit einer Hand zur Gruppe.  
(Beobachtung 13/2; Alter: 19 Monate)

In der Garderobe herrscht zwischen Lisa und ihrem Papa eine unkomplizierte Gemeinsamkeit (vgl. Besprechungsprotokoll 7/2). Lisa schlenkert mit den Beinen, wirkt sehr entspannt und lebendig. Zwischen Lisa und ihrem Vater gibt es Austausch darüber, wie es ihr geht. Zwei Mal nickt sie dabei mit dem Kopf. Sie erfährt, gefragt zu werden und dass es ihrem Vater wichtig ist, dass es ihr gut geht. Als ihr Bruder Max Herrn Cervenkas Hilfe anfordert, gibt dieser eindeutig zu verstehen, dass er jetzt für Lisa da ist. Sie erfährt, dass ihr Vater jetzt nur ihr gehört. Lisa kann dadurch für eine Weile mit ihrem Vater Verbundenheit und ungestörte Zweisamkeit erleben. Sie ist „sein Mädchen“ – hier schwingt Vaterstolz mit. Lisa ist schon fertig umgezogen und plötzlich zeigt sie in die Gruppe.

Herr Cervenka sagt: „Na, magst du schon hineingehen?“ Frau Mandl erscheint nun in der Gruppentüre und hockt sich nieder. Sie klatscht die Hände zusammen und sagt mit hoher Stimme: „Hallo!! Lieschen!!“, dann gibt sie die Arme etwas nach vorne und Lisa rutscht von der Bank und läuft ihr entgegen. Frau Mandl hebt Lisa hoch und

die beiden lachen sich an. Dann stellt Frau Mandl Lisa wieder auf den Boden. Lisa steht etwas in der Garderobe herum und geht einem Kind nach, das in das Badezimmer geht.  
(Beobachtung 13/2)

Trotz der Zweisamkeit mit dem Vater ist Lisa mit dem Geschehen in der Gruppe beschäftigt. Hierbei sind mehrere Lesarten möglich: Es wäre denkbar, dass Lisa versucht, die Phase des Abschieds zu überspringen, indem sie sich gedanklich bereits mit dem nächsten Schritt – dem „Dableiben“ in der Gruppe – beschäftigt. Ebenso denkbar wäre, dass Lisa eine „Brücke“ zum Ort, an dem sie nun bleiben wird, schlagen möchte, indem sie die Aufmerksamkeit ihres Vaters auf den Gruppenraum lenkt. Sie kann dadurch eine Verbindung zwischen sich und ihrem Papa herstellen. Vielleicht möchte sie ihm die Gruppe zeigen, damit er eine genaue Vorstellung davon hat, wo sie nun bleiben wird, wenn sie getrennt sind (Besprechungsprotokoll 7/3). Herr Cervenka versteht ihr Hinzeigen als Freude auf das Hineingehen. Lisa erlebt, dass ihrem Zeigen Beachtung geschenkt wird. Sie könnte sich dadurch ernst genommen und wichtig fühlen.

Kurz nachdem Lisa auf den Gruppenraum gezeigt hat, taucht die Kindergartenpädagogin Frau Mandl in der Türe auf.

Frau Mandl erscheint nun in der Gruppentüre und hockt sich nieder. Sie klatscht die Hände zusammen und sagt mit hoher Stimme: „Hallo!! Lieschen!!“ Dann gibt sie die Arme etwas nach vorne und Lisa rutscht von der Bank und läuft ihr entgegen. Frau Mandl hebt Lisa hoch und die beiden lachen sich an. Dann stellt Frau Mandl Lisa wieder auf den Boden. Lisa steht etwas in der Garderobe herum und geht einem Kind nach, das in das Badezimmer geht. Zwei Mädchen stehen vor einem der beiden Waschbecken und waschen sich die Hände. Aus dem Wasserhahn kommt viel Wasser und wenn eines der Kinder die Hand darunter hält, spritzt es weg. Lisa zeigt zum Wasser und wedelt mit der Hand. Sie lacht und jauchzt und ich kann ihre Zähne dabei sehen. Sie dreht sich ein Stück zu mir, schaut dann wieder hin und jauchzt.  
(Beobachtung 13/2)

An der Schwelle zur Gruppentüre wird Lisa sehr herzlich von der Kindergartenpädagogin begrüßt. Lisa spürt, dass sie hier jemand erwartet, der sie sehr gern hat. Es wird in die Hände geklatscht und mit besonderer Betonung der Stimme Lisa mit einem Kosenamen benannt. Nicht irgendjemand wird hier begrüßt, sondern jemand besonderer. Es ist wahrscheinlich, dass Lisa sich von Frau Mandl gut aufgehoben fühlt und es ihr dadurch leichter fällt, sich von ihrem Vater zu lösen.

Nachdem Lisa wieder auf den Boden gestellt wird, wirkt sie für einen Moment etwas verloren. Vielleicht fragt sie sich, was sie nun tun solle. Dabei wirkt sie nicht so, wie wenn sie große Sehnsucht hätte, wieder hoch genommen zu werden. Nach einem kurzen Moment des „Um-sich-Schauens“ ist ihre Aufmerksamkeit vielmehr auf die Kinder gerichtet, die im

Badezimmer pritscheln. Die Kinder und das, was sie tun, sind offensichtlich äußerst interessant und lustig für sie. Sie bewegt sich von ihrem Vater weg ins Badezimmer hinein.

Da unterbricht die Pädagogin die Situation und Lisas Stimmung ändert sich schlagartig:

Frau Mandl steht nun vor der Badezimmertüre und sagt zu Lisa: „Lisa, tu dich noch vom Papa verabschieden.“ Sie hebt Lisa hoch und steht dann Herrn Cervenka gegenüber. Er sagt: „Lisa, ich geh jetzt. Sagst du noch baba?“ Fast gleichzeitig richtet Herr Cervenka seine Arme zu Lisa und Lisa streckt ihre Arme nach Herrn Cervenka aus. Herr Cervenka nimmt sie und Frau Mandl lässt los. Lisa legt ihre Arme um Herrn Cervenkas Hals und schmiegt ihr Gesicht an seine Brust.  
(Beobachtung 13/2)

Der Abschied wird von der Pädagogin initiiert und könnte für Lisa plötzlich kommen. Es wird für Lisa entschieden, dass der Abschied mit innigem Körperkontakt – sowohl zur Kindergartenpädagogin als zum Vater – verbunden ist, denn Lisa wird von Frau Mandl zum Vater hochgehoben (vgl. Besprechungsprotokoll 7/3f.). In Vater und Lisa scheint das Bedürfnis nach engem Körperkontakt geweckt worden zu sein: Sie umarmen sich wie ein Liebespaar. Mit dem Satz: „Sagst du noch baba“ fordert Herr Cervenka seine Tochter auf, die Trennung aktiv zu vollziehen. Die bevorstehende Trennung ist beiden bewusst und die Sehnsucht, mit dem anderen noch ein Weilchen zusammen zu sein, wird geweckt. So wird die Gelegenheit genützt, um sich noch einmal anzunähern und den anderen „festzuhalten“. „... noch baba“ markiert diese Trennung: Die gemeinsame Anwesenheit beider ist bald zu Ende und etwas Neues beginnt. Es markiert, dass etwas, das man sich schon gut vorstellen kann, zwar „noch“ nicht ist, aber bald sein wird. Das ist sehr schmerzlich.

Lisa hebt ihren Kopf wieder und Herr Cervenka sagt: „Na, bist du noch müde? Nein,.. hast ja heut eh gut geschlafen.“ Ich kann sehen, dass ihre Augen gerötet sind und sich unter ihrem rechten Lid eine Träne befindet. Ich frage mich, ob Lisa gerade gegähnt hat oder ob sie geweint hat. Herr Cervenka streicht Lisa über den Kopf und sagt zu Frau Mandl, die immer noch gegenüber steht: „Sie hat sich heut in der früh ein bissi den Kopf angehaut. Aber das ist nicht so schlimm.“ Dies sagt er mit beruhigender Stimme. Lisa dreht den Kopf etwas zu Frau Mandl, wie um ihr den rötlichen Fleck auf ihrer Stirne zu zeigen.  
(Beobachtung 13/2f.)

In diesem Moment entsteht in Lisa offensichtlich ein starker Trennungsschmerz, den sie auch ein Stück weit auszudrücken versucht. Herr Cervenka versucht eine Erklärung zu finden, warum Lisa plötzlich so traurig aussieht. Anstatt jedoch Lisas Trennungsschmerz anzusprechen, thematisiert er nun eine andere schmerzhaft Erfahrung Lisas, nämlich ihre Verletzung von heute morgen. Wie um sich selbst zu beruhigen, fügt er hinzu, dass es nicht so schlimm gewesen sei. Lisa greift das Thema „Kopf anhauen“ auf. Vielleicht ist es erleichternd für sie, etwas Schmerzliches mit dem Vater zu thematisieren – auch, wenn es

nicht um ihren gegenwärtigen Schmerz der bevorstehenden Trennung geht. Außerdem handelt es sich um ein gemeinsames Erlebnis mit dem Vater und sie kann so in Verbindung mit ihm stehen. Indem sie jedoch gleichzeitig Blickkontakt zu Frau Mandl aufnimmt, stellt sie eine Dreiersituation her. Lisa beharrt nicht auf der Zweiersituation mit ihrem Vater und klammert sich nicht verzweifelt an ihn, sondern sie scheint sich sicher genug und wohl genug zu fühlen, um sich jemand Dritten zu öffnen.

Herr Cervenka sagt zu Lisa: „Na, Lisa. Wo ist dein Kopf? Zeig hin!“ Lisa hebt beide Hände und legt sie auf ihren Kopf. Dabei strahlt sie Herrn Cervenka an und auch er strahlt zurück und sagt dabei: „Jaa, da ist dein Kopf!!!“ Dann sagt er: So, mein Mädchen, jetzt geh ich. Die Mama holt dich dann zu Mittag.“ Er küsst Lisa auf Wange und Kopf, dann reicht er Lisa wieder der Pädagogin, die sie am Arm hält. Er sagt zu Frau Mandl: „Auf Wiedersehen!“ „Wiedersehen“, antwortet sie und er verabschiedet sich ebenso auch von mir. Frau Mandl dreht sich, mit Lisa am Arm, um und bleibt in der Türe zur Gruppe stehen. Die Pädagogin sagt dabei: „Der Papa geht jetzt in die Arbeit... schauen wir mal, was die Kinder so machen.“  
(Beobachtung 13/2f.)

Die Szene wird sehr dynamisch: Herr Cervenka beginnt, seine Tochter „vorzuführen“. Vater und Tochter demonstrieren gemeinsam, was die „große“ Lisa schon alles kann. Dies scheint für beide lustvoll zu sein, eine gewisse Spannung ist spürbar (Besprechungsprotokoll 7/4). Die schmerzliche Trennung wird „überspielt“ durch ein Stück Gemeinsamkeit, durch gemeinsame Freude und Stolz.

Danach ist der Vater sehr klar. Er teilt mit, dass er nun gehen werde und schlägt eine gedankliche Brücke zum Abholen und zum Nachhausegehen. Dann übergibt er Lisa wieder an die Pädagogin und initiiert damit den endgültigen Abschied.

Dies erinnert an die ersten Trennungssituationen von der Mutter. Beiden, Vater und Mutter, scheint es wichtig zu sein, dass Lisa „in guten Händen“ ist und beim Abschied eine Verbindung zur Pädagogin besteht. Das dürfte für sie beruhigend und zufriedenstellend sein und das Weggehen von der kleinen Tochter erleichtern.

Die Mitteilung des Vaters, er werde jetzt gehen, könnte Lisa abrupt und schmerzlich erleben: Gerade noch war es sehr lustig zu dritt und jetzt macht er ernst. In dieser Trennungssituation mit dem Vater bleibt Lisa noch einen Moment am Arm von Frau Mandl. Dadurch kann sie eine enge Nähe mit der Pädagogin spüren. Dies, und das klare, beruhigte Weggehen des Vaters, scheinen Lisa in dieser Situation zu helfen, ihr schmerzliches Gefühl zu lindern.

Eine Woche später kommt Lisa wieder mit der Mutter in den Kindergarten und ich konnte eine interessante Entdeckung machen:

Frau Cervenka zieht Lisas rosa Jacke aus und nimmt ihr die mit Blumen gemusterte Fleecehaube vom Kopf. [...] Frau Cervenka hebt Lisa auf die Garderobenbank unter Lisas Haken und sagt: „Komm Lieschen. Setz dich her da.“ Mit routiniert wirkenden Handgriffen zieht Frau Cervenka Lisas Schuhe aus und ihre rosa Patschen an. Ein



zweites Kind ist mit seinem Vater gekommen und mehrere Kinder stehen in der Garderobe. Nun kommt auch Max und spricht mit seiner Mutter. Gleichzeitig rutscht Lisa von der Bank und geht in Richtung Gruppe. Lisa bleibt eine zeitlang in der Türe stehen.

(Beobachtung 14/1)

Als Lisa fertig umgezogen ist, rutscht sie von der Bank. Vielleicht ist das fertig Umgezogenesein, sowohl für Lisa als auch für ihre Mutter der Impuls, dass die Phase des Ankommens im Kindergarten nun abgeschlossen ist und sich beide etwas anderem zuwenden. Lisa zieht es zur Gruppe und löst sich somit ein Stück von ihrer Mutter. Ist Lisa bereits in freudiger Erwartung? Warum geht sie dann nicht in die Gruppe hinein? Vielleicht möchte sie einerseits schon hineingehen, traut sich aber andererseits noch nicht ganz. Sie bleibt an der Schwelle zur Gruppe stehen und scheint auf etwas zu warten.

Als ihre Mutter zu ihr kommt und Lisa ihren Becher reicht, kommt etwas Bewegung in sie, aber immer noch bleibt sie an der Schwelle stehen:

Frau Cervenka kommt und sagt: „Da hast du deinen Becher, Lisa.“ Sie reicht ihn ihr und Lisa nimmt schnell den Becher mit beiden Händen. Der Becher hat oben einen Sauger. Den Becher hält sie hoch und trinkt zügig. Beide Ellbogen von Lisa sind angehoben, den Kopf legt Lisa etwas in den Nacken.

(Beobachtung 14/2)

Lisas Trinkbecher wird von zuhause in den Kindergarten mitgenommen und stellt somit etwas Verbindendes nach zu Hause dar. Vermutlich fühlt sich Lisa an der Schwelle zur Gruppe etwas unsicher und ist froh, von der Mutter versorgt zu werden, bevor der Moment kommt, an dem sie ohne sie bleiben muss.

Plötzlich erscheint die Kindergartenpädagogin Frau Mandl an der Tür – und da gerät Lisa in Schwung:

Frau Mandl hockt sich auf die andere Seite der Türe und Lisa läuft auf sie zu. Frau Mandl schließt Lisa in die Arme und drückt sie. Lisa dreht ihren Kopf und ich kann sehen, dass sie über das ganze Gesicht lacht. Frau Cervenka lächelt und schaut Frau Mandl und Lisa zu.

(Beobachtung 14/2)

Ist es dieser Moment, auf den Lisa an der Schwelle zur Gruppe gewartet hat? Ist sie deshalb an der Türe stehen geblieben, weil sie bereits gewohnt ist, dass Frau Mandl kommt und sie begrüßt? Diese Fragen lassen sich beantworten, wenn man an die letzte Beobachtung zurückdenkt, in der Lisa mit dem Vater kommt. Vergleicht man beide Ankunftssituationen, wird ein Muster erkennbar, das auch in späteren Beobachtungen (Beobachtung 16/1; 19/1) wiederkehrt:

Lisa wird jedes Mal an der Schwelle zur Gruppe von Frau Mandl begrüßt und die Begrüßung ist von einem sehr lebendigen, fröhlichen und wechselseitigen Austausch geprägt. Frau Mandl begibt sich in Augenhöhe Lisas, begrüßt sie mit ihrem Namen – oft auch mit einem Kosenamen – und Lisa läuft ihr ohne Hemmung oder Zögern entgegen. Sie haben engen Körperkontakt, Blickkontakt und offensichtlich große Freude daran. Beide drücken Sympathie füreinander aus. Lisa dürfte sich in solchen Situationen sehr geborgen und verbunden mit Frau Mandl fühlen.

Dieses immer wiederkehrende Begrüßungsritual erleichtert Lisa das Loslösen von den Eltern und das Hineingehen in die Gruppe, was an der nächsten Sequenz sichtbar wird:

Frau Mandl steht auf und nimmt Lisa an der Hand:

Lisa macht ein paar Schritte in die Gruppe hinein, mit dem Blick zur Bauecke gerichtet. Frau Cervenka erhebt sich und sagt zu mir: „Ich glaub, jetzt können Sie schon hineingehen.“ Ich gehe in die Gruppe. Lisa dreht sich wieder um und Frau Cervenka sagt: „Gibst du mir noch ein Bussi?“ Sie hockt nun wieder in der Tür und Lisa geht auf sie zu. Frau Cervenka küsst Lisa auf die Wange, Lisa hat ihre Arme an den Oberkörper ihrer Mutter gelegt. Dann kommt Frau Mandl und nimmt Lisa bei der Hand. Frau Cervenka steht auf und sagt: „Auf Wiedersehen.“ „Auf Wiedersehen“, grüßen auch Frau Mandl und ich zurück. „Kommst du mit uns zur Bauecke?“, fragt Frau Mandl und sie gehen Hand in Hand zur Bauecke.

Dort spielen drei Kinder mit einem Puzzle. Frau Mandl setzt sich nieder und auch Lisa lässt sich auf den Boden sinken.

(Beobachtung 14/2)

Lisa ist bereits mit dem Geschehen in der Gruppe beschäftigt, es dürfte interessant für sie sein. Lisa zieht es in die Gruppe hinein – und damit ein Stück weg von der Mutter. Durch das Hand halten bleibt Lisa mit Frau Mandl verbunden. Das dürfte dazu beitragen, dass Lisa sich zusätzlich sicher fühlt.

Doch als auch ich in die Gruppe hineingehe, wird Lisa aufmerksam auf das, was *außerhalb* der Gruppe ist und sie dreht sich wieder um.

Ähnlich wie in der Verabschiedungssituation mit dem Vater, möchte die Mutter, dass sich Lisa aktiv verabschiedet. Sie hätte auch nur sagen können „Baba, Lisa, ich gehe jetzt!“. Lisa hat sich schon von der Mutter losgelöst, doch nun nähern sich Mutter und Tochter nochmals an und haben – ähnlich wie bei der Verabschiedung mit dem Vater – sehr engen Körperkontakt. Lisa ist nun mit ihrer Mutter eng verbunden, möchte sie durch das Umarmen noch einmal intensiv spüren und vielleicht auch festhalten. Lisas Gesicht wird von der Beobachterin nicht gesehen, aber es ist denkbar, dass Lisa nun traurig ist. Der Abschied wird Lisa klar vor Augen geführt. Das könnte schmerzlich sein.

Frau Mandl scheint dies zu bemerken und nimmt Lisas Hand, das heißt, sie stellt wieder Verbundenheit mit ihr her. Das könnte für Mutter und Tochter beruhigend sein. Für die Mutter

ist Lisa somit „in guten Händen“ und wie auch schon beim Vater ist das der Moment, in der sich die Mutter verabschiedet und endgültig hinausgeht. Durch die körperliche Verbundenheit hilft die Pädagogin Lisa und ihrer Mutter den Schmerz der Trennung zu lindern und sich voneinander zu lösen.

Nach der Trennung knüpft Frau Mandl an dem Spielort – der Bauecke – an, die Lisa bereits interessiert wahrgenommen hat und führt Lisa somit hinein in die Gruppe. Für einige Zeit spielen sie zusammen in der Bauecke und Lisa geht es gut (vgl. Beobachtung 14/2).

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, dass es zwischen Lisa und der Pädagogin Frau Mandl beim morgendlichen Ankommen Lisas eine ritualisierte Art und Weise der Begrüßung gibt, die auch in allen folgenden Beobachtungen zu finden ist. Dieses wiederkehrende „Begrüßungsritual“ hat in Hinblick auf alle drei Dimensionen von Bewältigung Bedeutung: Tag für Tag nimmt Lisa an diesem Prozess des dynamischen Austauschs mit Frau Mandl teil. Er ist ihr daher vertraut, gibt ihr Sicherheit und sie kann sich mit der Pädagogin verbunden und bei ihr geborgen fühlen. Dies trägt dazu bei, dass die Trennung von den Eltern erleichtert wird und sich Lisa dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden kann. Wie schon in Phase 1 wurde auch hier ersichtlich, dass die Eltern sich dann von Lisa verabschieden, wenn diese „in guten Händen“ ist, was das Weggehen von der Tochter erleichtern dürfte und in weiterer Folge einen für Lisa klaren Abschied ermöglicht.

#### 4.3.2 „Juhuu, ich werde aufgefangen“

Das letzte Kapitel endet mit der Erzählung von Lisa und Frau Mandl, die nach der Verabschiedung von der Mutter gemeinsam in der Bauecke spielen. Die Verabschiedung ist „geglückt“, die Mutter kann beruhigt gehen und Lisa genießt es, mit der Pädagogin zu spielen. „Eine runde Sache!“, könnte man meinen und es würde nicht weiter verwundern, wenn die Erzählung hier zu Ende wäre.

Doch bereits nach wenigen Minuten konnte ich in dieser Stunde eine Beobachtung machen, die deutlich macht, dass die Themen „Verabschieden“ und „Getrenntsein“ weiterhin eine Bedeutung in Lisas Kindergartenalltag haben – wenn auch in einer anderen Beziehung.

Nach der Verabschiedung von der Mutter spielt Lisa mit Frau Mandl eine Weile in der Bauecke.

Das Puzzle liegt rechts neben ihr (Lisa; Anmerkung A.J.). Ihr Oberkörper ist dadurch nach rechts gedreht und ich kann ihr Gesicht nicht gut sehen. Sie nimmt ein Teil heraus und hebt es wenige Zentimeter über der Puzzleplatte hoch. Dann dreht sie es etwas und legt es wieder hin. Der Teil ist verschoben und sie dreht abermals, sodass der Puzzleteil nun wieder hineinrutscht. Lisa klatscht in die Hände. Nun nimmt sie ein anderes Teil und

hebt es hoch. Sie zeigt es Frau Mandl und macht: „Brrrr...“ Frau Mandl sagt: „Ja, ein Auto ist das.“ Lisa lacht über das ganze Gesicht. Sie schaut auch zu mir und lacht wieder. Dann lässt sie den Puzzleteil wieder sinken und legt ihn zurück auf die Platte.  
(Beobachtung 14/2; Alter: 20 Monate)

Lisa ist konzentriert mit dem Hineinlegen des Puzzlesteines beschäftigt. Sie freut sich, als es ihr gelingt. Lisa bindet die Pädagogin in das Spiel ein, indem sie ihr den Puzzleteil zeigt und Laute dazu macht. Frau Mandl antwortet darauf, indem sie Lisas Laute eine Bedeutung gibt und in Worte fasst. Lisa freut sich sehr, dass Frau Mandl ihren Ausdruck „Brrrr“ wahrgenommen, richtig gedeutet und ausgedrückt hat. Lisa hat in dieser Sequenz einen gelungenen dynamischen Austausch mit Frau Mandl initiiert.

Plötzlich kommt ein Bub in die Gruppe:

Ein Bub schreit durch die Gruppe: „Max, Max.“ Lisa hebt den Kopf und schaut zu ihm. Frau Mandl sagt: „Der Max spielt jetzt gerade.“ Lisa blickt wieder auf ihr Puzzle hinunter.  
(Beobachtung 14/3)

Lisa wird durch das Schreien des Bubens und den Namen ihres Bruders aufmerksam. Vielleicht denkt sie, dass etwas Aufregendes los ist und blickt auf. Als die Pädagogin sagt „Der Max spielt jetzt gerade“, fällt die Spannung von Lisa wieder ab. Es ist nichts passiert: Max spielt, er ist da und das dürfte für Lisa beruhigend sein. Sie wendet sich wieder dem Puzzlespiel zu.

Nach einer Weile wollen Max und Noah aus der Gruppe gehen. Frau Mandl steht auf und sagt zu ihnen: „Noah, ihr müsst mir bitte immer sagen, wohin ihr geht's. Nicht einfach davonrennen. Sonst weiß ich nicht wo ihr seid.“ „In die Gruppe 5“, sagt Noah. „Gut, dann sagt ihr: Max und Noah gehen in die Gruppe 5. Passt. Tschüs.“ Lisa dreht ihren Oberkörper etwas auf die Seite und stützt sich auf ihre Hände. Sie ist in Begriff aufzustehen.  
(Beobachtung 14/3)

Für die Pädagogin ist es wichtig zu wissen, wo die beiden Buben hingehen. Das Weggehen von Max und seinem Freund wird thematisiert. Frau Mandl drückt aus, dass es ihr sehr wichtig ist, wo die Kinder sind. Genauso wichtig dürfte es auch für Lisa sein. Es beunruhigt sie, wenn Max plötzlich wo anders hinget, sie nicht weiß wo er ist und sie auch nicht die Möglichkeit hat, ihn gezielt zu suchen und zu ihm zu gehen. Vermutlich hat sie wenig Vorstellung von dem Ort „Gruppe 5“ und möchte mitgehen, um zu wissen, wo ihr Bruder hinget. Daher möchte sie aufstehen.

Frau Mandl, nun wieder bei Lisa sitzend, sagt: „Komm setz dich zu mir, Lisa. Der Max will auch ein bisschen allein spielen.“ Lisa hat den Blick zur Tür gerichtet. Ihre Beine sind nach vorne gestreckt und sie sitzt für einen Moment unbeweglich da. *Ihr Gesichtsausdruck wirkt etwas traurig und nachdenklich auf mich.* Dann dreht sie sich

wieder zu dem Holzpuzzle auf der rechten Seite und hebt einen Teil hoch. Sie legt ihn wieder nieder und schiebt dann das ganze Puzzle von sich.

(Beobachtung 14/3)

Frau Mandl spürt, dass Lisa beunruhigt ist und bietet ihr ihre Nähe an. Sie zeigt ihr eine Ersatzmöglichkeit auf, teilt Lisa aber nicht mit, wo Max hingeht. Möglicherweise würde Lisa das Sicherheit geben und sie könnte wieder lustvoll mit dem Puzzle spielen. Lisa sitzt unbeweglich da. Vermutlich muss sie sich erst orientieren. Dass Max auch allein spielen will, könnte neu und irritierend für sie sein. Lisa schaut Max nach. Offensichtlich ist sie mit dem Weggehen ihres Bruders beschäftigt.

Nach einiger Zeit wendet sie sich wieder dem Holzpuzzle zu. Vielleicht versucht sie durch das Anknüpfen an die vorherige, lustvolle Spielsituation wieder ein angenehmes Gefühl zu bekommen. Sie hebt einen Teil hoch und legt ihn wieder nieder. Doch das Puzzlespielen scheint sie nicht mehr zu befriedigen und sie schiebt das Puzzle weg. Hat sie das gemeinsame Spielen mit Frau Mandl vor wenigen Minuten noch genossen, so sucht sie nun keinen Kontakt mehr mit der Pädagogin.

Frau Mandl fragt: „Fertig?“ Lisa steht auf, indem sie sich auf ihre Hände stützt und dann den Popo und ihren Oberkörper aufrichtet. *Plötzlich* niest Lisa einmal, dann noch einmal sehr kräftig. Ihre Arme zucken zusammen, sodass sich ihre vorher hängenden Hände blitzschnell nach oben bewegen und Ober- und Unterarm einen spitzen Winkel ergeben. Sie zieht beim Niesen Nase und Mund zusammen und bewegt ihren Kopf nach vorne. Danach geht Lisa aus der Bauecke in die Garderobe. Lisa geht zu ihrem Platz. Neben ihrer Jacke hängt eine größere, graue Jacke. Sie berührt den Jackenärmel und greift dann nach ihrer rosa Jacke, die am Haken hängt. Sie schließt die Faust um den Stoff und schaut dann in die Gruppe.

(Beobachtung 14/3)

Lisa steht auf und niest heftig. Nach der Unbeweglichkeit und Orientierungslosigkeit kommt nun Schwung in sie. Sie weiß, was sie machen möchte: Lisa geht in die Richtung, in die ihr Bruder verschwunden ist und beendet somit die unbefriedigende Spielsituation. Lisas Sehnsucht nach Max und ihre Unruhe, weil sie nicht weiß, wo er hingegangen ist, ist anscheinend groß. Sie bewegt sich von Frau Mandl weg. Obwohl sie nun die Gelegenheit hätte, Frau Mandl für sich zu haben und mit ihr gemeinsam zu spielen, sucht Lisa etwas anderes. Das ist überraschend: Während Lisa in den ersten beiden Phasen „Eine exklusive Beziehung“ und „Nein, du kannst alleine sitzen!“ den Kontakt mit Frau Mandl allen anderen vorgezogen hat, ist es ihr in dieser Situation wichtiger in der Nähe ihres Bruders sein und zu wissen, wo er hingegangen ist.

Als Lisa in die Garderobe kommt, ist niemand da. Lisa war zu langsam: Max ist längst verschwunden. Sie ist nun getrennt von ihm und weiß nicht wo er ist. Vermutlich fühlt sie sich

nun hilflos und klein. Vor einigen Minuten hat sie sich von ihrer Mutter verabschiedet – nun ist auch Max weg. In dieser Situation geht sie zu einem vertrauten Platz – ihrem Garderobenplatz, an dem sie kurze Zeit davor mit Max angekommen ist und von der Mutter umgezogen wurde. Es ist nicht klar, ob es sich bei der großen, grauen Jacke um das Kleidungsstück ihres Bruders handelt. Aber ihr Garderobenplatz und ihre eigene Jacke erinnern sie vermutlich an das Kommen und Abgeholtwerden, das sie mit ihrer Familie verbindet. Es könnte ihr helfen, sich die Existenz ihrer Familie trotz deren Abwesenheit ins Gedächtnis zu rufen und das schmerzliche Gefühl des Getrenntseins von ihrem Bruder und ihrer Familie etwas zu lindern.

Lisa schaut mich dabei an. Dann schaut sie ihre Jacke an und dann wieder zu mir. Danach dreht sie sich um und geht Richtung Ausgang. Frau Mandl ruft ihr nach: „Bleib da, Lisa.“ Lisa dreht sich zu ihr um, dann jedoch wieder zurück und geht weiter hinaus. Sie verlässt die Garderobe und geht auf den Gang. Frau Mandl, Emma und auch ich gehen ihr nach.

(Beobachtung 14/3)

Lisa schaut in die Gruppe. Sie sieht mich, die Beobachterin und auch Frau Mandl. Auch hier wird deutlich, dass Lisa sich nicht nach der Nähe der Pädagogin sehnt. Sie sucht ihren Bruder.

Drei Personen gehen Lisa nun nach. Was wird weiter geschehen? Kommt Lisa zurück oder läuft sie weiter, um ihren Bruder zu suchen?

Emma zeigt auf Lisa und ruft laut: „Lisa!!!“. Frau Mandl bleibt in der Tür zur Garderobe stehen und schaut zu Lisa. Diese bleibt im Wartebereich stehen und dreht sich zu Frau Mandl und Emma um. Dann kommt sie wieder zurück. „Die Lisa kommt wieder“, sagt Emma. Als Lisa noch ca. drei Meter entfernt ist, sagt Emma, in der Türe stehend: „Komm, lauf zu mir, Lisa.“ Sie breitet dabei ihre Arme aus. Lisa lacht und strahlt und läuft zu Emma. Sie streckt dabei ihre Arme nach vorne. Sie läuft schnell, lacht dabei und lässt sich gegen Emma anlaufen. Sie umschlingt Emma mit ihren Armen.

(Beobachtung 14/3)

Emma tut es der Pädagogin gleich und ruft ebenfalls nach Lisa. Möglicherweise ist Lisa überrascht: Sie hat zwar vorhin die Pädagogin gesehen und die Beobachterin, aber nicht wahrgenommen, dass ihr auch ein Kind folgt. Lisa bleibt stehen. Sie läuft nicht sofort zu Emma. Vielleicht muss sie sich erst orientieren – hat sie sich doch sehr nach ihrem Bruder gesehnt und hartnäckig das Ziel verfolgt, ihn zu suchen. Dass sie nun von der älteren Emma gerufen wird, dürfte ihr schmeicheln. Mit den anderen Kindern hat Lisa auch schon in Phase 2 öfter angenehme und lustvolle Situationen erlebt. Verstärkt erfährt sie nun in Phase 3, dass die anderen Kinder interessante Spielideen haben, wie auch zu Beginn der ersten

Trennungssituation deutlich wurde, als Lisa sich vom Vater wegbewegt und zu den Kindern geht, die im Bad pritscheln (vgl. Beobachtung 13/2).

Lisa erlebt, dass alle auf sie warten. Sie darf in ihrem eigenen Tempo zurückgehen. Lisa kann dadurch selbst bestimmen und sich „groß“ fühlen. Als Lisa fast bei Emma ist, hat das Mädchen eine lustige Idee: Mit offenen Armen lädt sie Lisa ein, ihr entgegenzulaufen. Von dem Kind aufgefangen zu werden, gefällt Lisa ausnehmend gut. Sie bekommt viel Aufmerksamkeit und spürt, dass Emma sie mag und dass es ihr wichtig ist, dass Lisa zurück kommt. Lisa läuft und lässt sich vertrauensvoll in die Arme von Emma fallen.

Im Anschluss geht Lisa wieder in die Gruppe hinein und Frau Mandl gibt ihr die Hand. Sie gehen zur Bauecke und drehen sich zum Regal mit den Spielsachen. Sehr vertieft spielt Lisa mit einem Puzzle (vgl. Beobachtung 14/3).

Die vierjährige Emma hat Lisa in dieser Situation im doppelten Sinn „aufgefangen“: Von Lisas Unsicherheit und Hilflosigkeit, weil ihr Bruder verschwunden war und ihrer Sehnsucht nach ihm, ist nun keine Spur mehr.

Nicht die Pädagogin, sondern vor allem das Kind Emma ist hier hilfreich, Lisas negativ-belastende Affekte des Getrenntseins von ihrem Bruder und ihrer Familie zu lindern. Mit Emma erlebt Lisa einen lustvollen dynamischen Austausch und in weiterer Folge kann sie das im Kindergarten Gegebene interessiert und konzentriert wahrnehmen.

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass Lisa nach wie vor Situationen lustvollen dynamischen Austauschs mit Frau Mandl erlebt. Es gibt nun jedoch auch Situationen, in denen Lisa den Kontakt mit ihrem Bruder jenem mit Frau Mandl vorzieht. Lisa drückt deutlicher als in Phase 2 aus, dass sie sich nach der Nähe ihres Bruders sehnt. Nicht zu wissen, wo er sich befindet, löst in Lisa Unsicherheit und schmerzliche Gefühle aus, was auch Bedeutung für die Dimension des Interesses an den Gegebenheiten hat: Das eben noch lustvolle Spielen ist für sie uninteressant und unbefriedigend geworden und sie sucht ihren Bruder. Das Berühren ihrer Jacke könnte Lisa helfen, sich die Existenz ihrer Familie in Erinnerung zu rufen und die Sehnsucht ein wenig zu lindern. Doch erst der gelingende äußerst lustvolle dynamische Austausch mit einem anderen Kind, das mit Lisa Kontakt aufnimmt, trägt zur Linderung Lisas negativ-belastender Affekte bei. In weiterer Folge wendet sich Lisa wieder interessiert und lustvoll einem Spiel zu. Solche Erfahrungen dürften dazu führen, dass Lisa zunehmend Interesse am Kontakt mit anderen Kindern hat.

#### 4.3.3 *Ich klopfe mit meinem Tier herum – da klopfst auch du mit deiner Kuh*

Neben der geschilderten Begegnung mit Emma erlebt Lisa in Phase 3 viele weitere Spielsituationen mit anderen Kindern. Drei dieser Begegnungen möchte ich in diesem Kapitel genauer schildern.

In der ersten Situation, gleich zu Beginn der dritten Phase, trifft Lisa auf jenes Kind, das von Beginn an in dieser Fallanalyse eine außergewöhnliche und vielfältige Rolle eingenommen hat: Die gleichaltrige Anna. Wie wird sich die Beziehung zwischen ihr und Lisa in dieser Phase verändern und gestalten?

Lisa sitzt in der Bauecke. Eine Holzkiste mit bunten Steckern liegt auf ihrem Schoß. Lisa versucht gerade einen Stecker in ein weißes Brett mit vielen Löchern hineinzustecken.

Anna [...] kommt zu Lisa hinzu und bleibt neben Lisa stehen. Mir fällt auf, dass Anna an meinen ersten Beobachtungsterminen immer ein Lätzchen getragen hat und nun nicht mehr. Anna hat einen Schnuller, der an einer Schnullerkette befestigt ist, im Mund. Die Kette hängt jedoch lose herunter und ist nirgends befestigt. Lisa schaut zu Anna auf.  
(Beobachtung 12/2; Alter: 19 Monate)

Offensichtlich ist Lisa mit ihrem Stecker-Spiel interessant für Anna. Sie bleibt bei ihr stehen. Diese Entwicklung konnte auch schon in Phase 2 „Nein, du kannst alleine sitzen“ beobachtet werden: Während sich die beiden Mädchen in der ersten Phase vor allem als Konkurrentinnen wahrgenommen haben und um die Aufmerksamkeit und Nähe der Pädagoginnen gebuhlt haben, nehmen sie sich nun auch als interessante „Gleichgesinnte“ wahr. Als Lisa auf das Mädchen aufmerksam wird, greift diese das Thema von Lisas Spiel auf:

Anna hebt einen Stecker vom Boden auf und führt ihn zum Mund. Ihr Schnuller verschließt nun nicht mehr den ganzen Mund, sondern er steckt nur halb darin. Anna steckt ihn halb in den Mund hinein, macht dann anschließend: „Wäh!“ und lässt den Stecker wieder auf den Boden fallen. Dann nimmt sie sich noch einen Stecker und wiederholt die Szene. Wieder macht sie „Wäh!“ und lässt den Stecker fallen. Als sie sich bückt, fällt ihr der Schnuller aus dem Mund.  
(Beobachtung 12/2)

Anna greift das Thema von Lisas Spiel auf und wandelt es ab: Sie steckt sich den Stecker selbst in den Mund. Möglicherweise möchte sie Lisa zeigen, was sie alles mit den Steckern machen kann. Das wiederholte Ausspucken des Steckers verbunden mit dem Wort „Wäh!“ könnte mit einem Verbot der Pädagogin oder den Eltern zusammenhängen. Anna sagt sich selbst vor, was man nicht darf.



Die ganze Zeit über betrachtet Lisa aufmerksam und interessiert Annas Spiel. Als Anna sich wiederholt hinunterbückt, um einen Stecker aufzuheben, fällt ihr der Schnuller aus dem Mund:

Der Schnuller liegt samt Kette für einen Moment auf dem Boden. Lisa zeigt mit einer Hand auf den Schnuller, ihr Arm ist dabei gestreckt. Lisa schaut Anna an. Diese „grapscht“ nach dem Schnuller und steckt ihn sich schnell wieder in den Mund.  
(Beobachtung 12/2)

Annas Schnuller war bereits in der ersten Beobachtung Thema. Lisa selbst hat keinen Schnuller, trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb, ist dieser Gegenstand interessant für sie. Als nun Annas Schnuller auf dem Boden liegt, kommt Dynamik in die Situation: Lisa reagiert und schaut Anna abwartend an. Vermutlich hat sie nicht die Absicht Anna den Schnuller wegzunehmen, sondern will Anna darauf hinweisen, dass er hinuntergefallen ist. Anna dürfte jedoch befürchten, dass Lisa ihn wegnehmen will und reagiert, indem sie sich beeilt, ihren „Schatz“ wieder an sich zu bringen.

Im nächsten Moment konnte ich eine Situation erleben, die ein Merkmal der zweiten Phase „Nein, du kannst alleine sitzen“ aufweist:

Nach einem Moment stößt Anna Lisa an der Schulter. Lisa bewegt ihren Oberkörper etwas von Anna weg. Anna schaut mich an und auch Lisa schaut zu mir. Ich kneife meine Augen und meinen Mund zusammen. Danach klatscht Anna mit der flachen Hand auf Lisas Kopf. Lisa verzieht etwas das Gesicht, sagt aber nichts. Lisa schaut wieder kurz zu mir, dann geht Anna von Lisa weg.  
(Beobachtung 12/2f.)

Lisa drückt aus, dass das Gestoßen- und Geschlagenwerden unangenehm, vermutlich auch schmerzhaft ist. Trotzdem wehrt sich Lisa nur zaghaft. Wie kann das verstanden werden?

In dieser Sequenz nehmen beide Mädchen die Anwesenheit der Beobachterin wahr. Wie schon in Phase 2 gehen sowohl Lisa als auch Anna davon aus, dass in solchen Situationen eine erwachsene Person eingreift, wenn diese so unmittelbar in der Nähe ist und aufmerksam zuschaut. Dies dürfte der Grund sein, warum Lisa in dieser Situation nicht „liihh“ schreit, so wie sie es bei vielen anderen Situationen getan hat, in denen sie von Anna gestoßen worden ist, eine erwachsene Person jedoch nicht unmittelbar da war. Lisa dürfte wie schon in Phase 2 annehmen, dass sie ohnehin verteidigt und geschützt wird, wenn eine erwachsene Person zusieht.

Als „nichts“ geschieht, geht Anna weg. Vielleicht ist die Situation für Anna uninteressant geworden, da ich als Beobachterin nicht in Kontakt mit ihr getreten bin und auch Lisa nicht besonders aufgeregt reagiert. Scheinbar hat sich in der Beziehung zwischen Anna und Lisa

nichts verändert. Doch Anna wird uns in dieser Phase noch mehrmals begegnen und eine deutliche Veränderung wird sichtbar werden.

Dass die Beobachterin nicht eingegriffen hat, könnte für Lisa irritierend sein. Sie könnte wütend und enttäuscht darüber sein, dass sie „im Stich gelassen“ worden ist:

Lisa blickt wieder auf das Spiel, das immer noch auf ihrem Schoß liegt. Sie nimmt einen der Stecker, die am Boden rund um das Brett verstreut liegen. Sie hebt ihn auf und wirft ihn kräftig in die Kiste hinein. Danach hebt sie noch einige Stecker auf, die neben und vor ihr liegen. Immer nimmt sie die Stecker ruhig in die Hand, dann wirft sie sie fest hinein. Alle Stecker, bis auf zwei unter ihren Knien, hat sie in die Kiste hineingeworfen. Lisa legt nun das Steckbrett in die Holzkiste hinein und dreht es dort um. Einige Stecker fallen gleich hinaus. Zwei drückt sie von hinten mit dem Zeigefinger in die Holzkiste hinein. Sie legt das Steckbrett in die Holzkiste. Dann schiebt sie die Holzkiste von ihrem Schoß und steht auf. Sie stützt dabei ihre Hände auf dem Boden ab und richtet dann Popo und Oberkörper auf. Lisa hebt die Kiste hoch und trägt sie mit beiden Händen quer durch den Gruppenraum zum Regal. Sie verschwindet für einen Moment aus meinem Sichtfeld, doch ich kann danach sehen, dass sie die Kiste in ein Fach des Regals hinein geschoben hat.

(Beobachtung 12/3)

Sie hebt wiederholt einen Stecker ruhig auf und wirft ihn kräftig hinein. Verarbeitet sie in diesem Spiel das vorangegangene Erlebnis? Vielleicht ist es das „Klatschen“ von Anna auf ihrem Kopf. Vermutlich ist sie irritiert und hat sich ohnmächtig erlebt, weil die Beobachterin nicht eingegriffen hat. Das ruhige Nehmen des Steckers könnte das Abwarten auf eine Reaktion der Beobachterin sein. Das kräftige Hineinwerfen könnte die „Attacken“ von Anna darstellen. Möglicherweise möchte Lisa nun ihre Ohnmacht loswerden und sich selbst als mächtig und kräftig erleben.

Danach drückt sie die Steine aus dem Steckbrett, räumt ein und trägt die Sachen zum Regal zurück. Lisa wirkt hier wie ein großes Kindergartenkind, das einräumt, die Sachen in Ordnung bringt und weiß wo was hingehört. Dies steht im Gegensatz zu früheren Beobachtungen, in denen die Pädagoginnen sie immer wieder auffordern mussten, etwas einzuräumen.

Die negativ-belastenden Affekte der Situation mit Anna scheinen noch nicht ganz gelindert zu sein: Lisa schlendert in der Gruppe herum und schaut sich um. Sie muss sich erst orientieren. Sie schaut zur Praktikantin, die am runden Tisch umgeben mit Kindern spielt. Lisa geht zum Aquarium, schaut einen Moment hinein. Dann hockt sie sich nieder und verharret. Auch die Fische erlebt sie im Moment nicht sehr interessant und befriedigend. Anscheinend weiß sie nicht so recht, was sie tun könnte. Lisa wandert weiter zur Kuschelecke. Dort liegt die kranke Viktoria auf einer Matratze. Lisa streichelt das ältere

Mädchen langsam und sanft. Vielleicht bemerkt sie, dass es diesem Mädchen nicht so gut geht. Möglicherweise möchte auch Lisa im Moment gestreichelt werden. Doch auch Viktoria reagiert nicht auf sie. In diesem Moment könnte sich Lisa allein fühlen. Sie sucht Kontakt, aber es gelingt ihr nicht. (vgl. Beobachtung 12/3f.).

Als sie so durch die Gruppe schlendert, kommt sie an einem Buben vorbei, der in etwa gleich alt ist wie Lisa. Auch er ist uns in dieser Fallanalyse schon begegnet: Er ist der Bub, mit dem Lisa in der ersten Woche schmerzhaft zusammengestoßen ist. Lukas spielt gerade mit einem Spielzeug-Lastwagen:

Lisa kommt vorbei und der Bub sagt eine Silbe zu ihr, *wie um sie aufzumuntern, in den Lastwagen zu schauen*. Lukas kippt den Ladeteil des Lastwagens hinunter und Lisa hockt sich gegenüber von Lukas hin. Lukas zeigt *erfreut und aufgeregt* an die Stelle unter der aufgekippten Ladefläche. Lisa greift hinein, sie lächelt dabei. Zuerst kann ich nicht sehen, was darin ist. Dann erkenne ich, dass sich etliche bunte Stecker, von jener Sorte mit der Lisa vorher gespielt hat, darin befinden. Lisa nimmt einen gelben Stecker in ihre Hand. Sie steht auf und dann dreht sie den Stecker für eine Weile etwas in der Hand, ohne darauf zu blicken.  
(Beobachtung 12/3)

Dem fast gleichaltrigen Lukas ist es offensichtlich wichtig, Lisa etwas zu zeigen. Er nimmt Kontakt mit Lisa auf und diese reagiert. Die beiden ca. eineinhalbjährigen Kinder kommunizieren vorwiegend nonverbal und verstehen sehr gut, was das andere Kind möchte. Lisa erlebt, dass jemand Interesse an ihr hat und ihr darüber hinaus etwas Spannendes zeigen will. Auch für Lisa sind die versteckten Plastikstecker, die ihr bereits vertraut sind, lustig und spannend. Sie greift Lukas Idee auf und nimmt sich einen Stecker. Zwischen den beiden gleichaltrigen Kindern entwickelt sich ein lustvoller dynamischer Austausch. Lukas hat in dieser Situation durch seine Kontaktaufnahme dazu beigetragen, dass Lisa sich nicht mehr allein und orientierungslos fühlt, sondern sich dem im Kindergarten Gegebenen wieder interessiert zuwenden kann. Das zeigt sich auch nach dieser Sequenz mit Lukas als Lisa zielstrebig die Gruppe durchquert und sie sich sich interessiert auf verschiedenste Weise einem Musikinstrument zuwendet (vgl. Beobachtung 12/4).

Die beiden Situationen mit Anna und Lukas haben zu Beginn der dritten Phase stattgefunden. Werfen wir nun den Blick auf eine Beobachtung, die gegen Ende dieser Phase stattfindet.

Lisa wurde gerade von Frau Mandl auf ihren Schoß gehoben, um Lisa die Patschen anzuziehen. Da ereignet sich Folgendes:

Lisa streckt ihre Beine aus, wobei ihre Füße an der Tischfläche aufliegen. Frau Mandl schiebt ihre Füße vom Tisch. Lisa dreht sich etwas und rutscht dann von Frau Mandls Schoß hinunter. Sie geht zurück in die Garderobe.  
(Beobachtung 17/5: Alter: 21 Monate)

Wie schon im letzten Kapitel ersichtlich wurde, beendet auch hier Lisa den Kontakt mit Frau Mandl. Dies steht im deutlichen Gegensatz zu den ersten beiden Phasen, in denen Lisa vorwiegend den Kontakt zu den Pädagoginnen gesucht hat. Vielleicht ist es ihr auf dem Schoß von Frau Mandl gerade unbequem oder langweilig geworden, was sie veranlassen könnte, nach etwas anderem, interessanterem Ausschau zu halten:

An einem Tisch spielt Anton mit einem Holzbauernhof. Lisa setzt sich auf den dort stehenden freien Sessel. Anton hat in einer Hand eine Holzkuh, in der anderen ein Holzpferd. Er lässt die Tiere einander anschauen und stößt mit beiden Köpfen zusammen. Dann lässt er ein Tier los und legt es auf den Tisch. Lisa nimmt sich das Tier. Anton sagt: „Hallooo... wie heißt denn du?“, was *anscheinend an das Holztier von Lisa gerichtet ist*. Lisa klopft heftig mit dem Tier auf den Tisch. Es macht ein lautes Geräusch. Anton lacht und pumpert ebenso mit seinem Tier auf dem Tisch herum. Dann nimmt er sein Tier und klopft auf das Dach des Bauernhofes. Einige kleine Dellen sind dort zu sehen. Auch Lisa beginnt nun dort zu klopfen und beide Kinder klopfen nun laut herum und lachen dabei.  
(Beobachtung 17/5f.)

In der Garderobe entdeckt Lisa etwas, dass sie offensichtlich sehr anziehend findet. Den frei stehenden Sessel vor dem Holzbauernhof könnte Lisa als „Einladung“ empfinden. Hier ist Platz für sie. Anton, der etwas älter als Lisa ist, lässt zwei Tiere einander anschauen und stößt sie mit den Köpfen zusammen. Das könnte symbolisch eine Kontaktaufnahme bedeuten. Am Kopf befinden sich Augen, Ohren und Mund, mit denen man in Kontakt treten kann.

Als Anton das Tier auf den Tisch legt, nimmt sich Lisa das Tier. Auch das könnte sie als Einladung verstehen und Anton hat nichts dagegen, im Gegenteil: Er begrüßt Lisas Holztier mit einem „Hallo“. Hier wird das „kontinuierliche Abstimmen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder u.a. 2008, 22) beider Kinder auf die Aktivitäten des anderen besonders deutlich. Auf Antons Begrüßung reagiert Lisa mit einem Klopfen. Ihr erzeugtes Geräusch ist für Anton lustig und er klopft ebenso. Lisa erlebt, dass ihre Antwort gut angekommen ist. Sie könnte sich freuen, bestärkt und angenommen fühlen. Dass Anton ihre Idee nicht nur lustig findet, sondern auch aufgreift, amüsiert wiederum Lisa, sodass beide Kinder schließlich lachend auf das Dach klopfen.

In diesem Kapitel wurde erneut ersichtlich, dass es in Phase 3 Situationen gibt, in denen Lisa den Kontakt mit anderen Kindern jenem mit Frau Mandl vorzieht. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Lisa zunehmend Interesse am Spiel mit anderen Kindern hat und zum Unterschied von Phase 2 „Nein, du kannst alleine sitzen“ nun auch häufiger gleichaltrige

Kinder, bzw. etwas ältere Kinder auf Lisa zugehen. Es wurde deutlich, dass es Lisa in Phase 3 häufiger und besser als in Phase 2 gelingt, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen und dieser Austausch für Lisa zunehmend interessant und lustvoll ist. Während in Phase 2 vorwiegend die älteren Kinder den Rahmen eines Spieles vorgegeben haben, gestaltet Lisa im Spiel mit Gleichaltrigen den Austausch vielfältiger mit. Die Zuwendung durch andere, auch gleichaltrige Kinder trägt dazu bei, dass es Lisa in Situationen, in denen sie sich allein und orientierungslos fühlt, besser geht, in weiterer Folge das gemeinsame Spielen genießen und sich dem im Kindergarten Gegebenen wieder interessiert zuwenden kann.

#### 4.3.4 „Jö! Spielst du mit der Emma?“

Im vorigen Kapitel konnte eine Veränderung aufgezeigt werden: Lisa gelingt es zunehmend an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern, auch Gleichaltrigen, teilzunehmen. In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, ob und inwiefern diese Entwicklung Bedeutung für die Beziehung zwischen Lisa und der Pädagogin Frau Mandl hat.

Lisa spielt konzentriert mit einem Holzbauernhof und seinen Tieren. Da kommen Max und seine Freundin Lena vorbei:

Lisa schaut zu Max und steht auf. Sie geht zu ihm und streckt ihm das Tier entgegen. Max nimmt das Tier und geht zum Bauernhof. Er gibt das Tier auf das Dach und schiebt es ein bisschen herum. Dann geht Max in die Gruppe und Lisa geht ihm nach. Sie bleibt bei der Türe stehen.

(Beobachtung 16/4; Alter: 20 Monate)

Der vorbeikommende Max weckt in Lisa offensichtlich das Bedürfnis, mit ihm gemeinsam zu spielen. Max reagiert, doch schon bald geht er von Lisa wieder weg. Lisa könnte enttäuscht sein. Ihr Versuch ihrem Bruder nahe zu sein, ist nicht befriedigend geglückt und sie könnte sich verlassen fühlen. Lisa nützt hier eine Erfahrung, die sie bereits in Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“ mit der Pädagogin gemacht hat: Damals ist Frau Mandl Lisa bei ihren „Entdeckungsreisen“ fast immer nachgegangen. In Phase 2 „Nein, du kannst alleine sitzen“, als Lisa nicht mehr so viel exklusive Zeit und Nähe von der Pädagogin bekommen hatte, nützte Lisa diese Erfahrung und ist der Pädagogin nachgegangen, um Kontakt aufzunehmen, was ihr auch manchmal gelungen ist. In Phase 3 setzt sich diese Verhaltensweise fort. Lisa geht in dieser Situation ihrem Bruder nach.

In der Türe bleibt sie jedoch stehen. Wie kann das verstanden werden? Vermutlich war Max zu schnell, ist nicht mehr in Reichweite und längst mit seiner Freundin Lena zu einem anderen Spiel gegangen. Einen Moment lang weiß Lisa nicht so recht, was sie tun soll. In der Türe zur Gruppe muss sich Lisa erst orientieren.

Da wird Lisa auf etwas anderes aufmerksam, das ihr Interesse weckt:

Lisa geht in die Gruppe hinein zum Baueckenteppich. Dort sitzt Emma und spielt mit Holzbauklötzen. Daneben steht ein gelber Plastiklastwagen. Lisa geht hinzu und nimmt einen Bauklotz aus der Kiste hinaus. Sie hockt sich dabei hin. Emma sagt: „Das ist meiner. Das ist mein Schiff.“ Lisa schaut Emma an, behält jedoch den Bauklotz. Emma sagt nochmals: „Das ist meiner“ und dann noch etwas, das ich nicht verstehen kann. Sie zeigt dabei auf den gelben Lastwagen. Lisa legt den Bauklotz auf die Ladefläche des Lastwagens. Emma nimmt einen anderen Stein aus der Kiste und legt ihn auf den Lastwagen. Auch Lisa nimmt nun einen Stein aus der Kiste und legt ihn hinein. Das Hineinlegen der beiden Mädchen geschieht auf eine langsame, *bedächtige* Art und Weise.

(Beobachtung 16/5)

Obwohl Max und auch Frau Mandl in der Gruppe sind, sind Emma und die Bausteine für Lisa in dieser Situation offensichtlich interessanter. Emma ist uns schon zu Beginn von Phase 3 begegnet. Sie ist das ca. dreijährige Mädchen, zu dem sich Lisa voller Freude in die Arme fallen ließ. Nun setzt sich Lisa zu dem Mädchen. Eigentlich möchte Emma allein mit „ihrem Schiff“ spielen. Doch paradoxerweise initiiert sie gerade durch diesen Satz ein Spiel mit Lisa. Lisa versteht vermutlich das Zeigen Emmas auf das „Schiff“ als Aufforderung, die Steine dort hin zu legen. Emma gibt keinen Hinweis darauf, dass sie dies weiter stört. Für Lisa ist es äußerst lustvoll, abwechselnd mit Emma einen Stein hineinzulegen. Ihr Bedürfnis nach gemeinsamem Spiel ist nach dem missglückten Versuch mit Max erfüllt worden. Nun kann sie sich durch das gemeinsame lustvolle Spiel mit Emma verbunden fühlen.

Diese Spielsituation mit Emma ist ein weiteres Beispiel dafür, dass es Lisa in Phase 3 zunehmend gelingt, mit anderen Kindern spielerisch in Kontakt zu treten und Momente des Alleinseins Art zu gestalten. Neben dieser Entwicklung wird jedoch noch eine andere Veränderung sichtbar:

Nun nimmt Lisa noch einen Stein heraus. Sie dreht sich damit zu Frau Mandl um, grinst und kichert: „Hää häh.“ Frau Mandl sagt lachend: „Ja, was machst denn du? Spielst du mit der Emma?“ Lisa lacht und steht dann auf, indem sie sich mit der linken Hand auf die Kiste mit den Bausteinen stützt und sich hoch drückt. Sie läuft zu Frau Mandl und hält ihr den Baustein hin. Emma schaut zu Lisa und Frau Mandl. Lisa greift nach der grünen, langen Kette, die Frau Mandl um den Hals trägt. Frau Mandl sagt: „Ist das eine Kette?“ Lisa greift näher hin. Dann sagt Frau Mandl: „Lisa, wo sind denn deine Augen?“ Lisa zeigt auf ihre Augen. „Und wo ist dein Mund?“ Lisa zeigt auf ihren Mund. Auf diese Art und Weise benennt Frau Mandl noch die Ohren, Füße, Hände von Lisa und jedes Mal zeigt Lisa auf die entsprechende Stelle. *Beiden scheint es großen Spaß zu machen.* Lisa lacht und ich kann ihre Zähne sehen.

(Beobachtung 16/5)

Auch in der Beziehung zwischen Frau Mandl und Lisa hat sich im Vergleich zu Phase 2 etwas verändert:

Während Frau Mandl Lisa in Phase 2 als anhänglich empfunden hat und sich von Lisa distanziert hat, nimmt sie nun mit großer Zufriedenheit wahr, dass Lisa auch mit anderen Kindern spielt. Dies dürfte ihrer Vorstellung eines bereits „eingewöhnten“, nicht mehr so anhänglichen Kindes entsprechen. Lisa zeigt, dass sie sich nicht mehr nur an Frau Mandl „anhängt“. Dadurch dürfte die Belastung der Pädagogin geringer werden und sie fühlt sich erleichtert. Vermutlich entspannt dies die Beziehung zwischen Lisa und der Pädagogin. Weil sie merkt, dass Lisa sich nicht mehr nur an sie „anhängt“, öffnet sie sich wieder für Lisa und initiiert ein Spiel, das beide ausnehmend genießen.

Noch ein zweites Beispiel zeigt, inwiefern die Entwicklung Lisas Bedeutung für die Beziehung zwischen Lisa und Frau Mandl hat.

Eine Woche später – gegen Ende der 3. Phase – ist Lisa konzentriert mit dem Malen beschäftigt. Die ca. fünfjährige Rebecca sitzt neben Lisa und malt ebenfalls:

Lisa malt nun mit einem blauen Buntstift weiter, der am Tisch liegt und fährt mit dem Buntstift einmal über den Papierrand auf den Tisch hinaus. Sie schaut hin und beginnt, mehr in der Mitte zu malen. Sie nimmt nun auch einen zweiten blauen Stift in die andere Hand. Danach steht Lisa auf, indem sie sich vom Sessel hinunterrutschen lässt und geht, beide Buntstifte in der Hand haltend hinter Rebecca vorbei, zum Buntstiftregal. Rebecca schaut ihr nach. Lisa steckt zuerst einen, dann den anderen Buntstift in ein Glas mit grünen Buntstiften. Dann dreht sie sich wieder um und geht abermals zwischen Rebecca und der Wand um den Tisch herum. Nun reicht sie Rebecca die Unterlage und diese legt sie in das dafür vorgesehene Regal. Lisa lächelt sie an. Dann reicht sie ihr einen Buntstift und Rebecca dreht sich um und steckt ihn in das Glas. Lisa bückt sich und hebt zwei Buntstifte auf, die auf den Boden gefallen sind. Auch diese reicht sie Rebecca, die sie wegräumt. Als der Tisch leer ist und auch keine Buntstifte mehr am Boden liegen, sagt Frau Mandl: „Tüchtig Lisa. Bravo.“ Lisa lächelt und schiebt einen Sessel zum Tisch.  
(Beobachtung 17/5)

Lisa beendet die Malsituation, indem sie wegräumt. Im Gegensatz zu Phase 2 wirkt sie hier wie ein Kindergartenkind, das sich schon gut auskennt. Lisa initiiert hier nicht nur den Kontakt mit Rebecca, sie ist es, die die Einräumsituation maßgeblich gestaltet und einen Rahmen vorgibt. Wesentlich anders haben sich die Situationen in Phase 2 dargestellt, wenn man sich an die Spielsituation und die Situation „Buch anschauen“ mit den beiden älteren Kindern Stefanie und Thomas in Erinnerung ruft. Damals waren es die Älteren, die hauptsächlich den Spielrahmen vorgegeben haben.

In dieser Situation weiß Lisa offensichtlich, dass man nach dem Malen zusammenräumen muss und zeigt, dass sie diese Regel verstanden hat. Während es für Lisa in Phase 2 sehr herausfordernd war, sich ohne die exklusive Unterstützung einer Pädagogin dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden und gleichzeitig die Kindergartenregeln nicht zu

verletzen, dürfte sie sich mit diesen Regeln schon besser auskennen. Das könnte ihr Sicherheit und Orientierung geben! Frau Mandl zeigt sich sehr zufrieden mit Lisa und lobt sie. Lisa lächelt, es ist befriedigend für sie, weil sie in ihrem Tun bestärkt wird und Anerkennung bekommt. Die Interaktion zwischen Lisa und Frau Mandl wirkt in dieser Phase entspannter als in Phase 2.

Es konnte in diesem Kapitel herausgearbeitet werden, dass Lisas zunehmende Fähigkeit, mit anderen Kindern an Prozessen dynamischen Austausch teilzunehmen, auch Bedeutung für die Beziehung zwischen Lisa und Frau Mandl hat. Frau Mandl nimmt wahr, dass Lisa sich nicht mehr so intensiv an sie „anhängt“ und sich darüber hinaus schon viel besser mit den Kindergartenregeln auskennt. Beides dürfte dazu beitragen, dass sich die Beziehung zwischen den beiden entspannt und in weiterer Folge wieder mehr lustvolle Prozesse des dynamischen Austauschs gelingen. Dass Lisa sich schon besser mit den Regeln des Kindergartens auskennt, dürfte dazu beitragen, dass Lisa Orientierung bekommt und sich sicherer fühlt. Die Dimension des Interesses am Gegebenen betreffend, hat sie Freude am gezielten Einräumen und Ordnen.

#### *4.3.5 Wilder Kerl, Hilfssheriff und Cowgirls – Konflikte mit anderen Kindern*

Bislang wurde deutlich, dass es Lisa in Phase 3 zunehmend gelingt, am dynamischen Austausch mit anderen Kindern teilzunehmen. Nicht alle Situationen dynamischen Austauschs mit anderen Kindern erlebt Lisa jedoch angenehm und lustvoll, wie schon durch die Situation mit Anna deutlich wurde, als aus dem Spiel „Stecker in den Mund stecken“ ein „Auf dem Kopf schlagen“ wurde. Mehr Kontakt mit anderen Kindern bedeutet auch ein Zunehmen von Konfliktsituationen. Viele negativ-belastende Affekte Lisas in Phase 3 beziehen sich auf Konflikte mit anderen Kindern. In diesem Kapitel werden einige solcher Situationen dargestellt und interpretiert.

In der 12. Beobachtung hat sich Lisa über einen Großteil der Stunde ohne Pädagogin beschäftigt. Nun steht Lisa bei der Praktikantin Sabine im Materialraum. Sabine sucht etwas und geht dann zu ein paar Kindern, die schon auf sie warten (vgl. Beobachtung 12/5).

Lisa geht zu einem in der Nähe stehenden Tisch. Darauf liegen durchsichtige Platten, auf denen jeweils viele kurze Zäpfchen in die Höhe ragen. In einer Holzkiste sind bunte Perlen mit Loch. Sie erinnern mich an Bügelperlen, nur in Großform. Jede Perle kann auf ein Zäpfchen gesteckt werden. Lisa nimmt eine Platte, kippt sie und leert sie über der Holzkiste aus. Dann nimmt sie sich ein paar Perlen und steckt eins nach der anderen darauf. Nach kurzer Zeit kommt Anton wild gestikulierend und schiebt Lisa von den Platten weg. Er sagt einige Worte, die ich nicht gut verstehen kann. *Ich habe jedoch den Eindruck, dass er vorher auf diesen Platten etwas gesteckt hat.* Lisa bleibt noch einen



Moment neben Anton stehen, dann geht sie um den Tisch herum und geht langsam durch den Raum. Sie macht dabei weinerlich: „Ma-ma. Ma-ma.“  
(Beobachtung 12/5; Alter: 18 Monate)

Die ganze Stunde lang hat sich Lisa bisher allein beschäftigt. Möglicherweise ist es nun an der Zeit, bei einer erwachsenen Person wieder aufzutanken. Lisa dürfte sich danach sehnen, mit der Praktikantin zusammen zu sein. Aber diese hat keine Zeit für Lisa, da schon andere Kinder auf sie warten. Für Lisa könnte das enttäuschend sein, aber nicht katastrophal. Sie findet sich schnell eine andere Beschäftigung. Das bereitliegende, bereits ausgeräumte Spiel zieht Lisa an. Sie leert die Platte mit den Steckern kraftvoll aus und nimmt sich damit „Raum“. Vielleicht möchte sie „tabula rasa“ machen. Noch einmal nimmt sie ihre Kraft zusammen und beginnt neu mit einer leeren Platte, die sie für sich vorbereitet hat. Lisa steckt ein paar Perlen darauf. Vielleicht gibt ihr das Ordnung. Etwas zu tun, könnte ihr helfen, das „Alleinsein“ ohne den ersehnten Kontakt mit der Praktikantin besser auszuhalten.

Doch plötzlich kommt Anton und Lisa wird weg geschoben. Für Lisa kommt das sehr unerwartet. Vermutlich ist sie über Anton und seine „wilden Armbewegungen“ sehr erschrocken. Lisa bleibt stehen. Im Moment kennt sie sich überhaupt nicht aus. Eben hat noch sie selbst mit den Platten gespielt, nun kommt dieser „wilde“ Bub und nimmt ihr das Spiel weg.

Da auch ich als Beobachterin Antons Worte nicht verstehen konnte, weil er sehr schnell und aufgeregt gesprochen hat und Lisa von der Situation überrumpelt worden ist, ist anzunehmen, dass sie gar nicht verstanden hat, dass es Antons Platten waren, die so offen am Tisch gelegen sind und warum Anton so ärgerlich und grob zu ihr ist. Lisa geht langsam durch den Raum. Sie geht von dem unangenehmen Erlebnis ein Stück weg, dann bricht das Beängstigtsein und Traurigsein aus ihr heraus. In dieser Situation hat sie große Sehnsucht nach einem vertrauten Menschen, bei dem sie sicher ist und der sie tröstet und vielleicht auch ein Stück erklären kann, was vorgefallen ist: Lisa hat Sehnsucht nach ihrer Mama – aber die ist nicht da.

Lisa geht langsam im Raum herum. *Ich denke dabei an ein „Herumschleichen“*. Lisa wetzt mit der rechten Hand ein paar Mal von hinten über ihr Ohr. Dann verzieht Lisa ihr Gesicht zu einem Weinen. Sie hat den Zeigefinger der linken Hand auf ihrer Lippe liegen. Mit der rechten Hand fährt sie sich öfters über das rechte Auge. Sie geht Frau Mandl nach. Diese setzt sich auf eine kleine Bank, die an einer Wand steht. Sie hebt Lisa zu sich auf den Schoß, so, dass sie zueinander sehen.  
(Beobachtung 12/5)

Offensichtlich fühlt sich Lisa verloren und alleingelassen. Ihr zielloses „Herumschleichen“ drückt das aus. Lisa wetzt sich, wie auch in anderen belastenden Situationen (vgl. Beobachtung 9/5), über ihr Ohr. Es dürfte bedeuten, dass sie die belastenden, äußerst

unangenehmen Gefühle „wegwischen“ möchte. Ihre Berührungen ihrer Lippe und der Augen könnte ihr etwas Trost geben, sie kann sich spüren. Vielleicht wünscht sie sich, dass jemand kommt und sie streichelt. Die Mama ist nicht da. Aber eine andere Person, die Lisa schon oft getröstet hat und bei der sie sich sicher fühlen konnte, ist anwesend. Lisa sucht die Nähe zu Frau Mandl. Wieder nützt Lisa die Erfahrung des „Nachgehens“, um Kontakt mit der Pädagogin aufzunehmen. Frau Mandl nimmt wahr, dass Lisa sie braucht und Lisa wird auf den Schoß gehoben. Sie kann die Nähe der Pädagogin spüren. Trotzdem geht es ihr noch nicht gut, wie die folgende Sequenz zeigt:

Lisas Beine sind gespreizt und hängen links und rechts von Frau Mandls Schoß herunter. Lisa weint leise, ihre Gesichtsfarbe ist rötlich. Lisa hat ihren Zeigefinger beim rechten Auge, den linken Finger hält sie immer wieder bei ihrem Mund. Frau Mandl gibt ihre Beine auseinander, so dass Lisa ein Stück hinunterrutscht. Frau Mandl hält sie dabei an den Oberarmen, neigt ihren Kopf zu Lisa hinunter, lacht und sagt: „Plumps!“. Dann gibt Frau Mandl ihre Beine wieder zusammen und zieht Lisa wieder hoch. Lisa hat immer noch ihr Gesicht verzogen. *Es scheint ihr nicht gut zu gehen.*  
(Beobachtung 12/5)

Frau Mandl versucht Lisa mit einem Spiel aufzuheitern. Aber Lisa scheint im Moment keinen Halt zu haben. Sie muss erst auftanken. Das Spiel kommt vermutlich für Lisa zu früh: „Plumps“ ist nicht lustig, wenn man sich haltlos fühlt.

Nachdem Lisa einige Minuten auf dem Schoß von Frau Mandl verbracht hat, wird Lisa an die Assistentin Dana übergeben. Auch diese nimmt Lisa auf den Schoß und legt ihren Arm um sie (vgl. Beobachtung 12/6):

Sie fragt: „Wo ist denn heute der Maxino? ... Ist der Max nicht da?“ Lisas Gesicht verzieht sich wieder zu einem Weinen und ihre Gesichtsfarbe ist etwas rötlich. Dana blickt sich im Raum um, schaut wieder zu Lisa und fragt nochmals: „Ist der Max heute nicht da?“ Lisa schüttelt ein paar Mal kräftig den Kopf.  
(Beobachtung 12/6)

Dana thematisiert das Fehlen einer anderen, wichtigen Person für Lisa. Das Fehlen ihres Bruders. Dass Lisa daraufhin zu weinen beginnt, zeigt, dass das Getrenntsein von ihrem großen Bruder für Lisa in dieser Situation belastend ist. Sie sehnt sich nach Max. Da Dana das Fehlen des Bruders anspricht, könnte sich Lisa verstanden fühlen und ihr Schmerz etwas gelindert werden. Ihr Kopfschütteln ist bestimmt und kräftig. Als Dana mit Lisa in die Bauecke geht, beteiligt sich Lisa am Einräumen der Bausteine (vgl. Beobachtung 12/6).

Anton ist zwar etwas älter als Lisa, trotzdem konnte man sehen, dass er sich noch nicht so gut verbal ausdrücken kann. Wenden wir uns einer Situation zu, in der Lisa mit älteren

Kindern in Konflikt ist. In der 13. Beobachtung stellt sich Lisa zu einem Tisch, an dem einige Kinder malen:

Sie stellt sich an die Ecke neben Max und nimmt einen Stift, der am Tisch liegt. Das Mädchen rechts neben ihr sagt: „Nein, das ist meiner!“ und *will* ihr den Stift aus der Hand nehmen. „Nein Lisa“, sagt sie, doch Lisa lässt nicht los. Frau Mandl sagt zu dem Mädchen: „Sag der Lisa, dass du den gerade brauchst.“ Das Mädchen folgt diesem Vorschlag nicht und malt weiter. Da kommt ein anderes Mädchen, die diese Szene beobachtet hat. Sie nimmt Lisa den Stift aus der Hand und legt ihn der anderen hin. „Der gehört der Lena“, sagt sie bestimmt.  
(Beobachtung 13/3)

Der Maltisch und die malenden Kinder scheinen Lisa anzuziehen. Durch die körperliche Nähe zu ihrem Bruder, kann sie sich einer vertrauten Person verbunden fühlen. In dieser Situation dürfte Max durch seine Anwesenheit eine hilfreiche „Brücke“ zu dem Geschehen in der Gruppe sein.

Das Mädchen Lena, dessen Stift Lisa sich genommen hat, sagt sehr klar, was sie nicht möchte und was ihr gehört. Trotzdem gibt Lisa nicht einfach auf: Kräftig hält sie den Stift fest und lässt nicht los. Lisa wirkt beim Maltisch sehr bestimmt. Sie scheint ganz genau zu wissen, was sie haben und was sie tun möchte.

Frau Mandl gibt Lena zwar eine Hilfestellung, wie sie mit der Situation umgehen kann, greift jedoch nicht direkt in den Konflikt der Kinder ein. Sie scheint den Kindern zuzutrauen, dass diese den Konflikt selbst lösen können. Lisa ist in dieser Situation größtenteils auf sich alleine gestellt. Sie wird nicht von der Pädagogin in Schutz genommen, auch nicht von ihrem Bruder Max. Sie muss selbst schauen, dass sie das bekommt und behält, was sie möchte (vgl. Besprechungsprotokoll 7/3).

In Protokollen der zweiten Phase sind die Kinder nachsichtig mit Lisa „weil sie noch so klein ist“. Das ältere Mädchen, das Lena verteidigt, spricht nun sehr bestimmt mit Lisa.

Der Protokollausschnitt ist ein Hinweis darauf, dass sich das Bild der anderen Kinder von Lisa geändert hat: Sie ist nun nicht mehr die Lisa, die viele Ausnahmen bekommt, weil sie ein „neues Kind“ und noch so klein ist. In Phase 3 nimmt Lisa zunehmend an den Spielen der Kinder teil und auch die anderen Kinder initiieren Kontakt mit ihr. Lisa gehört also schon zu ihnen. Das bedeutet jedoch auch umgekehrt: Wer dazugehören will, muss sich an die Regeln halten, so wie alle. Die Kinder dürften nun die Vorstellung von Lisa haben, als einer, die schon etwas aushält und die man auch kritisieren darf.

Wie geht es Lisa nachdem ihr der Stift so bestimmt weggenommen wurde?

Lisa schaut ihr nach und verzieht das Gesicht, indem sie ihre Wangen hochzieht und den Mund zu hat. Sie neigt den Kopf hinunter und zieht ihre Augen zusammen. Dann schaut sie wieder hoch und nimmt sich einen anderen Stift, der in der Tischmitte vor ihr liegt. Sie nimmt ihn mit Daumen, Zeige- und Mittelfinger an dessen Ende und beginnt auf einer blauen Unterlage zu malen.  
(Beobachtung 13/3)

Lisa zeigt, dass sie von der Handlung des Mädchens betroffen ist. Vermutlich ist sie durch die Bestimmtheit des älteren, viel größeren Mädchens eingeschüchtert. Lisa scheint in dieser Situation zwar belastet, jedoch nicht so erschrocken zu sein, wie in der Situation mit Anton, als er sie von seinen Steckplatten wegschiebt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass bereits Lena ausgedrückt hat, dass das ihr Stift ist und die Handlung damit nicht so plötzlich gekommen ist. Darüber hinaus sind die Aussagen der beiden älteren Mädchen klarer und verständlicher für Lisa, als die Worte und wilden Gesten vom nur etwas älteren Anton.

Lisa kann sich in dieser Situation rasch selbst regulieren. Nachdem ihr das Mädchen den Stift weggenommen hat, gelingt es ihr bald eine Alternative zu finden (vgl. Besprechungsprotokoll 7/3).

In den Beispielen mit Anton und dem Buntstift wehrt sich Lisa nicht oder nur zaghaft gegen die Kinder. Ebenfalls in der 13. Beobachtung ist eine Wende zu bemerken:

Lisa geht aus der Gruppe hinaus in die Garderobe und *möchte hinaus auf den Gang gehen*. Ein größerer Bub, Patrick, stellt sich Lisa in den Weg. Er breitet die Arme aus und sagt: „Nein, nein, Lisa. Nicht hinaus!“ Unter einem Auge hat er einen dunkelroten, großen Fleck. Lisa dreht sich wieder um und macht ein paar Schritte zurück. *Sie wirkt dabei nicht glücklich und verzieht das Gesicht*. Patrick gibt seine Hand auf Lisas Schulter und so gehen sie in die Gruppe. Vor der Bauecke bleiben sie stehen. Patrick hat eine olivgrüne Hose und ein graues T-Shirt mit Totenkopf an.  
(Beobachtung 13/4)

In dieser Beobachtung hat Frau Mandl Lisa bereits mehrmals aufgefordert, nicht auf den Gang zu gehen. Es ist denkbar, dass der ältere Bub dies beobachtet hat. Patrick ist es vermutlich wichtig, dass diese Regel – Lisa solle nicht hinaus auf den Gang gehen – von Lisa eingehalten wird. Vielleicht identifiziert er sich als „Großer“ mit der Pädagogin und möchte nun als Helfer Frau Mandls agieren. Mit Nachdruck – Lisa spürt den Druck auf ihrer Schulter – passt er auf, dass sie zurückgeht. Sie erlebt hier, dass ihr Bedürfnis nicht erfüllt wird und dass ihr von einem anderen Kind sowohl mit Worten als auch körperlich eine Grenze vorgeschoben wird. Vermutlich ist Lisa von dem großen Bub, der in dieser Situation an einen Hilfssheriff erinnert, eingeschüchtert. Obwohl es sehr unangenehm und ärgerlich für sie sein dürfte, resigniert Lisa sofort. Sie dürfte sich zu schwach, hilflos und klein fühlen, um sich zu wehren. Wieder ist Lisa auf sich allein gestellt. Es ist keine Frau Mandl da, die sie wie in Phase 1 „rund um die Uhr“ beschützt.

In der Gruppe bleiben Patrick und Lisa stehen. Der „Hilfssheriff“ hat seine Aufgabe erfüllt.

Nun kommt Stefanie hinzu und beugt sich zu Lisa hinunter. Sie berührt Lisa an der Schulter, lächelt „übertrieben“ und sagt etwas zu Lisa. Diese taucht Stefanie mit der linken Hand weg, macht einen großen Bogen, verzieht das Gesicht und geht wieder in Richtung Garderobe.

(Beobachtung 13/4)

Wieder spürt Lisa Druck an ihrer Schulter und vermutlich ist ihr das im Moment zu nahe. Sie hat gerade erlebt, wie ein älteres Kind über sie bestimmt hat und jetzt kommt noch so eines daher und engt sie ein. Sie will ihre Ruhe und vor allem will sie aus der Gruppe auf den Gang gehen. Da taucht Lisa Stefanie auf die Seite und macht einen weiten Bogen. Es gelingt ihr, was ihr in der Situation mit dem großen Patrick nicht gelungen ist: Sie wehrt und befreit sich und kann ihrem Ärger mit einer kräftigen Armbewegung Luft machen.

In dieser Situation wurde dreierlei sichtbar:

Erstens ist die Pädagogin Frau Mandl nicht da, um sie zu verteidigen bzw. zwischen den Kindern zu vermitteln. Lisa ist in vielen Konfliktsituationen auf sich allein gestellt. Zweitens gewähren die anderen Kinder Lisa nicht mehr Ausnahmen „weil sie ja noch klein ist“, wie dies in Phase 1 aber auch in Phase 2 der Fall war, sondern setzen ihr auf bestimmte Art und Weise Grenzen und fordern die Einhaltung von Regeln ein. Diese beiden Veränderungen führen drittens dazu, dass Lisa ebenfalls gefordert ist, ihre Grenzen deutlich zu machen und sich zu verteidigen. Manchmal gelingt ihr dies.

Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine weitere Konfliktsituation mit einem anderen Kind. Wie bereits angekündigt, wird uns auch in Phase 3 die gleichaltrige Anna wieder begegnen. Betrachtet man die bisherige Beziehung zwischen Lisa und Anna, so verwundert es nicht, dass Anna gerade in diesem Kapitel wieder „auftaucht“:

Am Tisch steht nun ein Fläschchen, das mit einer roten Flüssigkeit ziemlich voll gefüllt ist. Das Fläschchen hat links und rechts einen Henkel. Lisa nimmt die Flasche mit beiden Händen und trägt sie zum großen, runden Tisch, der in der Mitte des Raumes steht. Sie stellt ihn ab und wirkt *nun sehr stolz auf sich*. Dann hebt sie die Flasche auf und trägt sie in den hinteren Gruppenteil. Dort, vor der Fensterreihe stehen an der Wand entlang zwei Tische, auf dem Musikinstrumente liegen. Lisa stellt die Flasche dort ab. Anna, in etwa so alt wie Lisa, sieht die Flasche und reißt sie an sich. Dabei fixiert sie Lisa mit den Augen. Einige Zeit schauen sie sich an. Dann nimmt Lisa ein kreisförmiges Spielzeug und schüttelt es. Der Kreis besteht aus einer Spirale, in der sich eine Kugel befindet. Anna stellt die Flasche ab und *will* es Lisa aus der Hand nehmen. Lisa dreht sich schnell um und geht etwas weg mit dem Kreis. Sie schüttelt das Spielzeug und die Kugel darin, bewegt sich. Nun kommt Anna ihr nach und greift nach dem Kreis. Annas Gesicht verzieht sich, *wie wenn sie sehr angestrengt wäre*. Beide zerran nun hin und hin und Anna lächelt nun. Auf einmal lässt Anna los und Lisa fällt mit dem Spielzeug in der Hand nach hinten.

(Beobachtung 13/6f.)

Die voll gefüllte Flasche dürfte ein begehrtes, tolles Objekt sein. Lisa ist stolz auf sich – sie trägt die Flasche wie einen Pokal. Vielleicht ist die Flasche Lisa zu schwer, denn sie stellt sie am Fensterbett ab. Da sieht Anna die Flasche und reißt sie sofort an sich. Wahrscheinlich gehört sie ihr. Auffällig ist, dass Lisa nicht schreit oder Hilfe suchend um sich blickt, wie in früheren Beobachtungen in Phase 1 und 2. Einige Zeit schauen sich die beiden Mädchen an und erinnern an zwei Cowboys, die sich abschätzend prüfen und versuchen, den Blicken des anderen Stand zu halten. Lisa zeigt nicht, dass sie sich von Anna bedroht fühlt, sondern scheint sich sicher zu fühlen. Auch in dieser Situation ist keine Pädagogin in der Nähe und beide Mädchen dürften die Beobachterin nicht wahrnehmen, bzw. keine Hilfe von ihr erwarten, da sie sie nicht als eingreifend und beschützend erlebt hatten (vgl. Beobachtung 12/2f.).

Als Lisa sich das andere Spielzeug, die Spirale, nimmt, stellt Anna ihre Flasche ab und will nun ebenfalls dieses Spielzeug haben. Dies bestätigt, was auch in anderen Protokollausschnitten in Phase 2 dargestellt worden ist: Die Mädchen scheinen die Vorstellung zu haben, was die andere hat, könnte auch für mich interessant sein. Auch wenn sich daraus ein Konflikt ergibt, ist es eine Form an Prozessen des dynamischen Austauschs mit gleichaltrigen Kindern zu partizipieren.

Lisa weiß sich zu helfen. Sie hat nun offensichtlich die Vorstellung, sich selbst wehren zu können und erwartet nicht mehr, dass alle Verteidigung von Erwachsenen kommt. Zwischen den beiden Mädchen ergibt sich eine regelrechte Kraftprobe. Lisa ist nun nicht mehr die kleine, sanfte Lisa, sondern hat Ideen, wie sie sich erfolgreich wehren kann.

Vermutlich macht Anna das Hin- und Herzerren Spaß. Ich denke nicht, dass es ihr schon möglich ist, vorauszusehen, dass Lisa hinfallen wird, wenn sie loslässt. Wie geht es Lisa, als sie so plötzlich rückwärts auf den Boden fällt?

Lisa steht wieder auf, indem sie sich auf die Hände stützt und dann Popo und Oberkörper aufrichtet. Dann geht Lisa zu Frau Strauss, die im Materialraum steht. Für einen Moment bleibt sie dort stehen. Dann dreht sie sich wieder um und geht zu Anna. Sie greift nach Annas Hand. *Zuerst denke ich, dass sie dieser die Hand geben möchte.* Doch dann sehe ich, dass sie ein Glöckchen aus Annas Hand nimmt. Lisa hat das kreisförmige Spielzeug nicht mehr in der Hand. Mit dem Glöckchen geht sie nun durch die Gruppe zu einem Spiegel, vor den man verschiedenes Legematerial hinlegen kann. Daneben liegt eine blaue Frisbeescheibe. Lisa legt das Glöckchen hinein.  
(Beobachtung 13/6)

Wahrscheinlich ist sie erschrocken, denn den Fall konnte sie nicht voraussehen. Einerseits reguliert sie sich schnell, denn sie steht alleine wieder auf. Andererseits dürfte Lisa die Situation nicht ganz geheuer sein und sehnt sich nach der Nähe einer Pädagogin. Vermutlich kann Frau Strauss Lisa nicht sehen, da diese hinter ihr steht. Lisa versucht keinen Kontakt

zu ihr herzustellen. Wahrscheinlich reicht Lisa die Gewissheit, dass Frau Strauss da ist, um sich wieder zu orientieren. Der Schreck könnte dadurch gelindert sein und Lisa fühlt sich wieder sicher genug. Vielleicht taucht nun Ärger über Anna auf. Der Konflikt mit ihr beschäftigt sie offensichtlich noch immer. Lisa geht wieder zu Anna zurück und wagt nun ihrerseits einen „Angriff“. Sie zeigt, dass sie keine Angst vor Anna hat und nimmt ihr erfolgreich das Glöckchen weg. Mit ihrer „Beute“ geht sie davon und versteckt sie. Lisa hat gesiegt. Sie kann sich stolz und sicher fühlen.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass sich das Bild der anderen Kinder von Lisa verändert hat und sich diese Lisa gegenüber anders verhalten. In Konfliktsituationen mit anderen Kindern ist Lisa im Gegensatz zu Phase 1 weitgehend auf sich allein gestellt. Für die Dimension des dynamischen Austauschs bedeutet dies, dass Lisa durch diese Veränderungen ebenfalls gefordert ist, ihre Grenzen den anderen Kindern deutlich zu machen und sich zu wehren. Dies zeigt sich besonders in der Situation mit Anna. Während Lisa sich in Phase 1 und Phase 2 Hilfe suchend an Erwachsene gewandt hat, verteidigt sie sich nun auch selbst. Ist eine Konfliktsituation wie jene mit Anton für Lisa jedoch unverständlich und daher zu belastend, „schleicht“ Lisa ziellos in der Gruppe herum und findet kein Interesse am Gegebenen. In solchen Situationen sucht sie nach wie vor die Nähe zu den Pädagoginnen, in deren Nähe Lisas negativ-belastende Gefühle gelindert werden. Erst dann kann sich Lisa dem Gegebenen in der Gruppe wieder interessiert und gezielt zuwenden.

#### 4.3.6 *Wie ein Schatten*

Er ist in Phase 3 bereits immer wieder „aufgetaucht“, trotzdem kam er eher am Rande vor: Lisas älterer Bruder Max. In diesem Kapitel wird die Geschwisterbeziehung anhand einer besonders auffälligen Beobachtung thematisiert:

Lisa und Max sind eben in den Kindergarten gebracht worden und die Mutter ist vor kurzem gegangen. Lena, Max' gleichaltrige Freundin, steht auch in der Garderobe. Schon eine Weile geht Lisa Max nach. Da setzen sich Max und Lena zum Tisch gegenüber von der Garderobenbank auf der Lisa sitzt (vgl. Beobachtung 15/2):

Vor dem Tisch stehen zwei Sessel und darauf ein hölzerner Bauernhof. Lisa rutscht von der Bank hinunter. Sie geht zu den Kindern und sagt dabei kräftig: „Ma!“ Dann stellt sie sich zwischen Lena und Max, die auf den Sesseln sitzen. Ihren rechten Arm hat sie hinter Max' Rücken gelegt. Sie schaut in den Bauernhof hinein. Max sagt zu Lena: „Und dann gehen wir zum Bistro.“ Die beiden reden noch mehr, was ich jedoch nicht verstehen kann. Es *scheint* aber um das Spiel mit den Bauernhoftieren zu gehen. Lisa greift nach einem Tier und Max nimmt es ihr aus der Hand. Dann kommt Frau Mandl vorbei und Max steht auf. Er geht ihr ein Stück nach und sagt zu ihr: „Die Lena macht das immer falsch.“

Er zeigt dabei auf ein Tor, das am Bauernhof angebracht ist. Frau Mandl *scheint nicht gleich zu verstehen, was er meint*. Sie kommt hinzu und Max zeigt nochmals auf das Tor und macht es zu. „Ja, dann zeig der Lena, wie's geht“, antwortet Frau Mandl. In der Zwischenzeit hat sich Lisa auf Max' Sessel gesetzt. Er setzt sich auch wieder auf den Sessel (eine Hälfte ist noch frei) und *es macht auf mich den Eindruck, als wolle er Lisa auf seinen Schoß ziehen*. Er umschlingt ihren Bauch dabei und Lisa liegt für einen Moment ausgestreckt an Max angelehnt. Dann schiebt Max Lisa vom Sessel weg auf die Seite. Lisa bleibt daneben stehen.

(Beobachtung 15/2f.; Alter: 20 Monate)

Lisa versucht sehr ausdauernd und auf vielfältige Art und Weise an dem Spiel von Max und Lena teilzunehmen: Sie geht hin, sie sagt ein Wort und sie stellt sich zwischen die beiden Kinder. Lena und Max spielen öfters miteinander. Sie sind in etwa gleich alt. Hier wirken Max und Lena verbunden und eher wie ein Paar als die Geschwister Max und Lisa (vgl. Besprechungsprotokoll 11/1). Obwohl Lisa weder in das Spiel noch in die Pläne von Max und Lena eingebunden wird, gibt Lisa nicht auf. Sie nimmt sich eines der Holztiere, das ihr jedoch gleich wieder weggenommen wird. Es gibt keinen Hinweis, wie Lisa sich fühlen könnte. Als Max zurückkommt, quetschen sich beide zunächst wortlos auf einen Sessel, weil keiner einen eigenen Platz hat. Vermutlich ist es sehr unbequem und eng für ihn. Lisa wird nicht hochgehoben, weil Max näher bei seiner Schwester sein möchte, sondern damit er mehr Platz hat. Als es nicht gelingt, wird sie weg geschoben. Lisa zeigt nicht, dass sie besonders beleidigt oder enttäuscht wäre. Hauptsache, sie kann bei ihm sein. Ausdauernd bleibt sie neben Max stehen.

Frau Mandl steht in der Garderobe und fragt zwei Mädchen, ob sie nicht zusammen ins Bistro gehen möchten. Lisa geht in Richtung Frau Mandl. Da kommt Patrick, ein Bub etwa fünf Jahre alt und Frau Mandl fragt ihn: „Gehst du mit der Lisa ins Bistro?“ Patrick versucht Lisas Hand zu nehmen, die nun in seiner Nähe steht. Lisa reißt sich los und dreht sich auf die Seite. Patrick steht einen Moment da und geht dann allein vor.

(Beobachtung 15/3)

Vermutlich merkt Lisa, dass sie bei Max und Lena nicht „durchkommt“. Trotzdem möchte Lisa Kontakt mit jemandem haben. Als Frau Mandl in die Garderobe kommt, sucht Lisa ihre Nähe. Die Pädagogin dürfte das wahrnehmen, vermutlich jedoch keine Zeit für Lisa haben. Sie versucht einen Ersatz für Lisa zu „engagieren“, den großen Patrick, der uns als „Hilfssheriff“ schon begegnet ist. Lisa wird nicht gefragt, ob sie mit Patrick ins Bistro gehen will. Während sich Lisa in der Beobachtung zuvor resignierend von Patrick wieder zurück in die Gruppe führen hat lassen, zeigt Lisa der Pädagogin und Patrick nun sehr deutlich, dass sie das nicht will. Das Wort „losreißen“ weist auf heftige Emotionen hin. Vielleicht ist Lisa enttäuscht und wütend, dass sie nun auch beim Kontaktversuch mit der Pädagogin „auf die Seite gestellt wurde“ und noch dazu einen Ersatz bekommt, mit dem Lisa keine guten Erfahrungen gemacht hat.



Nun stehen Max und Lena vom Bauernhoftisch auf. Ich kann nicht genau verstehen, was sie sagen, doch es ist für mich klar, dass sie ins Bistro gehen möchten. Lisa geht Max nach und die drei gehen auf den Gang hinaus. Nach ein paar Metern sagt Lena: „Wartet auf mich, ich komm gleich“ und läuft wieder zurück. Max setzt sich auf eine Bank gegenüber dem Bällebad und auch Lisa setzt sich nieder. Dann steht Max auf und geht zum Bällebad. Er schaut über den Rand hinein. Lisa rutscht von der Bank hinunter und geht auch zum Bällebad. Max ist gerade wieder auf dem Rückweg und er stellt sich hinter Lisa, umfasst ihren Bauch und zieht sie wieder zurück zur Bank. Da kommt Lena und Max und Lisa stehen auf. Alle drei Kinder geben sich die Hand, wobei Max in der Mitte ist. Sie gehen den Gang Richtung Bistro entlang. Der Gang ist ganz erfüllt von einem pikanten Essensgeruch.  
(Beobachtung 15/3)

Wie ein Schatten verfolgt Lisa ihren Bruder. Dabei ist sie immer einen Schritt hinten nach, was Lisa jedoch nicht zu stören scheint. Beim Bällebad wird Lisa von Max zurückgezogen. Vielleicht passt Max auf, dass Lisa keine Regel übertritt, da man vormittags nicht in das Bällebad steigen darf. Es wirkt, als erfülle Max hier einen Auftrag, vielleicht vom Kindergarten aber auch von der Familie, Aufpasser für Lisa zu sein (vgl. Besprechungsprotokoll 11/1; 3).

Lena, Max und Lisa geben sich nun die Hand und wirken als Einheit. Gehört Lisa nun dazu? Schon öfters konnte ich beobachten, dass Kinder sich auf dem Weg ins Bistro die Hand geben. Es dürfte eher diese Regel oder Gewohnheit sein, als das Bedürfnis von Max, mit seiner Schwester verbunden zu sein. Wie schon beim Spielen mit dem Bauernhof ist Max in der Mitte der drei Kinder. Dies kann auch symbolisch verstanden werden: Lisa nützt ihren Bruder manchmal als Mittler, bzw. Brücke, um am Spiel von Kindern teilzunehmen und Kontakt zu jemandem zu haben.

Auf einer Wand, ein paar Meter vom Bistro entfernt, hängen Holzkreise, die bewegt werden können. Als sie vorbei kommen, klappt Lisa einen Teil auf einem Holzkreis um. Sie versucht auch den nächsten Kreis zu berühren, doch ihr Arm reicht nicht so lange, da sie mit der anderen Hand mit Max Hand verbunden ist.  
(Beobachtung 15/3)

Das Holzspiel interessiert Lisa offensichtlich sehr. Es ist anziehend für sie und sie hat den Wunsch, nach diesem Holzspiel zu greifen. Gleichzeitig hat sie den Wunsch, mit ihrem Bruder verbunden zu bleiben. Anstatt die Hand des Bruders loszulassen, gibt sie das interessante Spiel zugunsten der Verbundenheit mit ihrem Bruder auf.

Im Bistro angekommen, werden die Kinder von der Assistentin Debbie begrüßt. Sie setzen sich an einen Tisch und essen. Lisa dürfte entspannt dabei sein. (vgl. Beobachtung 15/4).

Als Max und Lena mit dem Essen fertig sind, findet eine Situation statt, die an jene mit den Holzkreisen erinnert:

Max und Lena stehen nun vom Tisch auf und tragen ihre Sachen zum Servierwagen zurück. Lisa rückt mit dem Sessel nach hinten, die Brotrinde in der Hand und *möchte* aufstehen. Debby sagt: „Möchtest du noch ein Stück Brot?“ Lisa nickt, setzt sich wieder weiter zum Tisch und Debby legt ihr noch eine Brothälfte auf den Teller. Lisa reißt diese ein und steckt sich ein Stück in den Mund. Nun gehen Lena und Max an Lisa vorbei Richtung Gang. Lisa rutscht nun vom Sessel, das Brot in der Hand. Debby kniet sich neben sie und fragt sie: „Möchtest du nichts mehr essen?“ Lisa schüttelt den Kopf. „Bist du schon satt?“, fragt sie weiters und Lisa nickt.  
(Beobachtung 15/3)

Kaum stehen Max und Lena vom Tisch auf, tut Lisa es ihnen gleich. Sie möchte auch dabei sein. Gleichzeitig möchte sie noch ein Stück Brot essen. Im Kindergarten gibt es jedoch die Regel, dass man mit dem Essen nicht aufstehen darf. Wieder gibt Lisa ein Bedürfnis – in diesem Fall noch fertig zu essen – zugunsten der Verbundenheit mit ihrem Bruder auf. (vgl. Besprechungsprotokoll 11/2).

Nun geht Lisa auf den Gang, wo Max, Lena und Anna stehen [...]. Max dreht sich um und *versucht* Annas Hand zu nehmen. Diese nimmt ihre Hand mit der anderen und dreht sich von Max weg. Dann setzt sich Anna auf den Boden. Max geht ihr nach und Lisa läuft Max nach. Sie verzieht das Gesicht und macht laut: „Mäh h!!“ Max lässt sich vor Anna auf den Boden sinken und versucht ihre Hand zu nehmen. Lisa setzt sich auch auf den Boden und umklammert mit beiden Händen Max' Hand. *Sie wirkt dabei sehr angestrengt* und ihr Gesicht ist angespannt. Dann steht Max auf und Lisa zieht sich, seine Hand mit ihren beiden Händen haltend, an ihm hoch. Max geht einen Schritt nach vor zu Debby und sagt: „Die Anna will nicht mitgehen!!!“ Debby antwortet: „Ich kann leider auch nicht mitgehen, weil ich beim Bistro bin.“ Sie *überlegt einen Moment*, dann ruft sie den Namen eines Mädchens, das ein paar Meter entfernt am Gang steht. „Kannst du die Anna in die Gruppe 1 begleiten?“ Das Mädchen kommt auf Anna zu, aber diese windet sich. Debby sagt: „Ist okay, okay. Du musst nicht.“ Lisa hält während dieser ganzen Szene Max' Hand und schaut dem Geschehen zu. Dann fragt Debby Anna: „Gehst du mit Max?“ Anna schüttelt den Kopf. „Gehst du mit Lisa?“ Abermals schüttelt Anna den Kopf. „Magst du noch hier bleiben?“ Anna nickt und geht auf einen der bunten Kreise zu, die an der Wand hängen und die man bewegen kann. Lena sagt zu Max: „Gehen wir wieder in die Gruppe.“ Max dreht sich um und Lisa geht mit ihm Hand in Hand mit. Nach einigen Metern dreht sie sich um und winkt. Da Anna neben mir steht, *weiß ich nicht, zu wem von uns beiden sie winkt*.  
(Beobachtung 15/4)

Ich konnte schon mehrmals beobachten, dass die Kinder angehalten werden, im Bistro aufeinander zu warten und dann gemeinsam in die jeweilige Gruppe zurück gehen. Max fühlt sich verantwortlich dafür, dass diese Regel eingehalten wird und versucht deshalb hartnäckig Anna, die auch zur Gruppe gehört, mitzunehmen. Lautstark zeigt Lisa, dass sie an Max' Hand genommen werden will. Dadurch dass Max sich nun um das andere, gleichaltrige Mädchen bemüht, könnte Lisa sehr eifersüchtig sein und Angst verspüren, dass sie um die gesehnte Nähe zu ihrem Bruder umfällt: Wenn Max die Hand von Anna hält und

auch die von Lena, ist keine Hand mehr für sie selbst frei. (vgl. Besprechungsprotokoll 11/3). Sie klammert mit beiden Händen an Max und signalisiert damit sehr deutlich ihren Wunsch: *Ich will bei dir sein, lass mich nicht allein, lass mich nicht los.* Doch Max redet nicht mit ihr. Die Assistentin Debbie entspannt die Situation, indem sie eine Ausnahme von der Regel, die Kinder müssen zusammen zurückgehen, macht. Als Lisa endlich an der Hand von Max zurückgehen kann, dürfte auch sie entspannt sein und sich mächtig und stark fühlen. Alles ist doch noch so gekommen, wie sie es wollte. Das Winken könnte Ausdruck von dieser Entspannung sein. Sie kann die Spannung abschütteln und die belastende Situation sowie Anna hinter sich lassen.

In Kapitel 4.3.6 wurde herausgearbeitet, dass Lisa gegenüber anderen Kindern und ihrem Bruder viel deutlicher als in den vergangenen Phasen ausdrückt, was sie möchte und was sie nicht möchte. Sie scheint nicht mehr zu erwarten, dass ihr Erwachsene in jeder Situation helfend zur Seite eilen und zunehmend darauf zu vertrauen, dass sie sich selbst organisieren kann, was sie möchte. In Hinblick auf die Dimension der Affekte bedeutet dies, dass es Lisa noch mehr als früher selbst gelingt, negative Affekte zu lindern und Situationen in angenehmer oder lustvoller Weise zu erleben. Nach wie vor nützt Lisa ihren Bruder als Brücke, um an Prozessen dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilnehmen zu können. In diesem Kapitel wurde weiters deutlich, dass es in dieser Phase Situationen gibt, in der Lisa die Beschäftigung mit interessanten Spielen oder die Erfüllung anderer Bedürfnisse zugunsten der Verbundenheit mit ihrem Bruder aufgibt.

#### *4.3.7 Ein zweiter interaktionstheoretischer Blick auf die dritte Phase*

In Phase 3 wurde deutlich, dass Lisa nun zunehmend mit gleichaltrigen Kindern Kontakt hat und dies weitgehend angenehm und sogar lustvoll erleben kann. In diesem Kapitel wird herausgearbeitet, wie vor dem Hintergrund bestehender Erkenntnisse zu Interaktionen zwischen Kleinkindern verstanden werden kann, inwiefern die Beziehungserfahrungen mit den gleichaltrigen Kindern Bedeutung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern haben.

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, gibt es unterschiedliche Grundstrukturen in der Interaktion zwischen Gleichaltrigen bzw. Kindern vergleichbaren Entwicklungsstandes – man spricht von symmetrischen Interaktionen – und in der Interaktion zwischen gemischaltrigen Kindern, welche als asymmetrische Interaktionen bezeichnet werden.

Symmetrische und asymmetrische Interaktionen sind Quellen von zwei Arten unterschiedlichen Verstehens (Viernickel 2000, 2). Während in asymmetrischen Interaktionen eher das angeleitete Lernen vorrangig ist und Anregungen im kognitiven

Bereich vermutet werden (Völkel 1995, 36), zeichnen sich symmetrische Interaktionen durch eine Struktur aus, die durch einen gemeinsamen, wechselseitigen Prozess gekennzeichnet ist (Wüstenberg 2008) und der Schwerpunkt auf Anregungen in der sozialen Entwicklung liegt (Völkel 1995, 36).

Da Lisa in Phase 3 beginnt, zunehmend Kontakt zu gleichaltrigen Kindern aufzunehmen, möchte ich die Struktur symmetrischer Interaktionen näher beleuchten:

In Beziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern, bzw. Kindern vergleichbaren Entwicklungsstandes, fällt der Macht- und Kompetenzunterschied weitgehend weg. Damit ergibt sich die Möglichkeit und der Bedarf, Begriffe, Vorgehensweisen und Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Objekten und Personen „konstruieren“ zu müssen (Youniss 1994, 7). James Youniss verwendet dafür den Begriff der „Ko-Konstruktion“. Interagieren beispielsweise zwei Kleinkinder miteinander, gibt es keinen Erwachsenen, der bei Kommunikationsproblemen „einspringt“ und dem Kind entgegenkommen kann mit Erklärungen oder der Missverständnisse richtig deuten und Störungen integrieren kann, etc.

Durch die Interaktion zwischen Kleinkindern ergeben sich anspruchsvolle Entwicklungsaufgaben. Sie sind z.B. gefordert,

- selbst Fähigkeiten zu entwickeln, den sozialen Kontakt zu initiieren und Aufmerksamkeit zu erlangen (Viernickel 2000, 21).
- richtiges Timing (Schmidt-Denter 2005, 71) und einen Rhythmus von Aktion und Reaktion (Viernickel 2000, 21) zu finden.
- die Interaktion aufrechtzuerhalten (Viernickel 2000, 21).
- den Interaktions- und Kommunikationsprozess mitzugestalten und neue Spielideen und Konflikte auszuhandeln (Viernickel 2000, 21).
- sich aufeinander abzustimmen, gemeinsame Tätigkeiten auszuüben und zu kooperieren (Viernickel 2000, 21).
- Störungen und Unterbrechungen aufzufangen (Viernickel 2008).
- ihre Absicht in angemessener Form zu kommunizieren (ebd.).
- Wissen über die Konsequenzen des eigenen Verhaltens zu erwerben (Schmidt-Denter 2005, 81).
- symbolische Spiele zu entwickeln, die zu neuen sozial-kognitiven Erkenntnissen führen (Wüstenberg 2008).
- Geschlechtsidentität zu erwerben durch eine geschlechtsspezifische Auswahl von Spielpartnern (Viernickel 2000, 42).

- und sie können erleben, dass es andere gibt „so wie ich“ (Viernickel 2008) sowie Mitgefühl, gegenseitiges Verständnis und Konzepte der Gleichberechtigung und Gerechtigkeit erfahren (Rauh 1984, 215).

Gelingt es den Kindern einer Situation die gleiche Bedeutung zu geben und ein gemeinsames Thema zu finden, kann das Kleinkind erleben, dass es fähig ist, den anderen seine Bedürfnisse und Anliegen erfolgreich mitteilen zu können, sodass gemeinsames Handeln möglich wird (Viernickel 2008).

Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse über Interaktionen zwischen Kleinkindern für den Fall Lisa und inwiefern kann es für Lisa hilfreich sein, Trennung und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen? Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zwei Protokollausschnitte der dritten Phase heranziehen.

Im ersten Ausschnitt hat Lisa Kontakt mit der gleichaltrigen Anna. Lisa spielt gerade am Boden und steckt bunte Plastikstecker in ein Brett, das viele kleine Löcher hat:

Anna [...] kommt zu Lisa hinzu und bleibt neben Lisa stehen. Mir fällt auf, dass Anna an meinen ersten Beobachtungsterminen immer ein Lätzchen getragen hat und nun nicht mehr. Anna hat einen Schnuller im Mund, der an einer Schnullerkette befestigt ist. Die Kette hängt jedoch lose herunter und ist nirgends befestigt. Lisa schaut zu Anna auf. Anna hebt einen Stecker vom Boden auf und führt ihn zum Mund. Ihr Schnuller verschließt nun nicht mehr den ganzen Mund, sondern er steckt nur halb darin. Anna steckt ihn halb in den Mund hinein, macht dann anschließend: „Wäh!“ und lässt den Stecker wieder auf den Boden fallen. Dann nimmt sie sich noch einen Stecker und wiederholt die Szene. Wieder macht sie „Wäh!“ und lässt den Stecker fallen. Als sie sich bückt, fällt ihr der Schnuller aus dem Mund. Der Schnuller liegt samt Kette für einen Moment auf dem Boden. Lisa zeigt mit einer Hand auf den Schnuller, ihr Arm ist dabei gestreckt. Lisa schaut Anna an. Diese „grapscht“ nach dem Schnuller und steckt ihn sich schnell wieder in den Mund. Nach einem Moment stößt Anna Lisa an der Schulter. Lisa bewegt ihren Oberkörper etwas von Anna weg. Anna schaut mich an und auch Lisa schaut zu mir. Ich kneife meine Augen und meinen Mund zusammen. Danach klatscht Anna mit der flachen Hand auf Lisas Kopf. Lisa verzieht etwas das Gesicht, sagt aber nichts. Lisa schaut wieder kurz zu mir, dann geht Anna von Lisa weg. Lisa blickt zu dem Spiel, mit dem vorher Anna gespielt hat. Es handelt sich dabei um bunte, verschieden große rechteckige Bauklötze. Lisa dreht sich schnell nach rechts und links hinter sich, *wie wenn sie Anna suchen würde*. Dann schaut sie nach vorne und sieht, dass Anna hinter ihr vorbeigegangen ist.  
(Beobachtung 12/2f.)

In dieser Sequenz können einige der oben angeführten Entwicklungsaufgaben, die den Kommunikationsprozess betreffen, aufgefunden werden: Offensichtlich ist Lisa mit ihrem Stecker-Spiel interessant für die gleichaltrige Anna. Anna *initiiert den Kontakt* non-verbal, indem sie sich neben Lisa stellt. Als diese reagiert, indem sie Blickkontakt zu Anna aufnimmt, *greift Anna Lisas Spielthema*, die Stecker hineinzustecken *auf* und *wandelt das Thema* darüber hinaus *ab*, indem sie die Stecker in ihren Mund steckt. Das wiederum dürfte

interessant für Lisa sein, die sie aufmerksam beobachtet. Anna nützt das wiederholende Element, Stecker in den Mund zu stecken, um Lisas *Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten*. Als Anna sich abermals hinunterbückt, um einen Stecker aufzuheben, fällt ihr der Schnuller aus dem Mund. Annas Schnuller war bereits in der ersten Beobachtung Thema. Lisa selbst hat keinen Schnuller, trotzdem oder vielleicht gerade deshalb ist dieser Gegenstand interessant für sie. Möglicherweise erkennt Lisa, dass der Schnuller für Anna eine besondere Bedeutung haben könnte. Als dieser besondere „Schatz“ auf den Boden fällt, reagiert Lisa, indem sie darauf zeigt und Anna abwartend anschaut. Hier wird deutlich, dass es Lisa noch nicht gelingt, ihre *Absicht in angemessener Form* zu kommunizieren. Vermutlich ist es für Anna zu wenig deutlich, dass Lisa sie bloß aufmerksam auf den heruntergefallenen Schnuller machen möchte. Anna dürfte jedoch befürchten, dass Lisa ihn wegnehmen will und reagiert, indem sie sich beeilt, ihren „Schatz“ wieder an sich zu bringen. Für Lisa bedeutet es, dass sie *Wissen über die Konsequenzen ihres Verhaltens* erwerben kann. Als Anna beginnt, Lisa zu stoßen, dürften beide Mädchen davon ausgehen, dass eine erwachsene Person, in dem Fall ich als Beobachterin, zuständig für die Lösung des Konflikts ist. Durch Situationen wie diese sind die beiden gleichaltrigen Kleinkinder gefordert, Konflikte auszuhandeln und haben die Möglichkeit, Erfahrungen über Kommunikation zu sammeln.

Neben der Bedeutung der Beziehung gleichaltriger Kleinkinder für die Dimension des dynamischen Austauschs, lässt sich noch eine zweite Bedeutung in der Literatur auffinden:

Nach Wüstenberg (2008) entwickeln Kleinkinder untereinander besondere Themen, die sie mit Erwachsenen nicht teilen. Wüstenberg zählt anschauliche Beispiele auf, um dies zu verdeutlichen:

- „vor-sprachliche Verständigungsformen beim Quatschmachen, z.B. kurzes Angucken und wie auf Kommando gemeinsam am Heizungsgitter rütteln und sich ausschütten vor lachen,
- das Ausfechten des Besitzstreits um einen Gegenstand mit äußerst interessanten, eigenwilligen Kompromisslösungen,
- das Entwickeln von Bewegungsspielen, z.B. mit dem Rutschauto (Bobbycar) hintereinander herdüsen oder –zig Mal hintereinander vom Turm auf Matratzen springen und sich dabei köstlich zu amüsieren, aber auch Spielregeln auszumachen und diese einzuhalten,
- oder sich gegenseitig für den Körper und die Körperausscheidungen zu interessieren, z.B. Ausscheidungen genau zu inspizieren. Es dürfte Erwachsenen oder älteren Kindern schwer fallen, das mit gleicher Neugierde zu tun wie das ein- oder zweijährige Kinder machen“ (Wüstenberg 2008).

Durch solche Erfahrungen wie in diesen Beispielen erleben Kleinkinder, dass es auch solche Kinder „wie sie selbst“ gibt, dass sie „dieselbe Sprache“ sprechen und sich von diesen Ähnlichkeiten angezogen fühlen, bzw. ihre Spielpartner auch aktiv aussuchen (Viernickel 2008). Dadurch, dass sie die gleichaltrigen Kinder nicht so „groß und mächtig“ erleben wie Erwachsene, könnten sie auch weniger bedrohlich für Kinder sein (Beller 2007).

Ich möchte einen weiteren Protokollausschnitt aus der dritten Phase anführen, um die zweite Bedeutung der Interaktion zwischen Gleichaltrigen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein Lisas aufzuzeigen.

Lisa trifft auf drei Mädchen: Anna und zwei Mädchen, die etwas älter als Lisa sein dürften:

Sie geht in die Garderobe und dreht dort eine Runde. Hinter der Gruppentüre sitzen drei Mädchen in der „Spiegelecke“ auf dem Boden. Sie lachen dabei. Lisa schaut in die Ecke. Dann geht sie zur Türe, die die Ecke begrenzt. Sie schaut durch das Sichtfenster, das der Länge nach in der Türe angebracht ist, durch. Sie lacht und die Kinder schauen auch durch das Fenster zu Lisa hinaus. Lisa geht wieder zurück und schaut wieder durch die Öffnung zwischen Türe und Wand hindurch. Die Kinder und Lisa jauchzen und kreischen. Noch ein paar Mal schaut Lisa abwechselnd durch das Sichtfenster und durch die Öffnung zu den Kindern in die Ecke hinein. *Es scheint allen viel Spaß zu machen.* (Beobachtung 11/3f.)

Drei „kleine“ Mädchen, die hinter einer Türe sitzen und lachen, sind für Lisa offensichtlich anziehend und interessant. Sie ist neugierig geworden und möchte vermutlich auch daran teilhaben. Sie setzt sich aber nicht einfach dazu, sondern wählt einen anderen Weg: Sie schaut durch das Fenster hinein und macht das Geräusch, durch das sie aufmerksam geworden ist, nämlich das Lachen der Mädchen, nach: Sie lacht ebenfalls und schaut kurz in das Sichtfenster, dann wieder durch den Türspalt, dann wieder in das Sichtfenster, etc. Lisa ist zwar nicht bei den Mädchen in der Ecke, aber genau dadurch, dass sie draußen ist, nimmt sie an der Interaktion nicht nur teil, sondern gestaltet das Spiel wesentlich mit! Lisa erlebt, dass die Kinder ihre Idee des Hin- und wieder Wegschauens aufgreifen, was sie stolz und befriedigend erleben dürfte. Ihre Spielidee wurde verstanden! Darüber hinaus erlebt sie, dass auch die anderen Mädchen genauso viel Spaß an diesem Spiel haben und genauso voll Spannung sind, wie sie. Alle erwarten schon, dass Lisa wieder beim anderen Fenster erscheinen und „durchgrinsen“ wird. Dieses häufige Wiederholen dürfte das Spiel noch lustvoller für die Mädchen machen. Zu bemerken ist, dass die Kinder völlig ohne Sprache auskommen und sich durch Lachen, Jauchzen und einem ausgewogenen Rhythmus von An- und wieder Wegschauern verständigen können.

Durch die Analyse der Protokollausschnitte vor dem Hintergrund bestehender Literatur zu Interaktionen zwischen Kleinkindern kann hinsichtlich der Bedeutung von Trennung und Getrenntsein gezeigt werden,

- (1) dass Lisa in der altersgemischten Gruppe die Möglichkeit hat, durch das Zusammenspiel mit gleichaltrigen Kindern *zu üben, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen (gleichaltrigen) Kindern aktiv zu partizipieren*. Im Gegensatz zum Kontakt mit Erwachsenen oder älteren Kindern der Gruppe ist sie hier weit mehr gefordert herauszufinden, wie man einen Kontakt anbahnen, den Kontakt erhalten und Spielinhalte weiterentwickeln kann. Durch diese Herausforderung, Interaktion „ko-konstruieren“ zu müssen, kann sich Lisa in gelungenen Interaktionsprozessen kompetent erleben und die Erfahrung machen, dass sie ihre Bedürfnisse und Anliegen erfolgreich mitteilen kann. Lisa kann aus solchen Situationen lernen und Prozesse des dynamischen Austauschs zunehmend so initiieren und mitgestalten, dass sie diese als befriedigend und angenehm erleben kann.
  
- (2) dass Lisa im Kontakt mit Gleichaltrigen erfährt, *dass es Kinder gibt, „wie sie selbst“*, mit ähnlichen Spielideen und ähnlichen Bedürfnissen. Dieses Erleben von Ähnlichkeit dürfte maßgeblich dazu beitragen, dass Lisa Situationen in der Gruppe als angenehm und lustvoll erleben kann. Aber auch für die Dimension des Interesses dürfte der Kontakt mit Gleichaltrigen von Bedeutung sein: Das, was die anderen Kinder im Kindergarten machen, z.B. hinter der Türe sitzen und –zig Mal durch das Sichtfenster schauen, könnte auch für mich interessant sein. Somit bietet der Kontakt mit Gleichaltrigen nicht nur die Chance, Situationen als angenehm zu erleben, sondern auch eine Anregung, sich dem Gegebenen in der Gruppe interessiert zuzuwenden.

In diesem Kapitel wurde unter Bezugnahme von Literatur zu Interaktionen zwischen Kleinkindern ein zweiter Blick auf die dritte Phase von Lisas Bewältigungsprozess geworfen. Vor diesem Hintergrund konnte herausgearbeitet werden, was und inwiefern dazu beigetragen hat, Trennung und Getrenntsein zu bewältigen. Im folgenden Kapitel ziehe ich ein Resümee der Analyse der dritten Phase.

#### 4.3.8 Resümee der Analyse der dritten Phase

In der dritten Phase „Das will ich – das will ich nicht“ konnten morgendliche Trennungssituationen zwischen Lisa und ihren Eltern verglichen und bestimmte Veränderungen in Bezug auf Lisas Beziehungen in der altersgemischten Gruppe aufgezeigt



werden. Im Anschluss an die Fallanalyse wurde Literatur zu Interaktionen zwischen Kleinkindern herangezogen und mit dem Einzelfall in Bezug gesetzt.

Im Folgenden wird erneut eine Unterteilung in Situationen der Trennung von den Eltern und in Situationen des Getrenntseins vorgenommen und hinsichtlich der drei Dimensionen von Bewältigung herausgearbeitet, inwiefern Lisas Beziehungserfahrungen in dieser Phase hilfreich dabei waren.

#### *Situationen der Trennung*

Das morgendliche Begrüßungsritual im Beisein beider Bezugspersonen (Vater oder Mutter und der Pädagogin Frau Mandl) trägt dazu bei, dass Lisa sich durch dessen wiederkehrende Merkmale sicher, angenommen und mit der Pädagogin verbunden fühlen kann. Durch das Initiieren der Verabschiedung im Beisein der Pädagogin und durch den klaren Abschied der Eltern – wie bereits in der ersten Phase, die ich unter das Motto „Eine exklusive Beziehung“ gestellt hatte, beobachtet werden konnte – können negativ belastende Affekte gelindert werden. Dadurch wird es Lisa möglich, *Situationen im Kindergarten angenehm zu erleben*. Da sich Lisa sicher und geborgen bei der Pädagogin fühlen kann, wird es ihr möglich, *sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden*.

#### *Situationen des Getrenntseins*

Die dritte Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass Lisa vermutlich auf Grund der positiven Erfahrungen in der zweiten Phase, die ich mit „Nein, du kannst alleine sitzen“ übertitelte, zunehmend Kontakt mit anderen Kindern der Gruppe sucht und unterschiedliche Beziehungserfahrungen macht, die hilfreich für die Bewältigung von Getrenntsein von den Eltern sind:

Der Kontakt mit Gleichaltrigen nimmt in dieser Phase zu. Durch die symmetrische Struktur der Interaktionen mit den gleichaltrigen Kleinkindern hat Lisa die Möglichkeit, Spielsituationen vielfältiger mitzugestalten. Dies erlebt Lisa als angenehm und lustvoll, was dazu bei trägt, dass negativ-belastende Affekte gelindert werden. Im Kontakt mit den Gleichaltrigen erfährt Lisa, dass es Kinder „wie sie selbst“ gibt. Das Erfahren von Ähnlichkeit erlebt Lisa ebenfalls als angenehm und lustvoll. Dies hat Bedeutung für die Dimension der Affekte, da Lisa durch den zunehmenden Kontakt mit Gleichaltrigen *Situationen im Kindergarten als angenehm und lustvoll erleben kann* und in der *Dimension des Interesses*, da Lisa von den Gleichaltrigen Spielanregungen bekommt, die auch für sie interessant sind. Weiters wird Lisa durch die Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen herausgefordert, Interaktion „ko-konstruieren“ zu müssen und kann aus solchen Situationen lernen,

*dynamischen Austausch so zu gestalten, dass sie diesen als befriedigend und angenehm erleben kann.*

In der dritten Phase verändert sich das Bild, das die anderen Kinder von Lisa haben. Sie nehmen sie nicht mehr als „kleine, neue Lisa“ wahr, sondern als Kind, das dazugehört und dadurch gleichzeitig Regeln wie alle einhalten muss. Dies führt zu Konfliktsituationen, die für Lisa teilweise unverständlich und belastend sind. Sie macht die Erfahrung, dass die Erwachsenen nicht mehr immer für ihren Schutz und ihre Verteidigung vorhanden sind und dass sie in Konfliktsituationen über weite Strecken auf sich gestellt ist. Lisa ist daher in weiterer Folge gefordert, ihre Grenzen den anderen Kindern selbst deutlich zu machen und sich zu wehren. Diese konflikthafter Beziehungserfahrungen sind zwar nicht unmittelbar angenehm für Lisa, haben aber insofern hilfreiche *Bedeutung für die Dimension des dynamischen Austauschs*, als auch diese Konfliktsituationen eine Teilnahme am dynamischen Austausch darstellen. Lisa ist herausgefordert, neue Erfahrungen gelingenden dynamischen Austauschs zu sammeln und Kommunikationsfähigkeiten zu trainieren. Dass Lisa sich in dieser Hinsicht entwickelt, zeigt sich in Situationen mit der gleichaltrigen Anna, in denen sie sich nun im Unterschied zu den vorangegangenen beiden Phasen selbst wehren kann. Dadurch kann sich Lisa im Umgang mit Anna sicher fühlen, was dazu führt, dass Lisa *Situationen in der Krippe in angenehmer Weise erleben kann.*

Auch in dieser Phase macht Lisa die Erfahrung, dass ihr Bruder manchmal eine „Brücke“ zu anderen Kindern und Gegebenheiten in der Gruppe darstellt. Dies erleichtert es Lisa, an *Prozessen dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen*, trägt dazu bei, dass Lisa *solche Situationen angenehm und lustvoll erleben kann* und unterstützt sie, sich *Gegebenem in der Gruppe interessiert zuzuwenden*. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass es in Lisa in dieser Phase Unsicherheit und schmerzliche Gefühle auslöst, wenn sie nicht weiß, wo sich ihr Bruder befindet. Sie drückt deutlicher als in Phase 2 „Nein, du kannst alleine sitzen“ aus, wenn sie sich nach der Nähe ihres Bruders sehnt, was dazu beitragen könnte, dass es ihr selbst gelingt, negativ-belastende Affekte zu lindern.

Da sich Lisa in Phase 3 schon besser mit den Regeln des Kindergartens auskennt, hat sie mehr Orientierung und kann in weiterer Folge *Situationen in der Gruppe angenehm und lustvoll gestalten und erleben.*

Die beschriebenen Entwicklungen haben auch eine Bedeutung für die Beziehung zwischen Lisa und Frau Mandl. Da Frau Mandl wahrnimmt, dass Lisa sich nicht mehr nur an sie „anhängt“ und sich schon viel besser mit den Kindergartenregeln auskennt, entspannt sich

die Beziehung zwischen den beiden. Nach wie vor kann Lisa das *Zusammensein mit Frau Mandl als angenehm und lustvoll erleben*.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lisa die veränderte Situation im Kindergarten, mehr auf sich alleine gestellt zu sein, gut bewältigt hat. Die dargestellten unterschiedlichen Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe tragen in dieser Phase dazu bei, dass Lisa das Gegebene im Kindergarten angenehm, lustvoll und interessiert wahrnehmen kann. Die bereits in Phase 2 begonnene Entwicklung, an Prozessen des dynamischen Austauschs auch mit den anderen Kindern aktiv teilzunehmen, hat sich fortgesetzt und intensiviert.

#### **4.4 Phase 4 – „Hallooo!“**

Ende Februar habe ich Lisa bereits vier Monate lang im Kindergarten beobachtet. Nach Vorgabe des Projektes erfolgten nach zwei Monaten Beobachtungspause Ende April zwei weitere Beobachtungen. Diese letzten zwei Beobachtungen (Beobachtung 19 und 20) sowie die 18. Beobachtung umfassen die vierte und letzte Phase von Lisas Trennungs- und Bewältigungsprozess, da in dieser ähnliche Merkmale und Veränderungen auszumachen sind. Phase 4 ist in mehrere Unterkapitel geteilt: In Kapitel 4.4.1 „Das Übertreten einer Schwelle – Starthilfe benötigt!?“ werden zwei weitere Trennungssituationen Lisas mit ihrer Mutter geschildert. Dabei wird herausgearbeitet wie es Lisa geht, wenn Frau Mandl morgens nicht da ist. Wie sich der dynamische Austausch Lisas mit anderen Kindern gestaltet, wird im Kapitel 4.4.2 „Ein Feuerwerk an Interaktion“ dargestellt. In Kapitel 4.4.3 „Lass mich!“ geht es um Abgrenzung und Wunsch nach Kontakt. Über meine letzte Beobachtung wird in Kapitel 4.4.4 berichtet. Vor dem Hintergrund bestehender Literatur wird im Anschluss eine zweiter Blick auf diese Phase geworfen. Den Abschluss bildet ein Resümee der Analyse von Phase 4.

Lisa ist nun beinahe zwei Jahre alt und schon sechs Monate im Kindergarten.

##### **4.4.1 Das Übertreten einer Schwelle – Starthilfe benötigt!?**

Nach wie vor begrüßen sich Lisa und Frau Mandl auf die bereits in Phase 3 beschriebene Art und Weise: Die Pädagogin kniet sich im Türrahmen nieder, Lisa läuft auf sie zu, sie berühren sich und lächeln sich an (vgl. Beobachtung 19/1). Auch diesmal zeigt Lisa, dass sie diese Begrüßung genießt und sich bei Frau Mandl wohl fühlt.

Als die Mutter zu dieser Begrüßung hinzu kommt, ereignet sich etwas, das ich vorher noch nicht beobachtet habe:

Nun kommt Frau Cervenka hinzu, hockt sich ebenfalls hin und fragt Frau Mandl, wann der Fotograf heute kommen würde und ob sie diesen schon kennen würden. Lisa steht nun schon ein paar Schritte in der Gruppe, nimmt nun Frau Mandls linke Hand und versucht, Frau Mandl so in die Gruppe zu ziehen. Frau Mandl und Frau Cervenka sprechen weiter und Lisa versucht noch einmal, diesmal kräftiger Frau Mandl an der Hand zu ziehen. Ihr Arm ist nun ganz gestreckt. Sie lächelt dabei. Frau Mandl sagt nun: „Wart' ein bissi Lisa, gleich!“ Lisa lässt die Hand der Pädagogin los und geht ein paar Schritte hinein. Nun beenden Frau Mandl und Frau Cervenka ihr Gespräch und sie stehen auf. Frau Cervenka sagt: „Lisa ich geh jetzt. Gibst du mir noch ein Bussi?“ Lisa geht auf ihre Mutter zu, diese hockt sich vor sie hin und gibt ihr ein Bussi auf die Wange. Dann steht Frau Cervenka auf, sagt: „Baba!“ und dreht sich um.

(Beobachtung 19/1f.; Alter: 1 Jahr 11 Monate)

Lisa verspürt offensichtlich das starke Bedürfnis mit Frau Mandl in die Gruppe hineinzugehen. Lisa hat schon sehr angenehme und lustvolle Erfahrungen im Kindergarten gemacht, vielleicht hat sie etwas Interessantes entdeckt, ist neugierig und möchte spielen. Gleichzeitig möchte sie die Schwelle zur Gruppe und zum Geschehen der anderen Kinder nicht allein überschreiten. Vermutlich würde sie sich mit Frau Mandl gemeinsam sicherer fühlen.

Im Unterschied zu den ersten Beobachtungen wird hier sichtbar, wie deutlich und energisch Lisa der Pädagogin nun zeigt, was sie von ihr will. Lisa ist nicht mehr „die Puppe“, die herumgestellt wird, sondern sie selbst tut, was sie will und zeigt, was sie von anderen will.

Lisa will nicht warten, bis Frau Mandl und ihre Mutter fertig gesprochen haben. Das Bedürfnis hineinzugehen ist größer, als bei Frau Mandl oder ihrer Mutter zu sein oder die Unsicherheit, allein die Schwelle zu übertreten. Anscheinend fühlt sich Lisa sicher genug, um diesem Bedürfnis nachzugeben. Sie geht allein in die Gruppe hinein.

Nachdem sich die Mutter verabschiedet hat, geht Lisa durch die Gruppe hindurch an das andere Ende des Raumes:

Auf Regalen und in Körben liegen verschiedene Musikinstrumente. Lisa nimmt sich aus einem Korb, der auf einem Regal steht, eine gelbe Figur heraus. Diese ist so beschaffen, dass eine Kugel auf einem Steckerl steckt und darüber ein dünnes, gelbes Tuch gebunden ist. Der Kugel-Kopf ist abgebunden. Das Tuch flattert, wenn Lisa die Puppe bewegt. Sie hockt sich damit auf den Teppich und zieht eine Tschinelle zu sich her. Sie streicht mit der Figur über die Tschinelle und diese macht ein blechernes Geräusch. Ich setze mich auf den Boden in einiger Entfernung von Lisa und sie schaut ein klein wenig lächelnd zu mir, dreht sich dann wieder um und spielt weiter. Dann schlägt sie mit der gelben Figur kräftiger auf die Tschinelle und das Geräusch wird lauter. Danach streicht sie wieder mit der Figur kreisförmig über die Tschinelle und sie klirrt, scheppert ein wenig. Wieder haut sie fester und erzeugt ein lauterer, blechernes Geräusch.

(Beobachtung 19/2f.)

Lisa ist hier keinesfalls orientierungslos, sondern hat eine Idee, was sie nun machen kann. Sie hat ein Ziel und spielt konzentriert über eine längere Zeit mit den Musikinstrumenten. Die

unterschiedlichen Geräusche sind offensichtlich interessant für sie und sie dürfte das Spiel genießen.

Bislang konnte aufgezeigt werden, dass es zwischen Lisa und Frau Mandl eine Art „Begrüßungsritual“ gibt und Lisa das Ankommen im Kindergarten und Teilnehmen am Geschehen erleichtert. Doch was passiert, wenn diese Begrüßung nicht stattfinden kann? Wie könnte es Lisa gehen, wenn Frau Mandl am Morgen gar nicht da ist? Ich möchte im Folgenden die letzte beobachtete Trennungssituation schildern, die sich von allen anderen gravierend unterscheidet:

Als ich an diesem Morgen in Lisas Gruppe komme, bin ich irritiert: Die Gruppe ist leer und dunkel und alle Sessel sind hoch gestellt (vgl. Beobachtung 20/1). Als ich mich erkundige, erfahre ich, dass Frau Mandl krank ist und Lisas Gruppe erst später geöffnet wird.

Dann kommt Lisa mit ihrer Mutter und mit ihrem Bruder Max. Auch für Familie Cervenka ist das Fehlen der Pädagogin unerwartet. Frau Cervenka zieht Lisa in der Garderobe um.

Sie sagt dabei: „Normal ist die Gruppe immer schon offen...heute ist noch keiner da...“. „Die Frau Mandl ist krank!“, sage ich. „Sie ist krank? Die Arme...“ Sie zieht Lisa die Patschen an und die Jacke aus. „Na dann gehen wir in die Gruppe 2...“, sagt sie zu sich. „Komm, jetzt gehen wir für dich eine Gruppe suchen, Schatzi!“ Lisa rutscht von der Bank hinunter, macht „Da!“ und zeigt zu ihrem rosa Becher, der auf einem Regal steht. Frau Cervenka sagt: „Deinen Becher?“ und reicht ihn Lisa. Sie gehen aus der Garderobe hinaus. „Na jetzt schauen wir einmal... wenn die Frau Mandl nicht da ist, ist das Reingehen manchmal schwierig. Da ist sie ganz anders...“ „Mhm.“, sage ich und Frau Cervenka fährt fort „Aber in der Gruppe 2 ist die Kathi, die ist sehr nett und die mag die Lisa sehr gern...“

(Beobachtung 20/2)

In dieser Szene spürt Lisa vermutlich erstmals, dass heute etwas anders ist. Sie verlangt ihren Becher, vielleicht um sich in diesem Moment, in dem Unsicherheit aufkommen dürfte, etwas Vertrautes zu haben, sich etwas Gutes zu tun. Es ist nicht klar, ob Lisa bereits realisiert hat, dass auch Frau Mandl nicht da sein wird. Es wird Lisa nicht erklärt, dass sie krank ist (vgl. Besprechungsprotokoll 9/2). Hier wird deutlich, dass die Anwesenheit Frau Mandls eine bedeutende Rahmenbedingung für das Verabschieden und Trennen ist. Ohne sie – das nimmt die Mutter schon im Vorhinein an – wird das Ankommen nicht einfach.

Es handelt sich um eine schwierige Situation für die Mutter. Sie muss gleich zwei Kinder anbringen. Das ist schwierig und verunsichernd, wenn keine der bekannten Pädagoginnen aus der Gruppe da ist (vgl. Besprechungsprotokoll 9/2). Der Gedanke an die nette Kindergartenpädagogin Kathi könnte für die Mutter in dieser Situation beruhigend sein.

Frau Cervenka und Lisa gehen Hand in Hand in die Garderobe der Gruppe 2 hinein. Dabei sagt Frau Cervenka zu Max: „Max, gehst du mit in die Gruppe 2... oder gehst du

ins Bistro?“ Max sagt: „Ins Bistro“ und dreht sich um. Frau Cervenka sagt: „Okay, dann baba.“ Sie gibt Max ein Bussi, dann läuft Max den Gang hinunter Richtung Bistro. „Komm Lisa, gehen wir hinein...“ Lisa schaut Max nach und macht „Da da.“ „Oder magst du auch ins Bistro?“, fragt Frau Cervenka. Ich kann nicht erkennen, ob Lisa genickt hat. „Na dann gehen wir ins Bistro“, sagt Frau Cervenka. Lisa geht hinaus und kommt am Klettergerüst vorbei. Sie wird langsamer und schaut hin. Frau Cervenka sagt: „Komm, Lisa, wir gehen ins Bistro.“ Sie gibt Lisa die Hand und sie gehen vor. Sie kommen an bunten Holzscheiben vorbei, die an der Wand in Kinderhöhe angemacht sind. Lisa klappt im Vorbeigehen einige bunte Teile um.  
(Beobachtung 20/2)

Der Satz der Mutter „Komm Lisa, gehen wir hinein“ erinnert an ein allgemeines erstes Mal in der Kinderkrippe. Ohne Frau Mandl gibt es eine Hürde, die zu überwinden ist (vgl. Besprechungsprotokoll 9/2). Als Max ins Bistro geht, kommt es zu einer Wende. Lisa sagt „Da da“. Es ist unklar, ob Lisa damit ausdrückt, dass sie bei Max sein möchte, oder ins Bistro gehen will. Mit Lisas Ausdruck könnte jedoch auch ein „Baba“ und somit eine Verabschiedung von Max gemeint sein. Für die Mutter dagegen ist es eindeutig, dass sie das Bistro meint. Vielleicht hat die Mutter die Hoffnung, dass im Bistro alles leichter ist. Mutter und Tochter gehen Hand in Hand. Es entsteht der Eindruck von gegenseitiger Stütze. Auf dem Weg ins Bistro sieht Lisa einige Dinge, die für sie interessant sein dürften und die ihr schon vertraut sind: Das Klettergerüst und die bunten, bewegbaren Holzscheiben. Hier zeigt Lisa die Bereitschaft, im Kindergarten „ankommen“ zu wollen (Besprechungsprotokoll 9/2). Sich mit diesen Spielsachen zu beschäftigen, hätte Lisa wahrscheinlich Freude gemacht und in weiterer Folge dazu beitragen können, dass sie sich zunehmend sicherer gefühlt hätte. Doch jedes Mal, wenn Lisa die Bereitschaft zeigt im Kindergarten „ankommen“ zu wollen, wird sie von der Mutter unterbrochen. (vgl. Besprechungsprotokoll 9/2).

Im Bistro angekommen sind viele Kinder. Max sitzt schon am Tisch und isst einen Käsetoast. Frau Cervenka nimmt einen Teller und eine Serviette von einem Servierwagen und stellt beides auf den Sitzplatz gegenüber von Max. Lisa bleibt in einiger Entfernung stehen. Sie hat den Zeigefinger der linken Hand im Mund und schaut auf den Sitzplatz. *Sie wirkt unentschlossen auf mich und zögerlich.* Frau Cervenka kommt zu ihr und sagt: „Komm Lisa, da kannst du dich hersetzen.“ Lisa bleibt stehen, immer noch den Finger im Mund. Sie hält sich mit der rechten Hand an der Wand an. „Na, was ist... magst du jetzt was frühstücken?“, fragt Frau Cervenka und geht zu Lisa. Sie bückt sich dabei zu Lisa hinunter. Lisa gibt keine Antwort. „Also magst du jetzt frühstücken oder nicht?“, fragt Frau Cervenka sie *bestimmt*. Da schüttelt Lisa den Kopf. „Okay, dann gehen wir in die Gruppe 2.“ Sie verabschiedet sich nochmals von Max, nimmt Lisa an der Hand und sie gehen zurück den Gang entlang. „Am Freitag ist das oft so, da gehen wir auch manchmal hin und her...“, sagt Frau Cervenka lächelnd zu mir.  
(Beobachtung 20/2)

Auch im Bistro ist keine Betreuungsperson in Sicht. Das Bistro ist ein offener, anonymer Bereich, in dem alle Kinder aus allen Gruppen sitzen. Das bedeutet, dass auch der gewohnte Gruppenverband und der geschlossene Raum für Lisa nicht gegeben ist. Im Bistro

gibt es keine Türschwelle, die den Übergang in die Gruppe markiert, keine Frau Mandl, die ihr beim Überschreiten der Schwelle und somit beim Loslassen von der Mutter und beim Ankommen im Kindergarten hilft. Niemand ist da, um Lisa zu begrüßen. Ihr Bruder Max, der hingegen schon einen Platz gefunden hat und sich sicher fühlen dürfte, hilft ihr in dieser Situation auch nicht. Das ist nicht das, was Lisa will. Sie ist sehr verunsichert, hat die Finger im Mund und lehnt sich an die Wand. Vermutlich braucht Lisa „Halt“ und möchte sich selbst spüren und stützen, um sich zu beruhigen.

Auch für die Mutter dürfte der Umstand, dass keine Betreuungsperson da ist, schwierig sein: In den letzten Phasen wurde herausgearbeitet, dass sich die Eltern immer dann verabschieden, wenn Lisa „in guten Händen“ einer Pädagogin, meist Frau Mandl ist. Nun ist keiner da, an den Lisa übergeben werden kann. Die Mutter kann sich somit nicht von Lisa verabschieden und trennen. Sie muss selbst versuchen, Lisa einen Platz im Kindergarten zu geben.

Als Lisas Mutter nachdrücklich fragt, ob sie nun frühstücken möchte, zeigt Lisa, dass sie nicht hier bleiben will. Frau Cervenka beschließt mit Lisa doch in die Gruppe 2 zu gehen. Vielleicht ist die Vorstellung, nun in eine überschaubare Gruppe zu der bekannten Pädagogin Kathi zu gehen für Lisa tröstlich. Auch das gemeinsame Zurückgehen des langen, vertrauten Ganges mit ihrer Mutter dürfte auf Lisa beruhigend wirken (vgl. Beobachtung 20/2f.).

Auf dem Weg dort hin geschieht jedoch etwas, dass ich in dieser Form in der gesamten Beobachtungszeit noch nie bemerkt habe:

„Wir sind einige Meter vom Eingangsbereich entfernt und schauen durch die Glastüre, auf der ein großes Plakat hängt. Frau Cervenka versucht vorbeizuschauen und sagt zu sich: „Da kommt die Franziska.“ Lisa läuft zur Glastüre und schaut hindurch. Beide Hände hält sie in Kopfhöhe auf die Glaswand gedrückt. Sie sagt: „Hallo.“ „Nein, die Carmen kommt... das ist unsere Nachbarin“, fügt Frau Cervenka hinzu. „Hallo!“, sagt Lisa noch einmal, die Hände und ihr Gesicht auf die Scheibe gedrückt. Die Glastüre geht auf und ein Mann und ein Mädchen kommen herein.“  
(Beobachtung 20/3)

Lisa geht nicht nur auf ein anderes Kind zu und versucht so ein weiteres Mal an diesem Morgen sich dem Kindergarten interessiert zuzuwenden, sie spricht sogar ein „richtiges“ Wort. Bis jetzt konnte ich Lisa zwar plaudern hören, indem sie einige Silben sagte, doch ein ganzes Wort habe ich noch nie vernommen. Umso interessanter ist es meines Erachtens, dass Lisas erstes von mir beobachtetes Wort eines ist, mit dem sie einen dynamischen Austausch mit anderen Kindern initiieren kann. Es zeigt, dass sich Lisas Interesse am

Kontakt mit anderen Kindern und ihre Fähigkeit am Austausch mit ihnen teilzunehmen, intensiviert.

Lisa dürfte erfreut sein, das ihr bekannte Mädchen zu sehen. Vielleicht ist sie auch erleichtert, endlich eine vertraute Person im Kindergarten gefunden zu haben. Dieses Mädchen bietet für Lisa die Chance, anknüpfen zu können, einen Platz zu bekommen und vielleicht auch die Möglichkeit, etwas Lustiges, Interessantes zu spielen. Es fällt auf, dass es nun Lisa ist, die an einer Türschwelle steht und jemanden begrüßt. Vermutlich möchte auch sie so begrüßt werden.

Die Chance mit dem Kind näher in Kontakt zu kommen, bekommt Lisa jedoch nicht: In diesem Augenblick ertönt plötzlich ein Geschrei von Max. Frau Cervenka befürchtet, das Ankommen könnte nun noch schwerer werden und zieht daher Lisa von der Türe weg, um mit ihr in die Gruppe 2 zu gehen. Sie gehen durch die Garderobe durch und kommen in den Gruppenraum (vgl. Beobachtung 20/3):

„Guten Morgen!“, begrüßt Frau Cervenka Kathi, was diese erwidert. Dann steht sie auf, kommt Lisa entgegen und sagt strahlend: „Hallo, Lisa!!!“ Lisa lächelt sie an und geht zu ihr hin.“  
(Beobachtung 20/3)

Die junge Kindergartenpädagogin Kathi begrüßt Lisa herzlich, und Lisa scheint es gut zu gehen. Endlich hat sie jemand gefunden, bei dem sie im Kindergarten ankommen kann. Diese Frau scheint Lisa annehmen zu können, es scheint ihr gut zu tun, endlich wird sie aufgenommen. Auch als der weinende Max zur Mutter kommt und diese damit beschäftigt ist, ihn zu trösten, ist Kathi in ihrer Nähe:

Da kommt Kathi, hebt Lisa hoch, und stützt Lisa auf ihre Hüfte. Lisa schaut zu Max hinunter. „Lisa, magst du was spielen?“, fragt Kathi. Sie stellt Lisa auf den Boden und gemeinsam gehen sie zu einem Regal. Sie nehmen eine Plastikschißel und drei farbig beklebte Dosen heraus. Im Plastikdeckel der Dosen ist ein Schlitz. Kathi nimmt auch noch eine Unterlage mit. Dann gehen sie in die Mitte der Gruppe zu einem Teppich und setzen sich nieder. Frau Cervenka hat inzwischen Max getröstet und steht nun in der Türe. „Tschüss, Lisa, ich geh jetzt! Auf Wiedersehen“, ruft sie in die Gruppe hinein.“ Lisa sitzt mit dem Rücken zu ihrer Mutter und scheint keine Notiz von ihrem Weggehen zu nehmen.

Kathi stellt die Dosen auf den Boden und Lisa macht den Plastikdeckel einer Dose auf und leert die Dose in die Plastikschißel. Es kommen Knöpfe hinaus, die ebenfalls wie die Dose, grün sind. Danach macht Lisa die rote Dose auf und leert rote Knöpfe in die Plastikschißel.“  
(Beobachtung 20/3)

Es fällt auf, dass die Kindergartenpädagogin Kathi Lisa ähnlich begrüßt, wie es Frau Mandl immer macht. Auch hier nimmt sich jemand für sie Zeit, auch sie haben viel Körperkontakt. Lisa scheint ihren Platz gefunden zu haben, Kathi ist bei ihr. In diesem Moment



verabschiedet sich auch Frau Cervenka von Lisa und geht. Von Lisa aus gibt es keine aktive Verabschiedung. Sie ist mit den Dosen beschäftigt und dürfte zufrieden sein.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass es Lisa und ihrer Mutter selbst nach sechs Monaten schwer fällt, sich voneinander zu verabschieden und zu trennen, wenn Frau Mandl nicht da ist. In Hinblick auf die Dimension des Interesses wurde ersichtlich, dass Lisa in dieser Situation selbst viele Versuche unternimmt, im Kindergarten „anzudocken“, indem sie sich den gegebenen Spielsachen und auch Personen interessiert zuwendet. Dieses Bemühen wird von der Mutter jedoch unterbrochen. Ihren Bruder Max erlebt Lisa in dieser Situation nicht als hilfreich. Erst als eine andere Kindergartenpädagogin einen dynamischen Austausch initiiert, indem sie Lisa auf ähnliche Art und Weise begrüßt wie Frau Mandl und Lisa somit „in guten Händen“ ist, kann Lisa im Kindergarten „ankommen“ und die Mutter kann sich verabschieden.

Es wurde weiters ersichtlich, dass Lisa es viel deutlicher und energischer als in den ersten beiden Phasen zeigt, wenn sie Nähe zu Frau Mandl möchte. Durch den von ihr initiierten dynamischen Austausch kann Lisa selbst dazu beitragen, dass sie Situationen im Kindergarten als angenehm erleben kann.

#### 4.4.2 *Ein Feuerwerk an Interaktion*

Schon in Phase 3 konnte herausgearbeitet werden, dass Lisa zunehmend Interesse und Freude am Spiel mit anderen gleichaltrigen oder älteren Kindern hat. Dass sich diese Entwicklung fortsetzt und auch intensiviert, soll in diesem Kapitel anhand einiger Protokollausschnitte gezeigt werden.

In der 18. Beobachtung kommt der gleichaltrige Lukas zu Lisa gelaufen:

Lukas schaut Lisa an und streckt ihr eine Hand entgegen. Er macht große Augen *und wirkt sehr aufgeregt und begeistert*. Dabei sagt er einige Silben zu ihr, die ich jedoch aufgrund des Lärmpegels nicht verstehen kann. Er läuft ein, zwei Schritte um das Becken herum. Bleibt dann stehen und dreht sich nach Lisa um, diese läuft nun hinter ihm nach. Lukas läuft weiter, Lisa folgt ihm und wieder blickt er sich nach ihr um und rudert mit einem Arm. Sie sind nun in der Nähe des Kletterturmes und vor der Eingangstüre des Kindergartens angelangt. Einen Meter vor der Türe liegt ein lila Plastikball aus dem Kugelbecken. Er ist auf einer Seite eingedrückt. Lukas bückt sich, hebt den Ball auf und hält ihn Lisa entgegen. Lisa schaut auf den Ball. Lukas zieht den Ball wieder weg und wirft ihn weg. Lisa hat ihm zugeschaut, nun schaut Lukas sie an. Dann läuft er zu dem Ball, Lisa läuft ihm hinterher. Lukas hebt den Ball auf und reicht ihn Lisa. Lisa nimmt den Ball und wirft ihn. Dabei schreit sie kräftig: „Ma-maaaa!!“ *So laut und kräftig habe ich sie noch nie schreien gehört.*

(Beobachtung 18/4; Alter: 1 Jahr, 11 Monate)

Der Protokollausschnitt mit den auffällig kurzen Sätzen erinnert an das Kommentar eines aufgeregten Fußballsportreporters: In dieser Szene steckt sehr viel Dynamik und macht deutlich, wie sehr die gleichaltrigen Kinder aufeinander bezogen reagieren. Ganz ohne Sprache gelingt es den beiden, die eigenen Absichten dem anderen Kind deutlich zu machen. Durch Blicke und Hinzeigen stellt Lukas Verbundenheit zu Lisa her und diese nimmt darauf Bezug und entwickelt das Spiel weiter. Sie lässt sich vom spannungsgeladenen Lukas anstecken und wird selbst ganz aufgereggt. Sie ist neugierig und gespannt, was er *ihr* Tolles zeigen will. Sie kann sich gemocht und mit Lukas verbunden fühlen. Das gemeinsame Laufen, Schauen und Werfen erlebt Lisa offensichtlich als äußerst lustvoll. Dies drückt sich besonders in ihrem lauten, kräftigen Schrei aus.

Eine andere Protokollstelle in derselben Beobachtung zeigt abermals Lisas Teilnahme am dynamischen Austausch mit dem gleichaltrigen Lukas:

Lisa setzt sich auf die Bank und legt ihre Hände in den Schoß. Ihre Füße berühren den Boden nur mit der großen Zehe [...]. Anna setzt sich neben Lisa und hat ebenfalls ihre Hände in den Schoß gelegt. Beide blicken gerade aus und sitzen für eine kleine Weile so da. Dann dreht sich Anna zu Lisa und streicht einmal sanft über Lisas Kopf. Sie gibt ihre Hand kurz wieder weg, dann streicht sie ihr wieder über den Kopf.

Nun kommt Lukas zu den beiden Mädchen gelaufen. *Er scheint aufgereggt zu sein* und sagt einige Silben zu ihnen. Anna und Lisa springen von der Bank und folgen Lukas, der am Bällebad und an der Burg vorbei Richtung Bistro den Gang hinunterläuft. Lisa läuft langsamer als die anderen zwei, die bald beim Bistro hinter der Ecke verschwinden. (Beobachtung 18/5f.)

Lukas gibt den beiden Mädchen zu verstehen, dass er ihnen etwas Spannendes zeigen will und die Mädchen reagieren prompt darauf. Diese Szene weist darauf hin, dass sich die drei nahezu gleichaltrigen Kinder dieser Gruppe als interessant und spannend wahrnehmen und Spiele mit den gleichaltrigen Kindern nun viel häufiger sind. Für Lisa ist die Interaktion mit ihnen lustvoll und interessant.

Abgesehen von dem dynamischen Austausch mit Lukas fällt auch die neue Verhaltensweise von Anna auf: Sie streichelt Lisa und nimmt so Kontakt zu ihr auf. Es ist kein Gesichtsausdruck Lisas beschrieben, Lisa zeigt jedoch nicht, dass ihr das berührt werden von Anna unangenehm wäre. Schon in Phase 2 und 3 wurde herausgearbeitet, dass sich die Beziehung zwischen Lisa und Anna verändert hat und die Mädchen sich nun auch als interessant wahrnehmen dürften. Dass sich auch diese Entwicklung fortsetzt, zeigt folgender Protokollausschnitt:

Lisa geht wieder in Richtung Bauecke. Anna kommt auf Lisa zu und hält Lisas Becher in der Hand. Sie hält ihn Lisa hin und gibt ihr zu trinken. Sie hält den Becher jedoch nach oben gerichtet so, dass Lisa vom Inhalt nichts erwischen kann. „Du musst den Becher schräger halten!“, sagt Frau Mandl zu ihr, die gerade vorbei kommt und

schmunzelt, als sie die Mädchen sieht. Sie kniet sich neben die Mädchen, nimmt Annas Hand und gibt sie weiter hinauf. „Soo, jetzt geht's...“, sagt Frau Mandl. Lisa dreht sich um und nimmt sich vom Regal, das die Bauecke begrenzt, ein Holzpuzzlespiel. Jeder Teil hat einen Stecker, an dem er hinausgezogen werden kann. Lisa setzt sich auf den Boden, nimmt die Teile aus den Vertiefungen und Anna setzt sich gegenüber von Lisa auf den Teppich. Beide heben Teile auf und legen sie hinein. Lisa dreht alle ihre Teile richtig und legt sie in die passende Vertiefung hinein. *Ich bin überrascht, dass es Lisa so problemlos gelingt.* Als sie fertig sind, steht Anna auf und holt ein anderes Puzzle, welches ein Schiff ergibt.  
(Beobachtung 19/7)

Während in Phase 1 der Eindruck entstand, Anna sei eifersüchtig und möchte Lisa „weg haben“, dürfte sie nun eine andere Möglichkeit gefunden haben, mit dem „neuen“ Kind umzugehen. Vermutlich ist es für Anna interessant, einem anderen Kind „fürsorglich“ zu trinken zu geben. Sie kann sich dabei groß und mächtig fühlen.

Lisa nimmt das Angebot von Anna an. Sie erlebt sich wahrgenommen und versorgt und erfährt, dass von Anna nicht nur Gestoßenwerden sondern auch Gutes kommen kann. Außerdem hat Lisa in Phase 3 die Erfahrung gemacht, dass sie sich selbst gegen Anna wehren kann und nicht ausschließlich auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen ist. Dadurch kann sich Lisa im Umgang mit Anna sicher fühlen. Beides trägt dazu bei, dass Lisa Anna nicht mehr als bedrohlich einschätzt, sondern als jemanden wahrnimmt, der ähnliche Interessen hat und mit dem man auch angenehme Situationen erleben kann.

Die Pädagogin unterstützt die Interaktion der Mädchen. Im Anschluss an die Trinksituation spielen beide Kinder zwar nicht gemeinsam im Sinne einer wechselseitigen Bezugnahme, aber sie spielen parallel mit demselben Puzzle. Nichts deutet darauf hin, dass es Lisa stört, dass auch Anna Puzzlesteine hineinlegt. Auch in anderen Situationen ist das Spiel mit demselben Gegenstand zu beobachten (Beobachtung 20/7).

In diesem Kapitel wurden vor allem Veränderungen in der Dimension des Teilnehmens an Prozessen dynamischen Austauschs mit gleichaltrigen Kindern aufgezeigt, was jedoch auch bedeutend für die Dimensionen des Interesses sowie Lisas Affekten ist. Es wurde herausgearbeitet, dass Lisa vermehrt Interesse am Spiel mit Gleichaltrigen hat, es ihr auch gelingt, an Prozessen dynamischen Austauschs teilzunehmen und diese als äußerst lustvoll und spannend erlebt. Auch die Beziehung mit der gleichaltrigen Anna hat sich in dieser Hinsicht verändert: Lisa und Anna spielen in dieser Phase öfters am selben Gegenstand. Lisa dürfte sich im Umgang mit Anna sicher fühlen, was zu weiteren Spielsituationen der beiden Mädchen führt.

#### 4.4.3 „Lass mich!“

In Phase 4 ist die Pädagogin Frau Mandl sowohl in der 18. als auch in der 20. Beobachtung nicht im Kindergarten anwesend. Da deshalb nicht so viele Protokollstellen mit Frau Mandl zu finden sind, soll dieses Kapitel mit einer Situation eingeleitet werden, in der noch einmal ein Kontakt Lisas mit Frau Mandl zu sehen ist. Im Anschluss daran sind Situationen beschrieben, in denen es um Abgrenzung geht.

In der 19. Beobachtung spielt Lisa für eine Weile konzentriert mit Musikinstrumenten, wie schon in Kapitel 4.4.1 beschrieben wurde:

Nun kommt Frau Mandl in Lisas Richtung und öffnet die Türe des Materialraumes, der sich in der Nähe von Lisa befindet. Lisa lässt die Instrumente los und steht auf. Sie stützt sich dabei zuerst auf ihre Hände, dann richtet sie ihren Oberkörper auf. Sie geht zum Materialkammerl und schaut hinter Frau Mandl hinein. Diese kommt, mit einem Plastikschrüssel und Papier in der Hand, wieder hinaus. Sie reicht Lisa das Plastikschrüssel, in dem sich kleinere Papierstücke befinden und sagt zu ihr: „Machen wir die Geburtstagskrone für den Peter?“ Lisa geht hinter Frau Mandl nach zum großen, runden Tisch, der in der Mitte des Raumes steht. Frau Mandl legt einen gelben Papierbogen, auf dem eine Krone gezeichnet ist, auf den Tisch. Sie setzt sich auf einen Sessel und fragt dann Lisa: „Kommst du zu mir auf den Schoß?“ Diese steht dicht bei ihren Knien und *wirkt, wie wenn ihr das recht wäre*. Frau Mandl hebt Lisa auf den Schoß und öffnet das Plastikschrüssel. Sie nimmt mehrere Kreise und Vierecke heraus, die sie als „Edelsteine“ zum Verzieren auf die Krone legt. Dann öffnet sie eine Flasche mit Klebstoff und klebt diese an. Lisa hat dabei beide Hände auf dem Tisch und schaut Frau Mandl zu. Immer wieder blickt sie auch zu den Kindern in der Gruppe, die am Maltisch sitzen und schaut dann wieder auf das Papier vor ihr. In der Gruppe ist eine ruhige Stimmung.

(Beobachtung 19/3; Alter: 1 Jahr, 11 Monate)

Das Vorbeikommen von Frau Mandl hat Lisas Interesse geweckt. Sehnt sich Lisa nach Nähe zur Pädagogin? Im Protokoll findet sich die Formulierung „sie geht zum Materialkammerl“, nicht „sie geht zu Frau Mandl“. Vielleicht ist Lisa einfach neugierig auf das Kammerl, denn schon ein paar Mal konnte beobachtet werden, dass sie hineinblickt (Beobachtung 9/6; Beobachtung 12/4; Beobachtung 12/5). Das Materialkammerl ist ein Ort nur für die Pädagoginnen, in dem sie viele „Schätze“ aufbewahren und dürfte daher für Lisa eng mit den Pädagoginnen verbunden sein. Vermutlich ist Frau Mandls Tätigkeit in diesem Raum für Lisa im Moment anziehend. Trotzdem dringt sie nicht weiter in das Kammerl ein und knüpft keinen direkten Kontakt mit der Pädagogin. Offensichtlich genügt es ihr, einfach ein bisschen hineinzuschauen.

Es ist Frau Mandl, die Lisa wahrnimmt und schließlich Kontakt mit ihr aufnimmt. Sie lässt sie teilhaben an ihrer Tätigkeit, indem sie ihr einen dieser „Schätze“ überreicht und sie darüber hinaus in ihr Vorhaben, die Krone zu basteln, einbindet. Offensichtlich ist das für Lisa interessant, und sie folgt Frau Mandl zum Tisch. Da knüpft Frau Mandl noch mehr Kontakt zu

Lisa, indem sie ihr nun sogar einen Platz auf ihrem Schoß anbietet. Und für Lisa dürfte das angenehm sein.

Dann gibt es keinen verbalen Kontakt mehr zwischen den beiden. Frau Mandl bastelt und Lisa schaut ihr manchmal zu. Lisa zeigt hier in keiner Weise, dass sie sich nach mehr Kontakt oder mehr Aufmerksamkeit sehnen würde. Sie dürfte zufrieden sein. Ihr Blick ist aber auch auf die anderen Kinder und deren Maltätigkeit gerichtet. Auch das interessiert Lisa.

Diese Situation ist ein gutes Bild für die Beziehung Frau Mandls und Lisas in der vierten Phase: Sie drückt eine entspannte Beziehung zwischen beiden aus, in der Lisa nach wie vor dynamischen Austausch mit Frau Mandl erlebt, diesen angenehm empfindet und gleichzeitig Interesse für die anderen Kinder hat.

Nach einer Weile kommt die Praktikantin Sabine hinzu und teilt Frau Mandl mit, dass sie nun mit einigen Kindern ins Bistro gehen werde. Da verändert sich die Situation:

„Lisa gehst du auch mit ins Bistro?“, fragt die Praktikantin sie. *Ich kann keine eindeutige Antwort Lisas erkennen.* Frau Mandl sagt zu Lisa: „Magst du vom Schoß runter?“ Frau Mandl „schiebt“ Lisa an ihrer Schulter an und Lisa rutscht hinunter. Dies passiert fast gleichzeitig. Sabine nimmt Lisa an der Hand und sie gehen in die Garderobe hinaus.  
(Beobachtung 19/3)

Lisa zeigt hier nicht deutlich, ob sie ins Bistro mitgehen möchte. Vermutlich ist für sie die Situation zu schnell gekommen, um sich eindeutig darüber klar zu werden. Es dürfte sie aber auch nicht stören.

Sie gehen an Max vorbei, der mit Lena zusammen an einem Tisch vor einem Holzbauernhof sitzt. Da sagt Lisa laut: „Ma, Ma!“ Sie dreht sich nun zu Max zurück und streckt ihm ihre Hand entgegen. Sabine will hinaus auf den Gang gehen, doch Lisa, immer noch an der Hand von Sabine, geht einen Schritt auf Max zu und zieht zu ihm hin.  
(Beobachtung 19/3)

Durch das Vorbeigehen an Max, hat Lisa offensichtlich Sehnsucht bekommen, bei ihrem Bruder zu sein. Sie zeigt in vielfältiger Weise sehr deutlich was sie will. Auch Sabine versteht, dass sie zu Max will und wendet sich an ihn:

„Max gehst du mit ins Bistro?“, fragt die Praktikantin. „Ich war schon“, antwortet Max langsam. Lisa geht noch näher zum Bauernhof und blickt *interessiert* auf das Tier in Max' Hand und in den Bauernhof hinein. „Max gehst du mit der Lisa mit, weil sie geht sonst nicht mit.“ Max antwortet nichts, nach einer Weile dreht er sich zu Lena und plaudert mit ihr, ich nehme an, über den Bauernhof. Er kehrt dabei der Praktikantin und Lisa den Rücken hinzu. „Max geh bitte mit deiner Schwester mit. Du musst ja nichts essen. Aber sie will, dass du mit gehst.“ Max reagiert nicht und Sabine wiederholt: „Sie geht sonst nicht frühstücken. Bitte geh mit rüber, du musst ja nichts mehr essen. Hm?“ Max und

Lena stehen nun vom Tisch auf und gehen Richtung Gruppe hinein zum Maltisch. Lisa schaut ihnen nach. Sabine *möchte* wieder hinaus auf den Gang gehen, doch Lisa zieht in Richtung Gruppe bzw. Max, der dort steht. „Magst du nicht frühstücken gehen?“, fragt Sabine Lisa und geht mit ihr gleichzeitig in die Gruppe hinein. Sie lassen die Hände nun los und Lisa stellt sich neben ein Kind, das beim Maltisch sitzt und zeichnet. Sie schaut ihm zu. Frau Mandl sitzt auch beim Maltisch.

(Beobachtung 19/3)

Die Praktikantin Sabine schreibt Max Verantwortung für Lisa zu. Sie macht Lisas Mitgehen abhängig von ihm. Die Praktikantin betont bei ihrer zweiten Aufforderung die Beziehung zwischen Lisa und Max durch den Satz „Geh mit deiner Schwester mit“. Max möchte offensichtlich *nicht* mit seiner Schwester ins Bistro mitgehen. Allerdings sagt er dies nicht direkt, sondern schiebt einen rationalen Grund, schon gefrühstückt zu haben vor. Vielleicht traut Max sich nicht, dies zu sagen. Vielleicht hat er Schuldgefühle, im Moment nicht mit seiner Schwester gehen zu wollen. Für Max dürfte die Situation sehr unangenehm sein. Vermutlich fühlt er sich von Sabine „belagert“ und eingeengt. Er versucht zu „entkommen“ und geht in einen anderen Raum.

Lisa zeigt abermals sehr deutlich, dass sie zu Max gehen möchte und dass sie das Spielen beim Bauernhof und auch später das Malen der Kinder interessiert.

Noch einige Male bittet Sabine Max mitzugehen: „Komm Max, geh mit. Hm? Die Lisa geht sonst nicht mit frühstücken. Na komm. Max!“ Max hat sich auch zum Maltisch gesetzt. Nun fragt Frau Mandl Lisa: „Magst du ins Bistro gehen?“ Lisa schüttelt den Kopf. „Nein?“ Abermals schüttelt Lisa den Kopf. „Na dann nicht“, sagt Sabine und geht mit anderen Kindern ins Bistro.

(Beobachtung 19/4)

Nun tritt wieder die Pädagogin Frau Mandl ins Geschehen. Sie fragt Lisa, was sie möchte, die das wiederum zwei Mal sehr deutlich zeigt. Frau Mandl trennt die Bedürfnisse der zwei Kinder. Sie signalisiert, dass es nicht Max' Sache ist, wo seine Schwester Lisa hingeht. Sie gibt die Verantwortung wieder Lisa zurück und entlässt ihn! Dies dürfte für Max entlastend sein. Fröhlich und energisch plant er mit Lena, was sie nun in der Kuschelecke machen wollen. Lisa folgt den beiden. Sie hat erreicht, was sie wollte, das könnte sie zufrieden machen. In der Kuschelecke bauen Lena und Max energisch mit den Pölstern. Lisa geht bald wieder hinaus. Vielleicht ist es ihr zu wild oder sie fühlt sich neben Lena überflüssig, da sie von den Kindern beim Bauen nicht eingebunden wird. Eine wirkliche „Brücke“ ist Max hier nicht. Sie geht zur Ablage und holt sich etwas zu trinken. (vgl. Beobachtung 19/4)

Auch in einer anderen Situation drückt Lisa sehr deutlich aus, wenn sie Nähe zu einer Person möchte:

Lisa ist am Morgen – da ihre eigene Gruppe geschlossen ist – in der Nachbargruppe und spielt am Boden mit Knöpfen und Dosen:

Ein Mädchen aus Lisas Gruppe, Valentina, die ungefähr fünf Jahre alt sein dürfte, setzt sich zu Lisa hinzu. Lisa *versucht* nun den Deckel der blauen Dose aufzumachen, aber es gelingt ihr nicht. Valentina gibt die Deckel wieder auf die Dosen und beginnt, die Knöpfe durch den Schlitz zu stecken. Lisa schaut Valentina an und lächelt. Valentina lächelt zurück. Auch Lisa nimmt nun einen Knopf und steckt ihn in eine Dose. *Ich bin mir nicht sicher, ob der Knopf die „richtige“ Farbe für diese Dose hatte.* Dann nimmt Lisa die blaue Dose und macht den Deckel auf. Ihr Gesicht verkrampft sich beim Aufmachen, dann entspannt es sich wieder, als es ihr gelungen ist. Sie leert die blauen Knöpfe in die Schüssel. Nun steht Valentina auf und geht weg. Lisa streckt die Hand nach ihr aus, aber Valentina hat sich schon umgedreht und hat das nicht gesehen. Lisa schaut ihr nach, dann fängt sie zu plappern an und spielt mit den Knöpfen. Valentina kommt und setzt sich wieder nieder.

(Beobachtung 20/4)

Zwischen den beiden Mädchen ist ein kurzer dynamischer Austausch zu beobachten. Lisa initiiert den Kontakt und Valentina lächelt zurück. Lisa nimmt nun so wie Valentina auch einen Knopf und steckt ihn hinein. Vielleicht möchte sie sich durch die gleiche Tätigkeit dem Mädchen noch näher fühlen. Das ältere Mädchen aus der gemeinsamen Gruppe ist ihr vertraut. In der fremden Gruppe dürfte sie dazu beitragen, dass Lisa sich sicher fühlt.

Als Valentina weggeht, versucht Lisa den Kontakt durch Nachstrecken und Nachschauen zu halten. Trotzdem ist Lisa das Spiel wichtiger und verlässt es nicht, um Valentina z.B. nachzugehen. Den Moment alleine gestaltet sie durch Plaudern. Vermutlich drückt sie dadurch ihre Sehnsucht nach Kommunikation und Kontakt aus und es hilft ihr, das Gefühl des Alleinseins zu lindern.

Nach einer Weile kommt Valentina wieder und setzt sich zu Lisa. Es ist keine Reaktion Lisas beschrieben.

Lisa nimmt die Dose, in der einige Knöpfe sind und greift hinein. Da steht Valentina auf und geht zu einem Tisch, an dem die Kinder Mandalas bekommen. Etliche Kinder stehen schon dort. Lisa steht auch auf und *versucht* Valentinas Hand zu greifen. Valentina schüttelt ihre Hand ab. Nochmals *versucht* sie ihre Hand zu erwischen und blickt zu Valentina hoch. Diese hat sich jedoch weggedreht und schaut nicht zu Lisa. Nochmals *versucht* Lisa die Hand Valentinas zu nehmen und greift nun mit ihren beiden Händen nach Valentinas Hand. Valentina reißt ihren Arm los und dreht ihn auf die andere Seite, sodass Lisa nicht nach der Hand greifen kann. Sie sagt dabei *ärgerlich*: „Lass mich!“ Lisa geht noch einen Schritt zu Valentina hin und *versucht* ihre Hand zu erwischen. Eine Pädagogin spricht mit den Kindern, die beim Tisch stehen und zeichnen wollen und sagt ihnen, dass sie bei der Kommode viele Mandalas hätten. Valentina geht mit den anderen und der Pädagogin dort hin. Lisa geht auch zum Regal hin. Valentina bekommt einige Mandalas zur Auswahl.

(Beobachtung 20/4f.)

Lisa hat erfahren, dass Valentina nicht ganz weg ist, sondern dass sie wieder kommt. Vielleicht erlebt Lisa das angenehm. Als Valentina abermals weggeht, ist der Wunsch nach Nähe und Verbundenheit zu Valentina nun größer, als weiter mit den Dosen zu spielen. Ihren Wunsch nach Nähe drückt Lisa nun sehr deutlich und hartnäckig aus. Sie unternimmt eine Reihe von unterschiedlichen Versuchen, um Valentina wieder zurückzuholen: Sie steht auf, versucht ihre Hand zu erwischen, schaut hoch, versucht wieder ihre Hand zu nehmen, geht näher hin, greift mit beiden Händen nach ihr, folgt ihr nach, etc. In dieser Szene wird ersichtlich, dass Lisa viel deutlicher als in den ersten beiden Szenen zeigt, wenn sie Kontakt mit jemand möchte.

Doch auch die ältere Valentina drückt aus, was sie möchte und was sie nicht möchte. Sie versucht sich zu wehren. „Lass mich“, sagt sie letztendlich und holt sich ein Mandala.

Lisa steht vor der Kommode, die zwei Türen hat und zwei grüne Griffe daran befestigt sind. Sie greift nach den Griffen und öffnet mit beiden Händen die Kommode. Da sagt Kathi zu Lisa: „Na, Lisa, du musst aber noch aufräumen!“ und zeigt zu den Knopfdosen, die noch immer in der Mitte der Gruppe liegen. Lisa geht hin und sammelt einige Knöpfe ein, die herumliegen. Sie gibt die Knöpfe in die Plastischüssel. Die Pädagogin legt die Knopfdosen auf die Unterlage (die ist eher steifer, wie eine Art Servierbrett) und Lisa hebt die Unterlage hoch. Kathi nimmt die Schüssel und geht vor zum Regal. Lisa geht der Pädagogin mit der Unterlage in den Händen nach.  
(Beobachtung 20/4f.)

Lisa steht nun ziemlich allein da. Vermutlich ist sie nun enttäuscht und auch traurig. Die Zurückweisung dürfte schmerzlich für sie sein. Wie in Lisas eigener Gruppe haben auch in der Nachbargruppe die Pädagoginnen eine Kommode. Lisa könnte damit ausdrücken, dass sie sich nun nach etwas „Erwachsenem“ sehnt. Die Anweisung von Kathi, wieder einzuräumen, könnte ihr Orientierung geben.

Kurz vor dem Regal kippt die Unterlage vorne nach unten und die Dosen fallen auf den Boden. Ein paar Knöpfe kullern heraus. „Ah, jetzt sind welche runtergefallen. Macht nichts“, sagt Kathi. Lisa und Kathi bücken sich, sammeln die Knöpfe und Dosen wieder ein und Kathi stellt alles in das Regal.  
(Beobachtung 20/5)

Hier zeigt sich, dass Lisa sich noch nicht ganz sicher fühlt. Vermutlich hängt ihr die Enttäuschung mit Valentina noch nach. Sie ist noch nicht im Gleichgewicht. Auch das gemeinsame Einräumen mit Kathi ist nicht ausreichend.

Dann geht Lisa aus der Gruppe und trifft auf Anna:

Ich schaue auf den Gang nach links und rechts und kann sie nicht entdecken. Ich sehe Anna, die von einem Sessel im Wartebereich heruntersteigt und gehe hin. Auch Lisa sitzt lächelnd auf dem Sessel, ihre Beine ausgestreckt.  
(Beobachtung 20/5)



Vermutlich sucht Lisa jemanden, der für sie da ist, bzw. eine Möglichkeit zum Anknüpfen bietet. Sie tut es Anna gleich. Auch Anna ist „heimatlos“, da die Gruppe nicht offen ist, und sie ca. so alt ist wie sie. Lisa lächelt. Die gemeinsame Situation mit Anna dürfte dazu beitragen, dass Lisas Enttäuschung gelindert wird und sie sich nicht mehr allein fühlt.

In derselben Beobachtung findet eine weitere Situation statt, in der es um Abgrenzung geht.

Lisa sitzt auf einem Teppich und hat eine Gitarre am Schoß:

Lisa greift mit der linken Hand auf die Saiten der Gitarre und streicht darüber und zupft auch an den Saiten. Die Gitarre klingt. Einige Minuten spielt Lisa auf diese Art. *Sie wirkt dabei sehr konzentriert auf mich.* Sie berührt die Wirbel am Gitarrenhals und dreht ein bisschen daran herum. Dann hebt sie die Gitarre am Hals hoch und schiebt sie von ihrem Schoß herunter. Die Gitarre liegt nun vor ihr am Boden und Lisa streicht wieder über die Saiten an verschiedenen Stellen. Die Gitarre klingt laut und übertönt einiges an Geräuschen in diesem Teil der Gruppe. Lisa schaut mich an, lächelt und blickt dann wieder auf die Gitarre.

(Beobachtung 20/6)

Diese Situation ist ein weiteres Beispiel dafür, dass Lisa in Phase 4 viele Vorstellungen davon hat, was sie im Kindergarten tun kann, was sie interessiert und in weiterer Folge viel zielgerichteter als früher zu Spielsachen geht und dort für einige Zeit alleine spielt (vgl. Beobachtung 18/5; vgl. Beobachtung 19/5; vgl. Beobachtung 19/6; vgl. Beobachtung 20/6).

Doch die Situation verändert sich, als einige Kinder in die Nähe kommen und bei einer Tür, auf der ein Maßband mit bunten Figuren geklebt ist, stehen bleiben:

Auf der Türe steht ein Schild: „Wie groß bin ich?“ Die Kinder stellen sich an die Türe und schauen, wie groß sie sind. Lisa blickt auf und schaut zu den Kindern. Sie steht auf und hebt die Gitarre mit einer Hand am Korpus, eine Hand am Gitarrenhals, hoch. Ein in etwa fünf Jahre altes Mädchen, Lena, die bei der Türe steht kommt hinzu und nimmt Lisa die Gitarre aus der Hand. „Die darf man nicht tragen. Die wird sonst kaputt.“ Sie legt die Gitarre auf das Regal, auf dem sie anfangs gelegen ist.

(Beobachtung 20/6)

Als Lisa die Gitarre weggenommen wird, ist keine Reaktion von ihr beschrieben. Vermutlich ist die Situation plötzlich für Lisa gekommen und sie ist unangenehm überrascht.

Nun kommt Stefanie her, die auch bei der Türe mit dem Maßband steht und schiebt Lisa zur Türe. Sie *versucht* Lisas Hand zu nehmen und sagt: „Und jetzt die Lisa abmessen...komm zur Türe.“ Lisa *versucht* sich wegzudrehen und von Stefanie loszumachen. Sie *versucht* in die andere Richtung zu gehen. Stefanie hält sie weiterhin am Arm fest und sagt etwas wie: „Komm auch abmessen.“ Lisa *versucht* sich loszumachen und ihr Gesicht ist nun verzerrt. Schließlich gelingt es ihr und sie geht in die Kuschelecke.

(Beobachtung 20/6f.)

Schon wieder kommt ein älteres Mädchen, will etwas mit ihr machen und greift massiv in ihre Freiheit ein. Für Lisa ist das offensichtlich unangenehm, sie dürfte sich bedrängt fühlen. Lisas Gesicht ist verzerrt. Das Festgehaltenwerden könnte auch etwas wie „Panik“ in ihr auslösen. In dieser Situation signalisiert Lisa eher zaghaft, dass sie nicht will. Sie hätte Stefanie auch energisch wegtauchen können, wie sie es bereits in der 13. Beobachtung gemacht hat. Doch Lisa gelingt es trotzdem, sich zu befreien und sie geht in die Kuschelecke.

Max und ein anderes Kind spielen dort. Lisa ist in der Kuschelecke, da kommt Stefanie und umarmt Lisa von hinten. Lisa geht einige Schritte vor und Max sagt zu Stefanie: „Lass sie.“ Lisa setzt sich nieder. Ein Bub hat sich unter dem Tisch versteckt, der an die Kuschedecke angrenzt und über dem ein gelbes Tuch gelegt wurde. Der Bub lacht und sagt etwas und ein anderes Kind kommt, sucht und findet den Buben. Lisa schaut zu. Ein Bein hat sie nach innen abgewinkelt, das andere ausgestreckt.  
(Beobachtung 20/7)

Kuschelecke und Max könnten Schutz für Lisa bedeuten. Tatsächlich: Als Stefanie noch einmal kommt, ist Max da, der wahrnimmt, dass Lisa bedrängt wird und sie verteidigt. Stefanie lässt endgültig von ihr ab. Lisa setzt sich auf den Boden nieder. Dies deutet darauf hin, dass Lisa sich wieder sicher fühlt. Sie muss nicht mehr vor Stefanie davon laufen. In dieser Situation hat Max dazu beigetragen, dass Lisas negativ-belastende Affekte gelindert werden.

Für kurze Zeit schaut Lisa zwei Buben beim Spielen zu. Das dürfte sie aber nicht sehr interessieren. Sie geht wieder aus der Kuschelecke hinaus und nimmt sich ein Buch. (vgl. Beobachtung 20/7)

Sie nimmt sich vom angrenzenden Regal ein großes Bilderbuch heraus. Stefanie kommt hinzu, sagt: „Magst du Buch anschauen?“ und nimmt das Buch aus Lisas Hand. Dann setzt sich Stefanie auf einen Teppich und Lisa setzt sich vor Stefanie hin. Stefanie hält das große Buch ca. 20cm vor Lisas Gesicht. Ich kann Stefanie nicht gut verstehen, da nun andere Kinder mit der Gitarre spielen und es in der Gruppe sehr laut ist. Ich nehme jedoch an, dass Stefanie erzählt, was sie auf den Bildern sieht. Auch Lisa sagt einige Silben. Manchmal zeigt sie auf eines der Bilder. Sie liegt nun vor Stefanie, den Kopf auf Stefanies Arm gestützt, der das Buch hält *und wirkt entspannt auf mich*. So sitzen sie bis sie das Buch fertig angeschaut haben.  
(Beobachtung 20/7)

Ohne eine Antwort abzuwarten, nimmt Stefanie Lisas Buch aus der Hand. Möglicherweise ist Lisa abermals überrascht, es ist jedoch keine Reaktion beschrieben. Allerdings dürfte es für Lisa in Ordnung zu sein, denn sie setzt sich vor Stefanie hin. Auch deren Nähe scheint sie nun nicht zu stören, wahrscheinlich deshalb, weil Stefanie in ihrem Interesse handelt und ihre Idee aufgegriffen hat. Stefanie hält Lisa das Buch sehr nahe vors Gesicht. Auch das

scheint Lisa nicht zu stören. Stefanie erzählt, was sie sieht und auch Lisa sagt einige Silben. Es scheint ihr gut zu gehen, sie ist entspannt.

Mit demselben Mädchen, das sie kurze Zeit vorher noch massiv bedrängt hat, erlebt Lisa nun auch schöne und interessante Momente. Dies erinnert an Phase 2, in der Lisa beides mit älteren Kindern erleben konnte. Wo Lisas Grenze ist, wird in der nächsten Sequenz deutlich:

Stefanie klappt das Buch zu und Lisa greift zu einem kleinen Bilderbuch, das neben ihr in einem Fach liegt. Stefanie nimmt es und klappt es auf. Da schiebt Lisa das Buch, das Stefanie vor ihr hält, weg und steht auf. Stefanie *versucht* Lisa wieder hinunterzuziehen. Lisa stützt sich auf ihre Hände, drückt den Oberkörper hoch und rappelt sich schnell auf. Dann geht sie zum großen runden Tisch, an dem die Praktikantin Sabine mit einigen Bögen bunten Papiers sitzt und etwas ausschneidet. Lisa stellt sich neben Sabine hin. Diese legt die Schere weg und hebt Lisa auf ihren Schoß. Dann schneidet sie weiter aus. Lisa schaut ihr eine Weile zu. Sabine hat rote Blütenblätter ausgeschnitten und klebt sie an einen gelben Kreis. Lisa rutscht nach ein paar Minuten wieder vom Schoß hinunter und geht in die Musikecke.

Schon öfters konnte beobachtet werden, dass Lisa Bücher selber halten und auch umblättern kann. Vermutlich möchte Lisa das selber machen. Da ihr nun wieder alles aus der Hand genommen wird, verliert sie Interesse. Jetzt entspricht Stefanies Verhalten nicht mehr ihrem Interesse. Lisa steht auf und will die unbefriedigende Situation verlassen. Stefanie ist in dieser Situation sehr unsensibel. Sie akzeptiert Lisas Bedürfnisse nicht und ist sehr einnehmend. Die Situation ist für Lisa vermutlich sehr unangenehm. In diesen Momenten sucht sie – wie bereits in allen Phasen davor – erwachsene Personen, die ihr Schutz geben können. Nach ein paar Minuten dürfte sich Lisa wieder sicher genug fühlen. Sie geht wieder an den Ort zurück, an dem sie vorher so interessiert gespielt hat.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Lisa anderen Kindern und auch den Pädagoginnen deutlicher zeigt, wenn sie Kontakt sucht oder meiden möchte. Diese Veränderung in der Dimension des dynamischen Austausches hat Bedeutung für die Dimension der Affekte: Neben der Möglichkeit, Prozesse des dynamischen Austauschs zu initiieren, trägt es dazu bei, dass Lisa unangenehmen Situationen, wie z.B. des Alleinseins, nicht hilflos ausgeliefert ist, sie selbst mitgestalten und dadurch unangenehme Affekte lindern kann. Aber auch andere Personen tragen nach wie vor dazu bei, dass Lisas negativ-belastende Affekte gelindert werden: Wie bereits in allen vorangegangenen Phasen sucht Lisa auch in der vierten Phase die Pädagoginnen oder die Praktikantin auf, wenn sie sich von einem anderen Kind sehr bedrängt und unsicher fühlt. Auch Max verteidigt Lisa in solchen Situationen, was ebenfalls bewirkt, dass Lisa Situationen im Kindergarten angenehm und lustvoll erlebt.

Weiters konnten auch hinsichtlich der Dimension des Interesses am Ende der sechs Monate Veränderungen beobachtet werden: In der vierten Phase schlendert Lisa nicht mehr orientierungslos herum, sondern es konnten zahlreiche Situationen beobachtet werden, in denen Lisa sehr zielgerichtet zu Spielen geht und länger als früher konzentriert damit spielt. Dies zeigt, dass sie sich sicher fühlt und weiß, was sie im Kindergarten Interessantes und Angenehmes machen kann.

#### *4.4.4 Die letzte Beobachtung – Ich schlüpfte aus meiner Rolle*

Da ich ausführlich meine erste Begegnung mit Lisa geschildert habe, möchte ich auch meinen letzten Kontakt mit ihr erzählen.

Nachdem ich in all dieser Zeit eine zurückhaltende Beobachtungsrolle eingenommen habe, wende ich mich in der letzten Beobachtung direkt an Lisa.

Ich ziehe nochmals meine Schuhe aus und gehe in die Kuschelecke, in der Lisa nun mit Max sitzt. Ich beuge mich zu Lisa herunter und ich sage: „Hallo Lisa! Jetzt möchte ich auch dir Baba sagen.“ Lisa grinst mich an. „Baba!“, ruft mir Max zu. „Tschüs“, sage ich zu ihm. Lisa hat einen Patschen ausgezogen und ist nun dabei, den Klettverschluss des anderen Patschens zu öffnen. „Jetzt war ich lange da und hab dir zu geschaut wie du gespielt hast und was du machst. Und jetzt komm ich nicht mehr.“ Lisa schaut mich an, ich gebe ihr die Hand und winke ihr zu. Sie winkt mir auch zu und schaut dann wieder zu ihren Patschen hinunter. Dann drehe ich mich um, rufe der Praktikantin und Frau Strauss „Auf Wiedersehen“ zu und gehe aus der Gruppe. Ich gehe mit einem „lachenden und einem weinenden Auge“ aus dem Kindergarten.  
(Beobachtung 20/8)

Lisa ist bei dieser Beobachtung fast zwei Jahre alt und ein halbes Jahr im Kindergarten. Ausführlich habe ich herausgearbeitet, welche Beziehungserfahrungen Lisa mit den Personen in der altersgemischten Kindergartengruppe gemacht hat, wie sich Vorstellungen und Bilder ändern und sich beeinflussen und welche Bedeutung all das für Lisas Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern hat. Im Folgenden wird ein zentrales Merkmal der vierten Phase, das Begrüßungsritual, vor dem Hintergrund bestehender Literatur erneut in den Blick genommen.

#### *4.4.5 Ein zweiter theoretischer Blick auf das Begrüßungsritual*

In der Fallanalyse wurde deutlich, dass es zwischen Lisa und der Pädagogin Frau Mandl ein morgendliches „Begrüßungsritual“ gibt, das Lisa hilft, die Ankunftssituation angenehm zu erleben, sich dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden und in weiterer Folge sich von ihren Eltern zu verabschieden. Wie kann vor dem Hintergrund bestehender Literatur verstanden werden, dass dieses Ritual für Lisas Bewältigung von Trennung und

Getrenntsein von den Eltern förderlich ist? Ich ziehe kulturanthropologische und bindungstheoretische Literatur heran, um diese Frage zu beantworten.

Im Zuge meiner Recherche konnte ich feststellen, dass Untersuchungen zu Begrüßungsritualen und Ritualen im weiteren Sinn in den Bereichen „Familie“, „Übergang vom Kindergarten in die Schule“, „Grundschule“ und „Jugendkultur“ häufig zu finden sind. Hingegen fehlt es an wissenschaftlicher Literatur zu Ritualen oder Begrüßungsritualen in Kindertagesstätten für unter Dreijährige. Im Kleinkindbereich findet man den Themenkreis „Rituale“ in der Praxis- oder Ratgeberliteratur<sup>9</sup>, über „Begrüßungsrituale“ jedoch meist in der Bedeutung des Morgenkreises, bei dem alle Kinder gemeinsam, z.B. mit einem Spiel, begrüßt werden. In der Form der morgendlichen Begrüßung, wie es im Fall Lisa beschrieben ist und im Kontext Eingewöhnung in der Kinderkrippe, gibt es kaum Untersuchungen. Im Folgenden werden die Publikationen angeführt, die ich im Zuge meiner Recherche zu Begrüßungsritualen finden konnte:

Griebel und Niesel (1998) weisen darauf hin, dass das Kind durch den Besuch des Kindergartens zwischen zwei Lebensbereichen wechselt und sich auf die jeweiligen Anforderungen dieser beiden Bereiche einstellen müsse – eine Leistung, die nicht zu unterschätzen sei. Diesen Gedanken führen auch Laewen, Andres und Hédervári (2003, 107) in ihrem Eingewöhnungsmodell an. Das Kind wechsele in der Bringe- und Abholsituation von einer sicheren Basis zur anderen, wofür das Kind Aufmerksamkeit, Zeit und vor allem die Anwesenheit der beiden Bindungspersonen brauche. Situationen des Bringens und Abholens sollten deshalb besondere Beachtung geschenkt werden.

Die Bedeutung einer wiederkehrenden Art von Begrüßung des Kindes arbeiten folgende Autorinnen und Autoren heraus:

Rauh (2006, 91) führt an, dass ein gleiches Begrüßungsritual morgens bei der Übergabe hilfreich für das Kind sein kann. Rauh stellt jedoch nicht näher dar, wie so ein Ritual gestaltet werden und inwiefern dies das Kind hilfreich erleben könnte.

Bensel und Haug-Schnabel (2008, 132) arbeiten heraus, dass durch eine Begrüßung dem Kind signalisiert wird, dass man sich freut, es wieder zu sehen. Die emotionale Nähe zur

---

<sup>9</sup> Beispiele aus der Ratgeber- u. Praxisliteratur:

Tandem 1/2009 Online-Materialien für die Zusammenarbeit mit Eltern © Rituale „Zum Abschied nochmal drücken!“. TANDEM 1/2009– Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern

Diekemper, E., Reimann-Höhn, U. (2001): Rituale geben Sicherheit. Freiburg: Herder

Kaufmann-Huber, G. (1995): Kinder brauchen Rituale. Freiburg: Herder

Biermann, I. (2002): Rituale machen Kinder stark. Praxisbuch für den Kindergarten. Kösel-Verlag

Vom Wege, B., Wessel, M. (2005): Das Aktionsbuch Feste, Bräuche, Rituale. Herder Verlag.

Erzieherin, die dadurch entstehen kann, ist Voraussetzung dafür, dass das Kind wirklich „ankommt“.

Laewen, Andres und Hédervári (2003) schlagen vor, dass die Erzieherin vom ersten Tag an jedes Mal Eltern und Kind ausdrücklich begrüßen und freundlich willkommen heißen solle. Als Begründung wird nicht nur professionelle Höflichkeit angeführt, sondern, dass eine solche wiederkehrende Begrüßung unterstützend für Kind, aber auch Eltern bei dem Wechsel der zwei Lebensbereiche sei (ebd., 74): „Dem Kind wird es dadurch erleichtert, eine bestimmte Erwartungshaltung bezüglich der Ankunft in der Kindertagesstätte zu entwickeln“ (ebd.). Die Autoren weisen auch auf die Bedeutung einer solchen Begrüßung für die Eltern hin: Es erleichtert auch ihnen, „die Betreuung ihres Kindes in der Tagesstätte zu akzeptieren und positiv zu bewerten. Schließlich ist eine freundliche Begrüßung eine Einladung zu freundlichen Reaktionen durch die Eltern, auf die das Kind mit Entspannung reagieren wird“ (ebd.).

In den angeführten Publikationen findet das „Begrüßungsritual“ zwar Erwähnung, allerdings wird meines Erachtens nach zu wenig erläutert, inwiefern ein solches Begrüßungsritual für das Kind hilfreich sein kann. Daher werde ich im Folgenden Literatur zu Ritualen im weiteren Sinn heranziehen und nach deren Bedeutung für Bewältigung fragen.

Imber-Black u.a. (2001, 16) weisen darauf hin, dass der Begriff „Ritual“ von der breiten Öffentlichkeit, aber auch von den akademischen Disziplinen sehr allgemein verwendet wurde und sich dadurch ein Definitionsproblem ergeben hat. Da es mir nicht möglich ist, auf die gesamte Bandbreite an Definitionen und damit verbundenen Funktionen des Begriffs „Ritual“ Bezug zu nehmen, möchte ich fünf wesentliche Kennzeichen und damit verbundene Funktionen herausgreifen. Diese Kennzeichen sind in mehreren Publikationen unterschiedlicher Autoren und Autorinnen zu finden und meines Erachtens geeignet, um die Fragen nach der Bedeutung für das Erleben des Kindes Lisa und nach der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein zu beantworten.<sup>10</sup>

### *1. Rituale haben repetitiven Charakter*

Einige Autorinnen und Autoren weisen auf den *repetitiven Charakter* von Ritualen hin (vgl. Müller-Langsdorf 2006, 31; Gebauer und Wulf 1998, 115; Krug 1992, 59). Die Formalisierung ritueller Handlungen – d.h. der immer wiederkehrende Ablauf, klare Strukturen, etc. – unterstützt das Kind dabei, Erwartungen auszubilden und über deren Befriedigung Vertrauen zu entwickeln (Gebauer und Wulf 1998, 115). In weiterer Folge kann ein Ritual dazu

---

<sup>10</sup> Mit Ausnahme des ersten Kennzeichens „Rituale haben einen repetitiven Charakter“ folge ich dabei der Aufzählung nach Imber-Black u.a. (2001, 31-40).

beitragen, dass sich ein Mensch sicher fühlen kann und Orientierung bekommt (Müller-Langsdorf 2006, 31).

Im Kontext Kindertagesstätte für Kleinkinder kann eine ritualisierte, wiederkehrende Form der Begrüßung Anlass sein zum Innehalten, zum Rückblick und Ausblick: Wo komme ich her? Wie komme ich hier an? Was ist jetzt gerade? Wo will ich hin? Wer geht mit mir? Das Ritual gibt Orientierung und achtet den Augenblick (Müller-Langsdorf 2006, 32). Krug (1992, 59) weist darauf hin, dass diese sicher wiederkehrenden Erfahrungen „eine wesentliche Funktion als Vermittler zwischen dem engeren familiären Bereich und weiteren Bezugssystemen“ haben. Als Beispiel nennt die Autorin die Erleichterung des Wechsels der Bezugspersonen. In diesem Sinne können Rituale zur Bewältigung von Krisen – eine solche stellt der Eintritt in außerfamiliäre Betreuung dar (Ziegenhain, Rauh und Müller 1998, 85) – beitragen (Müller-Langsdorf 2006, 31).

### *2. Rituale können Widersprüchliches beinhalten*

Rituale sind weiters dadurch gekennzeichnet, dass sie *Widersprüchliches* beinhalten können (Imber-Black u.a. 2001, 35). Ein Ritual kann helfen, beide Seiten von Widersprüchen, z.B. Leben und Tod, Nähe und Distanz, Ideal und Wirklichkeit, gut und böse, miteinzuschließen, sodass sie gleichzeitig bewältigt werden können (ebd.). Als Beispiel kann eine Hochzeit genannt werden: Die Eltern führen ihr Kind zum Altar, d.h. sie lösen und trennen sich ein Stück von ihrem Kind, während sie gleichzeitig ein neues Mitglied in ihrer erweiterten Familie willkommen heißen und damit mehr Nähe zu einer Person aufnehmen (ebd.). Bezogen auf die Beziehung zwischen Eltern und Kleinkindern bietet ein Ritual „die Möglichkeit, den Abstand zwischen einander zu überwinden und sich gleichzeitig in ihrer Ähnlichkeit und Differenz zu erfahren und zu bestätigen. Sie tragen dazu bei, Ambivalenz und Unsicherheit zu überwinden [...]“ (Gebauer und Wulf 1998, 115).

### *3. Rituale können das Aushalten von Emotionen erleichtern*

Imber-Black u.a. (2001, 35) weisen darauf hin, dass das Ritual einen sicheren Rahmen hat, der es erlaubt, starke Emotionen zu erleben und auszuhalten. Als Beispiel werden die Totenwache oder Begräbnisse genannt, bei der es vorgeschriebene Trauerzeiten gibt, in der Menschen zusammenkommen, sich in ihrem Leid beistehen, bestimmte Kleidung tragen und Essen miteinander teilen (ebd., 43). „Das Wissen, dass man zwar die Tiefe der Gefühle erfahren kann, aber in gewissen vorgeschriebenen Grenzen und mit Unterstützung aus der Gruppe, verleiht Sicherheit“ (ebd.).

### *4. Rituale können Übergänge unterstützen*

Der Anthropologe Van Gennep (1960, zit. n. Imber u.a. 2001, 39) hat in Übergangsritualen und Heilriten drei Phasen identifiziert.

In der ersten Phase, der Trennungsphase, wird das Individuum oder die Gruppe von seinem oder ihrem Status getrennt und häufig von den üblichen Kontakten oder Routinen isoliert (ebd.). Als Beispiel können bei Todesfällen das Wegtransportieren oder Waschen des Leichnams gesehen werden (Van Gennep 1909, 58, zit. n. Kickinger 2001, 16).

In der zweiten Phase, der Schwellenphase, befindet sich die betroffene Person oder die jeweilige Gruppe weder in dem alten, noch in dem neuen Status. Die Schwangerschaft stellt beispielsweise eine solche Schwellenphase dar, die durch Einschränkungen aber auch Tabus gekennzeichnet werden kann, was z.B. die Bereiche Ernährung, Lebensführung, Erwerbstätigkeit oder Sexualität betreffen kann (Kickinger 2001, 17). Aber auch das Hinwegschreiten über eine Türschwelle kann ein Beispiel dafür sein: Man befindet sich dabei weder im alten noch im neuen Raum (ebd., 16).

In der dritten Phase, der Reintegrationsphase, wird die Person oder die Gruppe wieder ins tägliche Leben entlassen. Der neue Status wird manchmal durch einen neuen Namen, durch neue Kleidung oder Feiern bestätigt (Imber-Black u.a. 2001, 39). Das Überreichen von Geschenken, gemeinsames Essen oder Grußformen sind Beispiele für Reintegrationsriten.

Nach Van Gennep (1909, 23, zit. n. Kickinger 2001, 20) sind Übergangsriten sowohl für das Individuum als auch für die Gemeinschaft hilfreich und können schadensbegrenzend sein, da Zustandsveränderungen nicht vor sich gehen, ohne das soziale und individuelle Leben zu stören. Übergangsrituale haben demnach die Funktion, die schädlichen Auswirkungen abzuschwächen, indem sie Übergänge nicht nur markieren und begleiten, sondern auch gewähren, kontrollieren und sichern (Schomburg-Scherff 1999, 238, zit. n. Kickinger 2001, 20).

##### *5. Rituale können das soziale Zusammenleben fördern*

Eine weitere Funktion von Ritualen ist die Förderung des sozialen Zusammenlebens von Individuen, Familien und Gemeinden (Imber-Black u.a. 2001, 37). Sie bieten die Möglichkeit, soziale Beziehungen zu bestätigen, zu intensivieren und zu verändern und „fördern das wechselseitige Auf-einander-bezogen-Sein der an ihnen Beteiligten und halten die Beziehungen der Menschen untereinander lebendig“ (Gebauer und Wulf 1998, 139). Rituale haben nicht nur jene Seite, die auf Einordnung, Anpassung oder gar Unterdrückung zielt, sondern auch eine konstruktive Seite, die durch den wechselseitigen Bezug der Handelnden aufeinander Gemeinschaften erzeugt (Wulf 2001, 7; Wulf 2004, 8). Rituale ermöglichen diesen Gemeinschaften, ihre Probleme und Konflikte zu bearbeiten (Wulf 2001, 7).

Zusammenfassend kann gesagt werden: „Das Ritual ist imstande, mehrere unterschiedliche Sichtweisen zu integrieren, tiefe Gefühle zu unterstützen und im Zaume zu halten, während es zugleich das soziale Zusammenleben der Individuen, Familienmitglieder und des



Gemeinwesens, das Sich-im-Übergang-Befinden, zu fördern vermag“ (Imber-Black u.a. 2001, 40).

Im Folgenden möchte ich einen Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls heranziehen und Bezug nehmend zur dargestellten Literatur herausarbeiten, inwiefern das morgendliche Begrüßungsritual Lisa hilft, die Trennung von den Eltern und das Getrenntsein zu bewältigen.

Lisa wurde gerade in den Kindergarten gebracht und bereits von ihrer Mutter ausgezogen:

Zwei Kinder kommen von der Gruppe in die Garderobe und Lisa geht ein paar Schritte in deren Richtung, also auch Richtung Gruppe. Nun erscheint Frau Mandl in der Gruppentüre, sie sagt zu Lisa: „Ja, Hallo! Guten Morgen!“ und hockt sich dabei in die Türe. Lisa geht nahe zu ihr hin, sie schauen sich kurz an, lächeln und Lisa gibt eine Hand auf Frau Mandl Oberschenkel. Nun kommt Frau Cervenka hinzu, hockt sich ebenfalls hin und fragt Frau Mandl, wann der Fotograf heute kommen würde und ob sie diesen schon kennen würden. Lisa steht nun schon ein paar Schritte in der Gruppe, nimmt nun Frau Mandls linke Hand und versucht, Frau Mandl so in die Gruppe zu ziehen.  
(Beobachtung 19/1)

Wie bereits durch einen Vergleich mit Begrüßungssituationen aus Phase 3 ersichtlich wurde, läuft die Begrüßung zwischen Lisa und der Pädagogin jedes Mal ähnlich ab, auch wenn der Vater Lisa in den Kindergarten bringt. Die Begrüßung hat eine Struktur, einen Anfang und ein Ende und einen klaren Ablauf. Lisa geht ein paar Schritte in Richtung jenes Ortes – der Gruppentüre – bei dem die Begrüßung jeden Tag stattfindet. Es kann daraus geschlossen werden, dass Lisa bereits die Erwartung ausgebildet hat, dass nun die Begrüßung so wie jeden Tag mit der Pädagogin Frau Mandl erfolgen wird. Lisa wird nicht enttäuscht, sondern das Erwartete trifft ein, was Lisa befriedigen könnte: Frau Mandl erscheint genau an jenem Ort und hockt sich in die Türe.

Göhlich und Wagner-Willi (2001, 128-142) haben sich mit der Bedeutung von Türen als Schwelle und Grenze im Kontext Schule auseinandergesetzt. Einige ihrer Überlegungen erscheinen mir jedoch ebenso für den Eintritt in den Krippen- und Kindergartenbereich relevant: „Türen sind empfindliche Bereiche menschlichen Zusammenlebens. Sie können trennen und verbinden, einsperren und Übergänge ermöglichen. Dementsprechend sind sie seit ihrer Erfindung kulturell hoch aufgeladen, was ästhetisch und sicherheitstechnisch zum Ausdruck kommen kann“ (Göhlich und Wagner-Willi 2001, 128).

In Lisas Kindergarten konnte ich feststellen, dass es bei manchen Türen einen Sicherheitsdrehknopf gibt, der für Kinder unerreichbar in Augenhöhe von Erwachsenen montiert ist. Dies macht deutlich, dass der Eintritt in den Kindergarten mit „da bleiben müssen“, „manchmal nicht hinauskönnen“ und damit unweigerlich mit dem Getrenntsein von

den Eltern verbunden ist. Lisas Gruppentüre, an deren Schwelle die tagtägliche Begrüßung zwischen ihr und der Pädagogin stattfindet, hat zwar keinen solchen Sicherheitsknopf (dieser befindet sich an der Türe vom Gang in die Garderobe), aber ein von oben nach unten verlaufendes Sichtfenster, durch das auch Kleinkinder bei geschlossener Türe in die Gruppe blicken können. Die Gruppentüre und das Sichtfenster können daher als deutliche Symbole für den morgendlichen Übergang vom familiären Bereich in den Kindergartenbereich gesehen werden: Noch bin ich bei meiner Mama, aber bald bin ich der Gruppe und jemand anders ist für mich zuständig. Es ist daher meines Erachtens kein „Zufall“, dass das Begrüßungsritual genau in der Türschwelle statt findet, sondern dieser Ort verstärkt als Symbol die Bedeutung des Übergangs.

Als zweites Kennzeichen von Ritualen wurde darauf hingewiesen, dass Rituale gleichzeitig Widersprüchliches beinhalten können. Für den Eintritt in die Kinderkrippe oder in den altersgemischten Kindergarten bedeutet es, dass das Kind einerseits mit Distanz und Trennung beschäftigt ist, andererseits mit der Nähe und Aufnahme einer Beziehung zu anderen Personen. Bei der morgendlichen Übergabe, in der beide Bezugspersonen anwesend sind, wird dieser Widerspruch besonders deutlich. Für das Kleinkind stellt der Wechsel der Bezugspersonen eine nicht zu unterschätzende Leistung dar (Griebel und Niesel 1998). Im Fall Lisa konnte festgestellt werden, dass sowohl die Mutter (oder der Vater) als auch die „neue“ Bezugsperson, Frau Mandl anwesend sind. Lisa und der Pädagogin werden genug Zeit und Aufmerksamkeit für das Ritual gelassen. Einen Moment kann Lisa noch mit beiden Bindungspersonen verbringen. Als die Mutter Frau Mandl wegen des Besuchs des Fotografen anspricht, wird der Übergang verzögert. Dies ist ein weiterer Aspekt, den Türen haben können: Göhlich und Wagner-Willi (2001, 130) schreiben von der Türe als verzögernden oder reversiblen Effekt. Für Lisa könnte diese „Verzögerung“ des Übergangs unangenehm sein. Offensichtlich zieht es sie bereits in die Gruppe hinein.

Besonders spannend erscheint mir an dieser Stelle auch einen Blick auf die Mutter zu machen: Für die Mutter, die an der Schwelle zur Gruppe steht, könnte es bedeuten, dass sie ebenfalls eine Übergangssituation erlebt und sich gerade in der zweiten Phase des Übergangs, der Schwellenphase, befindet. Sie ist noch nicht, aber bald von ihrer kleinen Tochter getrennt, die sich bereits in der Gruppe befindet. Die Mutter selbst geht nicht in die Gruppe hinein. Dies kann als weitere Bedeutung von Türen gesehen werden: Türen markieren ein „Zutrittsverbot“ für nicht zur Gruppe gehörende Personen. Diese Grenzsicherung bedarf keiner Absprache – die Eltern gehen nicht in die Gruppe hinein (Göhlich und Wagner-Willi 2001, 131). Die Mutter ist noch nicht von der Tochter getrennt, beschäftigt sich jedoch mit einem Ereignis, das in der Zeit des Getrenntseins stattfinden wird. Auch hier kann gesehen werden, dass der Übergang Widersprüche miteinschließen kann:

Lisas Mutter kann zwar nicht beim Fototermin dabei sein, d.h. sie erlebt sich getrennt von ihrer Tochter, möchte aber wissen, ob sie den Fotografen bereits kennt, d.h. sie sucht zumindest gedanklich Nähe zu dem Ereignis, das ihre Tochter betreffen wird.

Als drittes Kennzeichen von Ritualen wurde das Erleichtern des Aushaltens von Emotionen genannt. In diesem Protokollausschnitt wird kein Ausdruck besonders starker Emotionen beschrieben. Weder zeigt Lisa überschwängliche Wiedersehensfreude, die Pädagogin zu sehen, noch scheint sie hier besonders belastet oder traurig über den bevorstehenden Weggang der Mutter zu sein. Ein wenig Belastung und Unsicherheit dürfte Lisa jedoch trotzdem verspüren, was deutlich wird, als sie wieder zurückkommt und versucht, die Pädagogin in die Gruppe zu ziehen. Erstens könnte es damit zu tun haben, dass Lisa schon angenehme Erfahrungen im Kindergarten gemacht hat und sie es auch dorthin zieht, aber sich mit Frau Mandl gemeinsam sicherer fühlen würde. Zweitens könnte es auch ein Hinweis auf Lisas Wunsch sein, den Übergang von einer Bindungsperson zur anderen endlich abzuschließen. Dass die Mutter sich noch in der Türschwelle befindet, könnte anstrengend für Lisa sein, da der Übergang der Trennung noch nicht ganz vollzogen, sondern von der Mutter verzögert wird. In Gedanken muss sie sich daher noch mit den möglicherweise schmerzlichen Gefühlen der Trennung auseinandersetzen und kann sich noch nicht ganz auf das „Neue“, die Spielsachen und die anderen Kinder einlassen. In dieser Hinsicht versucht Lisa dafür zu sorgen, dass der gewohnte Rahmen, der ihr Sicherheit gibt und die „Störung“ des Übergangs erleichtert, eingehalten wird. Sie möchte mit der Pädagogin in die Gruppe gehen, damit ihre „Reintegration“, d.h. das Entlassen in die neue Situation mit dem Status „junges Kindergartenkind“, vollzogen werden kann.

Als viertes Kennzeichen wurde die unterstützende Funktion des Rituals für Übergänge genannt. Auf diese Funktion und die drei Phasen des Übergangs wurde bereits in den letzten drei Punkten zum Protokollausschnitt Bezug genommen. Daher möchte ich mich dem fünften Merkmal, der Förderung des sozialen Zusammenlebens zuwenden.

Sowohl Lisa als auch die Pädagogin konstruieren gemeinsam Tag für Tag das Begrüßungsritual und erzeugen dadurch Gemeinschaft. Das wechselseitige Bezugnehmen der beiden kann im Protokollausschnitt sehr deutlich gesehen werden. Lisa kann sich durch die Teilnahme und Mitgestaltung am dynamischen Austausch mit Frau Mandl verbunden fühlen. Gleichzeitig erwirbt Lisa soziale Kompetenzen, was Wulf (2004) mit „Bildung im Ritual“ bezeichnet. Durch die „aktive“ Beteiligung entsteht ein praktisches Körperwissen, das die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln darstellt. Die Ritualteilnehmer wissen, wie sie wann zu handeln haben (ebd., 9). Lisa kann sich daher durch das Ritual als kompetente

Teilnehmerin der Gemeinschaft erleben. In weiterer Folge könnte es dazu beitragen, dass es Lisa auch in zukünftigen Situationen gelingt, am dynamischen Austausch mit anderen teilzunehmen.

Im Folgenden möchte ich meine Überlegungen zusammenfassen und hinsichtlich der drei Dimensionen von Bewältigung beantworten, inwiefern das morgendliche Begrüßungsritual Lisas mit der Pädagogin vor dem Hintergrund bestehender Literatur als hilfreich betrachtet werden kann. In diesem Kapitel konnte gezeigt werden,

- (1) dass Rituale aufgrund ihres repetitiven Charakters insofern zur Bewältigung von kritischen Lebensereignissen, wie z.B. Lisas Eintritt in den Kindergarten, beitragen können, als das Kleinkind dabei unterstützt wird, Erwartungen auszubilden, diese erfüllt werden und das Kind dadurch Vertrauen und Sicherheit gewinnen sowie Befriedigung erleben kann. Lisa zeigt, dass ihr die morgendliche Begrüßung Freude macht und sie die Nähe zur Pädagogin sucht, d.h. bereits Vertrauen zu Frau Mandl gewonnen hat. Dieses Kennzeichen von Ritualen betrifft im Kontext Bewältigung von Trennung und Getrenntsein die Dimension der Affekte insofern, als negative Affekte gelindert werden.
- (2) dass Rituale Widersprüchliches beinhalten können. Dieses Merkmal betrifft die Dimension der Affekte, da ambivalente Gefühle in einer Situation, in der es um Nähe und gleichzeitig um Distanz geht, zum Ausdruck kommen und verarbeitet werden können. Das Begrüßungsritual kann Lisa helfen, ambivalente Gefühle und Unsicherheit zu kontrollieren und überwinden, sodass es ihr möglich ist, sich den Spielsachen und anderen Kindern der Gruppe zuzuwenden. Insofern betrifft dieser Punkt auch die Dimension des Interesses an den Gegebenheiten der Gruppe und die Dimension des dynamischen Austauschs.
- (3) dass Rituale das Aushalten von Emotionen erleichtern können, da sie einen sicheren Rahmen darstellen, der es erlaubt, Emotionen zu erleben und auszuhalten. In Bezug auf die Bewältigung Lisas konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Lisa versucht, den Übergang zu Ende zu bringen und den gewohnten Rahmen einzuhalten. Die „Verzögerung“ der Mutter dürfte Lisa als verunsichernd, anstrengend und unangenehm erleben, was ihr massiver Versuch zeigt, die Pädagogin in die Gruppe zu ziehen und somit eine Trennung und den Übergang zu vollziehen. Dieses Merkmal von Ritualen hat Bedeutung für die Dimension der Linderung von negativen Affekten.

(4) dass Rituale Übergänge, wie jene der morgendlichen Begrüßung der Pädagogin und der Trennung von den Eltern, unterstützen können. In der Türe mit dem Sichtfenster, die den Übergang vom familiären Bereich in den Kindergartenbereich markiert („Ich bin nicht mehr zu Hause, aber auch noch nicht ganz im Kindergarten“), findet die Begrüßung der Pädagogin aber auch später die Verabschiedung von den Eltern statt. Durch die Aufmerksamkeit und Zeit, die diesem Übergang geschenkt wird, kann dieser für Lisa erleichtert werden. Lisa selbst „zieht“ es letztendlich in die neue Phase hinein, und sie interessiert sich für das Gegebene in der Gruppe. Dieses Merkmal betrifft somit vor allem die Dimensionen der Affekte aber auch des Interesses.

(5) dass Rituale das soziale Zusammenleben fördern können. Das Begrüßungsritual kann Lisa helfen, Prozesse des dynamischen Austauschs mitzugestalten, sich im Umgang mit anderen kompetent zu erleben und mit Frau Mandl Gemeinschaft und Verbundenheit zu erleben. Dieses Merkmal betrifft in Hinblick auf die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein vor allem die Dimension des dynamischen Austauschs.

In diesem Kapitel wurde unter Bezugnahme von Literatur zu Ritualen im Allgemeinen und zu Begrüßungsritualen im Speziellen ein zweiter Blick auf die vierte Phase von Lisas Bewältigungsprozess geworfen. Vor diesem Hintergrund konnte herausgearbeitet werden, was und inwiefern dazu beigetragen hat, Trennung und Getrenntsein zu bewältigen. Im folgenden Kapitel ziehe ich ein Resümee der Analyse der vierten Phase.

#### *4.4.6 Resümee der Analyse der vierten Phase*

In der vierten Phase wurden die letzten drei Beobachtungen Lisas dargestellt und analysiert. Dabei wurden Trennungssituationen und Prozesse des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern in den Blick genommen. Im Anschluss daran wurde bestehende Literatur zu „Begrüßungsritualen“ und „Ritualen“ im Allgemeinen herangezogen und ein zweiter Blick auf die vierte Phase geworfen.

Im Folgenden werde ich hinsichtlich der drei Dimensionen „Affekte“, „Interesse“ und „Prozesse des dynamischen Austauschs“ zusammenfassen, ob und inwiefern Lisas Beziehungserfahrungen hilfreich für ihren Bewältigungsprozess waren.

#### *Situationen der Trennung*

Es wurde herausgearbeitet, dass es Lisa und ihrer Mutter selbst nach sechs Monaten schwer fällt, im Kindergarten „ankommen“ zu können und sich voneinander zu trennen, wenn

Frau Mandl morgens nicht da ist und das „Begrüßungsritual“ nicht stattfinden kann. Hilfreich ist in dieser Situation eine andere Kindergartenpädagogin, von der Lisa ähnlich wie Frau Mandl begrüßt wird und ihr somit beim Übertreten der „Schwelle“ zur Gruppe hilft. Erst als sich Lisa sicher fühlt und an den Spielsachen gefallen findet, verabschiedet sich die Mutter von Lisa. Es konnte gezeigt werden, dass das Begrüßungsritual auf Grund bestimmter Merkmale *in allen drei Dimensionen von Bewältigung hilfreich* für Lisa ist.

#### *Situationen des Getrenntseins*

In Phase 4 „Hallooo!“ konnte gezeigt werden, dass Lisa nach wie vor Beziehungserfahrungen mit Frau Mandl macht, die sie als angenehm, lustvoll aber auch hilfreich erlebt. Wie bereits in allen anderen Phasen gesehen wurde, sucht Lisa auch in der vierten Phase die Pädagoginnen oder die Praktikantin auf, wenn sie sich von anderen Kindern bedrängt oder unsicher fühlt. In deren Nähe kann sie sich sicher und geborgen fühlen und die negativ-belastenden Affekte können gelindert werden. Diese Beziehungserfahrungen tragen dazu bei, dass Lisa nach wie vor *Situationen in der Krippe als angenehm und sogar lustvoll erleben kann* und *Prozesse des dynamischen Austauschs mit den Pädagoginnen erlebt*.

Die vierte Phase ist weiters dadurch gekennzeichnet, dass sich die Entwicklung, am dynamischen Austausch mit anderen Kindern zunehmend Interesse zu haben und partizipieren zu können, intensiviert. Lisa erlebt es als äußerst lustvoll und spannend, mit Gleichaltrigen zu spielen. So finden sich vermehrt Situationen, in denen Lisa mit der gleichaltrigen Anna spielt und sie einander nicht mehr als bedrohlich wahrnehmen, sondern als interessante „Gleichgesinnte“ und am selben Gegenstand spielen. Durch diese Beziehungserfahrungen mit den anderen Kindern wird es Lisa zusehends möglich, *an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern aktiv zu partizipieren* und *solche Situationen in angenehmer und lustvoller Weise zu erleben*.

In der vierten Phase konnte beobachtet werden, dass Lisas Bruder Max Lisa verteidigt, wenn sie sich von anderen Kindern bedrängt fühlt. Auch dies trägt dazu bei, dass Lisas negativ-belastende Affekte in solchen Situationen gelindert werden und sie *Situationen mit anderen Kindern in angenehmer Weise erleben kann*.

Nach sechsmonatiger Kindergartenzeit konnten in allen drei Dimensionen von Bewältigung erhebliche Entwicklungen festgestellt werden. Durch bestimmte Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe mit den Pädagoginnen, den älteren und gleichaltrigen Kindern, sowie ihrem Bruder Max wurde es Lisa zusehends möglich,

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich zielgerichtet und interessiert den Gegebenheiten des Kindergartens zuzuwenden und über einen längeren Zeitraum konzentriert zu spielen
- sowie ihre Signale und Mitteilungen Kindern und Pädagoginnen gegenüber deutlicher auszudrücken und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit älteren und auch gleichaltrigen Kindern aktiv zu partizipieren.

Abschließend kann gesagt werden, dass Lisa Situationen der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern sowie den „Rückzug“ der Pädagogin Frau Mandl in Hinblick auf alle drei Dimensionen bewältigt hat.

#### **4.5 Zentrale Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse**

In der Fallanalyse wurde der Bewältigungsprozess der zu Beginn ihres Eintritts in den Kindergarten 14-monatigen Lisa in vier Phasen unterteilt. In jeder Phase wurden ihre Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe, ihr Erleben dieser Erfahrungen und deren Bedeutung für Lisas Bewältigung von Trennung und Getrenntsein herausgearbeitet. Im Anschluss an jede Phase wurde zu zentralen Aussagen ein Bezug zu bestehender Literatur hergestellt.

In diesem Kapitel fasse ich zusammen und beantworte die diplomarbeitsleitende Fragestellung, *ob und inwiefern Lisas Interaktions- und Beziehungserfahrungen in einer altersgemischten Kindergartengruppe mit den Pädagoginnen, den anderen Kindern und ihrem Bruder Bedeutung haben für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern.*

Ich werde zunächst zentrale Merkmale der jeweiligen Phase in Erinnerung rufen und danach die Bedeutung dieser Merkmale für die einzelnen Dimensionen von Bewältigung anführen.

##### *Zentrale Merkmale aus Phase 1 „Eine exklusive Beziehung“*

In der ersten Phase verbrachte Lisa zunächst für eine Woche ein bis zwei Stunden pro Tag mit ihrer Mutter im Kindergarten. Die Mutter initiierte die Verabschiedung dann, wenn Lisa mit der Pädagogin Frau Mandl zusammen war und mit ihr spielte. In diesen ersten vier Wochen verbrachte Lisa viel Zeit exklusiv mit der Pädagogin Frau Mandl. Sie durfte viel ausprobieren, viel entdecken, wobei Ausnahmen von Regeln für sie gemacht wurden. Gleichzeitig setzte Frau Mandl Lisa bei ihren Entdeckungen auch Grenzen. Es fiel auf, dass Lisa kaum Kontakt mit anderen Kindern sowie ihrem Bruder suchte und umgekehrt.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension der Affekte*

In den „Schnuppertagen“ mit ihrer Mutter wurden Lisas Unsicherheiten gelindert, indem sie Blickkontakt zur Mutter suchte und diese auf Lisas Reaktion adäquat „antwortete“. Ihr klares Verabschieden und Weggehen in Momenten, in denen Lisa zusammen mit Frau Mandl spielte, trug dazu bei, dass sich Lisa sicher und mit Frau Mandl verbunden fühlen konnte. Während oder nach der Trennung gab es keinen Hinweis darauf, dass Lisa traurig oder belastet wäre. Frau Mandl nahm Lisas Signale und Mitteilungen im Sinne Ainsworths feinfühlig wahr, was maßgeblich dazu beigetragen hat, dass die Pädagogin zu einer sicheren Basis für Lisa werden konnte: Sie konnte bald zu Frau Mandl Vertrauen gewinnen, suchte in den Situationen, in denen sie unsicher war, aktiv ihre Nähe und ließ sich leicht von der Pädagogin trösten. Das Wiedersehen mit der Mutter am Tag der ersten Trennung hatte Lisa ambivalent erlebt. Sie suchte die Nähe zu ihrem Bruder, der ihr vertraut war, aber in dieser Situation keine bestimmten Erwartungen an sie stellte und dadurch hilfreich war, negativ-belastende Affekte Lisas zu lindern.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des Interesses*

Da Lisa sich durch die Anwesenheit und Reaktionen ihrer Mutter sicher fühlte, wandte sie sich von Anfang an interessiert dem Kindergarten, den Spielsachen und auch den Personen zu und hatte Ideen, wie sie die Zeit gestalten konnte. Darüber hinaus wurde sie von Frau Mandl in ihrer Exploration unterstützt, indem diese feinfühlig ihre Signale nach Schutz und Trost wahrnahm und Lisa gleichzeitig viel ausprobieren durfte und Ausnahmen für sie gemacht wurden. Lisa konnte sich durch diese Begleitung sicher genug fühlen und ihre lustvollen „Entdeckungsreisen“ ausweiten. Wenn Lisa Grenzen gesetzt wurden, waren diese meist mit dem Aufzeigen von Alternativen verbunden, was ebenfalls hilfreich für die Dimension des Interesses war.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des dynamischen Austauschs*

In den ersten Wochen hatte Lisa fast ausschließlich Kontakt mit Frau Mandl, die „exklusiv“ für sie da war und dadurch die Möglichkeit hatte, Lisas feine Signale und Mitteilungen wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Dies trug dazu bei, dass Lisa die Zeit der „Zweisamkeit“ mit Frau Mandl genießen konnte. Durch die Feinfühligkeit Frau Mandls unterstützt, gelang es Lisa an den Prozessen dynamischen Austauschs mit der Pädagogin teilzunehmen, welche sie meist angenehm und sogar lustvoll erlebte. Da sie den Kontakt mit Frau Mandl als interessanter und befriedigender erlebte, suchte sie kaum Kontakt zu den anderen Kindern und ihrem dreieinhalbjährigen Bruder Max.



### *Die Bedeutung der altersgemischten Gruppe für Lisas Entwicklungen der 1. Phase*

Da in der altersgemischten Gruppe Lisas nur zwei bis drei Kinder nach und nach eingewöhnt wurden, war es möglich, dass Lisa vier Wochen lang sehr viel Aufmerksamkeit und Zeit von Frau Mandl bekam und Lisa sich in weiterer Folge sicher und geborgen fühlen konnte. Da zwei Pädagoginnen und eine Assistentin in Lisas Gruppe waren, war es möglich, dass eine Pädagogin, Frau Mandl, als „Bezugspädagogin“ für Lisa fungierte und hauptsächlich für das „Eingewöhnungskind“ da sein konnte. Lisa war in ihrer Gruppe bei Eintritt in den altersgemischten Kindergarten für Kinder im Alter von eineinhalb bis sechs Jahren mit 14 Monaten das jüngste Kind. Es wurde deutlich, dass es für Kinder, die nur kurz vorher eingewöhnt worden sind und bisher die Rolle des „Nesthäkchens“ eingenommen hatten, schwierig war, da nun ein anderes, neues Kind soviel Aufmerksamkeit bekam. Die gleichaltrige Anna zeigte deutlich, dass sie eifersüchtig auf Lisa war. Die älteren Kinder hatten vermutlich das Bild einer „kleinen, neuen“ und daher „besonderen“ Lisa, der viele Ausnahmen gewährt wurden, die man streicheln und küssen konnte. Dies erlebte Lisa nicht immer angenehm. Vermutlich aus diesen Gründen und da Lisa meist exklusiv mit Frau Mandl zusammen war, suchte sie in der ersten Phase kaum Kontakt zu den anderen Kindern und auch umgekehrt.

### *Zentrale Merkmale aus Phase 2 „Nein, du kannst alleine sitzen!“*

In der zweiten Phase gab es klare Hinweise darauf, dass die Pädagoginnen Lisas Eingewöhnungszeit als beendet erachteten. Lisa bekam viel weniger Aufmerksamkeit, Nähe und Zuwendung von Frau Mandl. Die Pädagogin war nicht mehr exklusiv für sie da, sondern auch andere Kinder bekamen von ihr Aufmerksamkeit. Lisa hat in dieser Phase wesentlich mehr Kontakt mit anderen Erwachsenen und Kindern als in der ersten Phase.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension der Affekte*

Lisa erlebte diese Veränderungen zwar tendenziell irritierend, unangenehm und auch belastend aber aus mehreren Gründen nicht überwältigend: Lisa konnte auf positive Erfahrungen aus der ersten Phase zurückgreifen, indem sie bei Unsicherheit und Schmerz nach wie vor Frau Mandl aufsuchte, in deren Nähe Lisa sich leicht trösten ließ. Weiters machte Lisa die Erfahrung, dass auch andere erwachsene Personen, wie z.B. die Praktikantin, für sie da waren und negative Affekte lindern konnten. Außerdem erlebte sie, dass sie auch von den älteren Kindern der Gruppe Aufmerksamkeit, Trost und Lob erfahren konnte. Die älteren Kinder konnten Lisa Struktur bieten, indem sie den gemeinsamen Spielen einen Rahmen vorgaben, was Lisa entlastete. Doch nicht immer nahmen die älteren Kindern ihre Signale und Mitteilungen wahr, was Lisa als bedrängend und einengend erlebte. In solchen Situationen fand sie Unterstützung, Trost und Nähe bei den Pädagoginnen.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des Interesses*

Lisa stand durch den reduzierten Kontakt der Pädagogin vor der Herausforderung, über längere Strecken ohne intensive Unterstützung von den Pädagoginnen an den Gegebenheiten im Kindergarten teilzunehmen und sich mit etwas zu beschäftigen, das sie interessierte und lustvoll für sie, aber gleichzeitig „kindergartengemäß“ war. In der zweiten Phase wurden für Lisa nicht mehr so viele Ausnahmen gemacht und Lisa wurden Grenzen gesetzt auch ohne ihr im Gegenzug alternative Beschäftigungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Obwohl Lisa nach wie vor Ideen hatte, was sie im Kindergarten tun konnte, erlebte sie dies nach einiger Zeit anstrengend und belastend. In solchen Situationen war sie irritiert und fühlte sich alleine, was dazu führte, dass Lisa ziellos durch die Gruppe „wanderte“ und es ihr wenig möglich war, sich für das Gegebene in der Gruppe zu interessieren. Hilfreich waren in solchen Situationen andere Personen, wie z.B. die Praktikantin, bei der Lisa Schutz und Trost suchte und auch fand, oder die älteren Kinder, die Lisa Struktur gaben und mit denen sie angenehme Situationen erleben konnte. In Situationen, in denen die ganze Gruppe zusammen war, war auch ihr Bruder Max für Lisa hilfreich: Er gab Lisa einen Platz, bot ihr durch Zuwendung einen Anknüpfungspunkt, sodass sie sich in der großen Gruppe nicht „verloren“ fühlte und sie sich dem Geschehen wieder interessiert zuwenden konnte.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des dynamischen Austauschs*

Lisa stand in der zweiten Phase durch den reduzierten Kontakt mit Frau Mandl vor der Herausforderung, selbst Kontakte knüpfen zu müssen. Bei ihren Bemühungen um Kontakt mit den anderen Kindern und den Pädagoginnen war Lisa in dieser Phase eher zaghaft, vermutlich da sie gewöhnt war, dass sich Erwachsene genau auf sie einstellten und deutlichere Signale gar nicht von Nöten waren. Hilfreich waren Lisas Erfahrungen aus der ersten Phase, die sie insofern nützte, als sie auf gemeinsame Themen und Aktivitäten der ersten Phase, wie z.B. ein Buch anzuschauen oder einer Person nachzugehen, zurück griff. Dies war für Lisa hilfreich, um neben Frau Mandl auch mit anderen erwachsenen Personen und manchmal auch mit den älteren Kindern der Gruppe an Prozessen dynamischen Austauschs teilzunehmen. Lisas Bruder Max stellte in manchen Situationen durch seine Anwesenheit und durch direktes Einbinden seiner Schwester in Aktivitäten eine „Brücke“ zu anderen Kindern und Objekten her. Dies half Lisa ebenfalls, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen. Es gab jedoch auch Situationen, in denen Max lieber alleine spielen wollte und er Lisa zurückwies. Dies erlebte Lisa zwar vermutlich unangenehm, war jedoch nicht verzweifelt oder hilflos, da sie in ihren Versuchen, Kontakt zu knüpfen sehr ausdauernd war und viele Ideen hatte. Sie musste jedoch selbst viel Energie aufbringen.

### *Die Bedeutung der altersgemischten Gruppe für Lisas Entwicklungen der 2. Phase*

Es konnte aufgezeigt werden, dass Lisa nicht nur Trennung und Getrenntsein von den Eltern, sondern auch den reduzierten Kontakt mit der „Bezugspädagogin“ Frau Mandl bewältigen musste. Durch den „Rückzug“ der Pädagogin wandte sich Lisa zunehmend an andere Personen der Gruppe und konnte durch die Altersmischung sehr unterschiedliche, vielfältige Beziehungserfahrungen machen, die manchmal hilfreich für Lisa, manchmal aber auch belastend für sie waren. Lisa, die gewohnt war, dass die Erwachsenen auf ihre „feinen“ Signale und Mitteilungen reagierten, stand vor der Herausforderung, im Kontakt mit anderen Kindern deutlicher ihre Bedürfnisse und Grenzen zu zeigen. Sie musste sich gegenüber älteren Kindern abgrenzen und zeigen, dass sie keine „Puppe“ war, die man herumschleppen konnte. Darüber hinaus hatte Lisa durch die Altersmischung die Möglichkeit, mit ihrem Bruder zusammen zu sein, der ebenfalls manchmal unterstützend und manchmal wenig hilfreich für sie war.

### *Zentrale Merkmale aus Phase 3 „Das will ich – das will ich nicht!“*

In der dritten Phase wurde ersichtlich, dass Lisa und Frau Mandl sich morgens immer auf eine bestimmte, wiederkehrende Art im Beisein von Mutter oder Vater begrüßten. Lisa gelingt es zunehmend, Kontakt mit anderen, auch gleichaltrigen Kindern aufzunehmen und drückt deutlicher ihre Grenzen und Bedürfnisse aus. In dieser Phase suchte Lisa mehr Kontakt zu ihrem Bruder als in den vorigen zwei Phasen.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension der Affekte*

Durch das tägliche Begrüßungsritual konnte Lisa Vertrauen und Sicherheit gewinnen und negativ-belastende Affekte wurden gelindert bzw. kamen nicht auf. Lisa erlebte zunehmend Spielsituationen mit gleichaltrigen Kleinkindern, die dazu beitrugen, dass Lisa Situationen als anregend und sogar lustvoll erlebte. In Konfliktsituationen mit den älteren Kindern war Lisa oft auf sich allein gestellt, manchmal irritiert und belastet. In Situationen, in denen es Lisa nicht gelang, negativ-belastende Affekte selbst zu regulieren, wandte sie sich an die Pädagoginnen, die sie trösteten und bei denen sie sich wieder sicher fühlen konnte. In dieser Phase löste es in Lisa Unsicherheit und schmerzliche Gefühle aus, nicht zu wissen, wo sich ihr Bruder befand. Dadurch, dass sie deutlicher ausdrücken konnte, wenn sie sich nach der Nähe ihres Bruders sehnte und andere Kinder mit ihr Kontakt aufnahmen, welchen sie angenehm erlebte, gelang es ihr, negativ-belastende Affekte zu lindern.

### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des Interesses*

Durch das Begrüßungsritual mit Frau Mandl konnte Lisa sich mit ihr verbunden fühlen, was ihr half, sich morgens bald interessiert dem Gegebenen in der Gruppe zuzuwenden. Weiters interessierte sich Lisa zunehmend für gleichaltrige Kinder der Gruppe. Sie erlebte, dass

deren Spiele auch für sie selbst interessant sein könnten und bekam dadurch Anregungen, die sie interessiert aufgriff. Darüber hinaus konnte sich Lisa zunehmend mit den Regeln des Kindergartens aus, was ihr Sicherheit und Orientierung gab und ihr in weiterer Folge half, sich wieder zielstrebig und interessierter dem Gegebenen in der Gruppe zuzuwenden.

#### *Bedeutung für die Dimension des dynamischen Austauschs*

Das Begrüßungsritual konnte Lisa durch seine wiederkehrende Struktur helfen, Prozesse des dynamischen Austauschs mitzugestalten und sich im Umgang mit anderen kompetent zu erleben. Durch das Spielen mit gleichaltrigen Kleinkindern konnte Lisa Erfahrungen machen, die den Kommunikationsprozess an sich betrafen. Lisa konnte sich in gelungenen Prozessen dynamischen Austauschs als kompetent erleben, was dazu führte, dass sie weiteren Kontakt mit anderen Kindern suchte. Die anderen Kinder schienen Lisa nun eher als „eine von uns“ wahrzunehmen, was gleichzeitig bedeutete, dass sie sich an Regeln der Kinder halten musste und zu Konfliktsituationen führte. Dadurch war Lisa gefordert, ihre Grenzen und Bedürfnisse den anderen Kindern gegenüber deutlicher auszudrücken, was ihr in Konfliktsituationen mit der gleichaltrigen Anna gelang. Diese konflikthafter Beziehungserfahrungen erlebte Lisa zwar meist als unangenehm, hatten aber insofern hilfreiche Bedeutung für die Dimension des dynamischen Austauschs, als auch diese Konfliktsituationen eine Teilnahme an Prozessen des dynamischen Austauschs darstellten. Wie bereits in Phase 3, war Max durch seine bloße Anwesenheit oder durch direktes Einbinden Lisas in Aktivitäten hilfreich für das Teilnehmen an Prozessen dynamischen Austauschs.

#### *Die Bedeutung der altersgemischten Gruppe für Lisas Entwicklungen der 3. Phase*

Durch die altersgemischte Gruppe hatte Lisa die Möglichkeit, nicht nur mit gleichaltrigen, sondern auch mit älteren Kindern Erfahrungen zu machen. Es wurde ersichtlich, dass die Beziehungserfahrungen mit älteren Kindern und jene mit gleichaltrigen Kindern unterschiedliche Bedeutung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein hatten und diese auch im Laufe der Zeit unterschiedliche Bedeutung hatten. Während in der zweiten Phase vor allem die älteren Kinder durch ihre tröstende und Struktur gebende Funktion unterstützend für Lisa waren, gewannen die Gleichaltrigen gegen Ende der sechs Monate zunehmend Bedeutung, da Lisa durch das Erleben von Ähnlichkeit besonders lustvolle Situationen erleben, Prozesse des dynamischen Austauschs mitgestalten und sich kompetent erleben konnte. Weil Lisa durch die Altersmischung die Möglichkeit hatte, mit ihrem älteren Bruder in einer Gruppe zu sein, konnte sie in dieser Phase, in der sie seine Nähe mehr suchte, bei ihm sein, was meist zur Linderung ihrer negativen Affekte beitrug.

#### *Zentrale Merkmale aus Phase 4 „Hallooo!“*

In der vierten Phase konnte beobachtet werden, dass es nach wie vor zwischen Lisa und Frau Mandl ein morgendliches Begrüßungsritual gibt. Wie bereits in der ersten Phase initiierte die Mutter den Abschied dann, wenn Lisa gerade mit einer Pädagogin zusammen war. Der Kontakt mit den anderen Kindern intensivierte sich. Es wurde ersichtlich, dass Lisa es gelang deutlichere Signale und Mitteilungen an die Personen in der Gruppe zu senden und somit ihre Grenzen und Bedürfnisse deutlicher auszudrücken. Es konnte beobachtet werden, dass Max Lisa in manchen Situationen verteidigt.

#### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension der Affekte*

Durch das morgendliche Begrüßungsritual konnte sich Lisa nach wie vor sicher und geborgen fühlen, was dazu beitrug, dass Lisa die Trennungssituationen von den Eltern bewältigen konnte. Es wurde ersichtlich, dass es Lisa und ihrer Mutter selbst nach sechs Monaten schwer fiel, sich von einander zu trennen, wenn dieses Begrüßungsritual nicht stattfand. Da es Lisa zunehmend gelang ihren Wunsch nach Kontakt deutlicher auszudrücken, konnte sie belastende Situationen, in denen sie sich z.B. allein fühlte, durch das erfolgreiche Initiieren von Kontakt gestalten, und negativ-belastende Affekte gelindert werden. Am Ende der sechs Monate fühlte sich Lisa tendenziell in der Gruppe wohl, erlebte viele Situationen mit anderen Kindern und den Pädagoginnen aber auch allein angenehm und sogar lustvoll. Max' gelegentliche Verteidigung gegenüber anderen Kindern, waren entlastend und angenehm für sie.

#### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des Interesses*

Durch das Begrüßungsritual konnte sich Lisa sicher fühlen, was ihr in weiterer Folge half, sich morgens dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden. Es konnte beispielsweise beobachtet werden, wie es Lisa nach der Begrüßung in die Gruppe „hineinzog“. Dass sich Lisa in der vierten Phase tendenziell wohl fühlte, hatte auch Bedeutung für die Dimension des Interesses: Lisa war bei ihrer Suche, etwas Angenehmes und Interessantes für sich im Kindergarten zu finden nicht mehr orientierungslos und verloren, sondern wandte sich sehr zielgerichtet und interessiert vielfältigen Gegebenheiten des Kindergartens zu und spielte über längere Zeit konzentriert.

#### *Bedeutung dieser Merkmale für die Dimension des dynamischen Austauschs*

Da Lisa bereits in der dritten Phase herausgefordert war, Konfliktsituationen mit anderen Kindern zu bewältigen, gelang es ihr zunehmend, ihre Signale und Mitteilungen deutlicher gegenüber den Kindern und den Pädagoginnen auszudrücken. Dies half Lisa Prozesse des dynamischen Austauschs zu initiieren und so mitzugestalten, dass sie angenehm für sie

waren. Es konnte gezeigt werden, dass und inwiefern sich die Beziehung zwischen Lisa und der gleichaltrigen Anna im Laufe der sechs Monate verändert hatte. Mehrfach war zu beobachten, dass sich die beiden Mädchen nicht mehr als bedrohlich wahrnahmen, sondern als interessante „Gleichgesinnte“.

#### *Die Bedeutung der altersgemischten Gruppe für Lisas Entwicklungen der 4. Phase*

Durch die Beziehungserfahrungen mit den älteren und gleichaltrigen Kindern, wurden neben der hilfreichen Bedeutung für Bewältigung von Trennung und Getrenntsein auch andere Entwicklungsprozesse angestoßen. Es konnte gezeigt werden, wie sich im Laufe der sechs Monate das Bild der älteren Kinder von einer „kleinen, besonderen Lisa“ zu „Lisa, als eine von uns“ wandelte und auch die Kinder nicht mehr so viele Ausnahmen für Lisa machten. Lisa war herausgefordert, den anderen Kindern deutlicher ihre Grenzen und Bedürfnisse zu zeigen und es gelang ihr, sich zu wehren bzw. Kontakt zu initiieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Laufe von sechs Monaten ab Eintritt in die altersgemischte Kindergartengruppe Entwicklungen in allen drei Dimensionen von Bewältigung feststellbar sind. Dadurch, dass Frau Mandl den Kontakt mit Lisa reduzierte, jedoch nach wie vor für Lisa als sichere Basis fungierte und Lisa gleichzeitig weitere Beziehungserfahrungen mit anderen Personen machen konnte, die dazu beitrugen ihre negativ-belastende Affekte zu lindern, wurden Entwicklungsprozesse angestoßen. In weiterer Folge wurde es Lisa zunehmend möglich, auch mit den anderen Kindern der Gruppe an Prozessen dynamischen Austauschs teilzunehmen und diesen angenehm, sogar lustvoll zu erleben. Die Entwicklungen in allen drei Phasen von Bewältigung deuten darauf hin, dass Lisa sowohl den reduzierten Kontakt mit der Pädagogin Frau Mandl als auch Situationen der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern bewältigen konnte.

## 5 Wissenschaftlicher Ertrag der Untersuchung

Im letzten Kapitel wurde anhand einer Fallanalyse der Prozess der Bewältigung über einen Zeitraum von sechs Monaten aufgezeigt und interpretiert. Wie bereits genannt, setzt nach Fatke (1995a, 677) eine Fallstudie den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung, um erstens zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und zweitens, was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Der erste Teil wurde bereits in Kapitel 4 ausgeführt, indem nach jeder Phase vor dem Hintergrund bestehender Literatur ein zweiter Blick auf den Fall gemacht wurde.

In diesem Kapitel wird der zweite Teil eingelöst. In Kapitel 5.1 erfolgt eine Darstellung zur Tradition, Funktion und Relevanz der Fallstudie für die Psychoanalytische Pädagogik. In den Kapiteln 5.2 bis 5.4 werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit bestehenden Theorien und Konzepten in Bezug gesetzt.

### **5.1 Zur Tradition und Funktion einer Fallstudie**

Volker Schmid stellt in dem Artikel „Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik“ (1997) die Fallstudie als wichtigste Forschungsmethode der Psychoanalytischen Pädagogik dar (ebd., 180).

Die Bindung der Psychoanalyse an die Fallstudie als Forschungsinstrument begründet er damit, dass ein zentraler Kern der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Haltung „in der entschiedenen Orientierung auf die subjektive Einzigartigkeit des Individuums und auf dessen Entfaltung in der psychoanalytischen Beziehung“ liegt (ebd., 183). Fallstudien von Sigmund Freud hatten modellhaften Einfluss auf die Gestaltung und Verwendung dieser Methode, wie z.B. die Zweiteilung der Studie in einen Handlungsbericht und in eine theoretisierende Auswertung des Berichts. Eine eigenständige Diskussion zum Forschungsstand, die das Vergleichen und systematische Einordnen der vorgelegten Studie ermöglicht, wurde jedoch erst später als Teil einer Fallstudie etabliert (ebd.).

Die sich entwickelnde Psychoanalytische Pädagogik hat die Fallstudie als Forschungsinstrument übernommen (ebd. 183). Schmid nennt als Beispiel die Fallstudien von Zulliger, Aichhorn und Bernfeld. Eine große Anzahl von Publikationen von Fallstudien wurde mit dem Erscheinen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ erreicht (ebd.). Bereits vor dem Einbruch der psychoanalytischen Pädagogik unter dem Nazi Faschismus und auch noch seit ihrem Wiederbeginn wandelte sich der Charakter und das Ziel der Fallstudie: Sie diente mehr als demonstrierendes Beispiel für bereits bestehende Konzepte und Theorien und stand somit eher in einem Lehr- als in einem Forschungsinteresse (ebd., 184). Dies leitet zur Frage nach der Funktion von Fallstudien über.

„Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens ... hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen“ (Hönigswald 1927, 214f., zit. n. Fatke 1995b, 682). Fatke begegnet dieser Aussage indem er meint, dass heutzutage die „Frontstellung“ zur empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft nicht mehr so groß ist, sondern beide Strömungen nebeneinander stehen und die gegenseitige Befruchtung angestrebt wird. Was kann also die Fallstudie im Gegensatz zu empirisch-statistischen Untersuchungen leisten?

Datler, Ereky und Strobel (2002, 59) honorieren in einem Artikel zum Thema Kinderkrippen die Leistungen empirisch-statistischer Untersuchungen, mit denen differenzierte Aussagen über spezifische Qualitätskriterien von Kinderkrippen hervorgebracht werden konnten. Gleichzeitig formulieren die AutorInnen die Grenzen dieser Untersuchungen: Empirisch-statistische Untersuchungen können nicht herausarbeiten, was die Unterbringung in Krippen für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Situationen kann nicht in den Blick gebracht werden (ebd.).

Ausgehend von diesen Kritikpunkten zu empirisch-statistischen Untersuchungen kann abgeleitet werden, was Einzelfallstudien am Beispiel des Themas Kinderkrippe mit der Methode der psychoanalytischen Beobachtung leisten können:

- (Psychoanalytische) Einzelfallstudien können sich dem Erleben einzelner Kinder in ihrer spezifischen Situation, z.B. der Bewältigung von Trennung, annähern (Datler, Ereky, Strobel 2002, 60).
- Auf der Basis des Erlebens kann in weiterer Folge herausgearbeitet werden, ob und *inwiefern* es dem Kind gelungen ist, Trennung und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen (ebd.),
- sowie welche Beziehungserfahrungen das Kind gemacht hat und inwiefern diese dazu beigetragen haben (ebd.).
- und welche weiteren Entwicklungsprozesse von diesen Beziehungserfahrungen angestoßen werden. (ebd.)
- Einzelfallstudien können „einen nachhaltigen Eindruck von der Komplexität der menschlichen Entwicklung verschaffen“ (Dornes 2004, 61).
- Darüber hinaus hat man es auch in der tagtäglichen pädagogischen Praxis stets mit *einzelnen* Kindern zu tun, wobei es gilt, das jeweilige Kind in seiner spezifischen Situation zu verstehen (Datler, Ereky, Strobel 2002, 60). Daher können Fallstudien insofern für die pädagogische Praxis hilfreich sein, als sie veranschaulichen, wie in methodisch kontrollierter Art und Weise über das Erleben eines Kindes und das Zusammenspiel von Beziehungen nachgedacht und dies verstanden werden kann.



Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit bestehenden Wissensbeständen in Beziehung gesetzt und gemäß der Definition von Fatke (1995a, 677) herausgearbeitet, inwiefern bestehende Erkenntnisse zur Eingewöhnung in altersgemischten Kindergartengruppen durch die Fallstudie Lisa gestützt (Kapitel 5.2), erweitert bzw. differenziert (Kapitel 5.3) oder neue wissenschaftlichen Erkenntnisse gewonnen werden (Kapitel 5.4).

## **5.2 Welche Theorien konnten durch den Fall Lisa gestützt werden?**

### *5.2.1 Trennung und Getrenntsein von den Eltern sind mit bestimmten Herausforderungen verbunden*

In der Literatur gibt es Konsens darüber, dass der frühkindliche Eintritt in außerfamiliäre Betreuung sowie Trennung und Getrenntsein von den Eltern mit besonderen Herausforderungen verbunden sind. Diese Aussage kann durch den Fall Lisa gestützt werden: Auch nach sechs Monaten fiel es Lisa und ihrer Mutter schwer, sich von einander zu trennen, wenn keine Pädagogin anwesend war, die Lisa „übernahm“ und begrüßte. Die „großen Anstrengungen“ und „erheblichen Anpassungsleistungen“ (Infans 2008) machten sich bei Lisa vor allem in Phase 2, der Phase des verringerten Kontakts zur Pädagogin Frau Mandl, bemerkbar. Für Lisa war es eine Herausforderung, nach dem reduzierten Kontakt der Pädagogin an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen teilzunehmen, sich im Kindergarten zu orientieren und für sich etwas Interessantes und gleichzeitig den Regeln des Kindergartens Entsprechendes zu finden sowie Konflikte mit anderen Kindern zu bewältigen.

### *5.2.2 Die „Eingewöhnung“ nur weniger junger Kinder in die altersgemischte Gruppe erleichtert den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zur Pädagogin*

Klein und Vogt (1995, 46) sehen es als einen Vorteil der altersgemischten Gruppe, dass im Gegensatz zur Kinderkrippe nur wenige junge Kinder hinzu kommen und die Pädagoginnen dadurch entlastet seien und sich mehr um einzelne, „einzugewöhnende“ Kinder kümmern könnten. Im Fall Lisa war es der Pädagogin Frau Mandl dadurch möglich, in den ersten vier Wochen viel Zeit exklusiv mit Lisa zu verbringen und sich ihr sehr aufmerksam und feinfühlig zu widmen. Wie schon aufgezeigt, hat dies maßgeblich dazu beigetragen, dass Lisa Vertrauen gewinnen und sich bei der Pädagogin sicher und geborgen fühlen konnte.

### *5.2.3 Rollenübernahme in asymmetrischen Beziehungen*

Gestützt werden können auch Erkenntnisse bezüglich des Bereichs der asymmetrischen Beziehungen zwischen Kindern. Wüstenberg (2008) hält fest, dass asymmetrische

Beziehungen unter anderem dadurch geprägt sind, dass das jüngere oder weniger entwickelte Kind die Rolle, die ihm angeboten wird, übernimmt. Die ältere, im allgemeinen kompetentere Person kann die Handlungen der Jüngeren durch seine Weise, sich am gemeinsamen Handeln zu beteiligen, kontrollieren und lenken (Völkel 1995, 35f.). Im Fall Lisa konnte ich dies vor allem in der zweiten Phase ihres Bewältigungsprozesses beobachten. Manche der älteren Kinder nahmen Lisas Gefühle und Bedürfnisse nicht so feinfühlig wahr, wie die Pädagoginnen es taten und bedrängten Lisa etwas zu spielen oder auf eine bestimmte Art und Weise etwas zu tun. Solche Situationen erlebte Lisa tendenziell als langweilig, anstrengend und auch beängstigend. Dass Lisa jedoch unterschiedliche Beziehungserfahrungen, auch angenehme und hilfreiche machte, wird in Punkt 5.3.7 deutlich.

### **5.3 Welche Theorien konnten erweitert bzw. differenziert werden?**

#### *5.3.1 Mangel an Kenntnis der Zusammenhänge und Mechanismen*

Bailey (2008, 155) stellt einen Mangel an Kenntnis der Zusammenhänge und Mechanismen der Faktoren fest, die auf das kindliche Erleben großen Einfluss nehmen. Diese Diplomarbeit konnte dazu beitragen, diese Lücke ein Stück zu schließen, indem das Zusammenspiel von bestimmten Beziehungserfahrungen mit einzelnen Personen der altersgemischten Kindergartengruppe und dem Erleben eines Kindes für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein herausgearbeitet wurde.

#### *5.3.2 Ein Begrüßungsritual mit der Pädagogin ist hilfreich für Abschied und Trennung von den Eltern*

Im Fall Lisa konnte ich herausarbeiten, dass sich nach einigen Wochen zwischen Lisa und der Pädagogin Frau Mandl beim morgendlichen Ankommen und dem Hineingehen an der „Schwelle“ zur Gruppe eine Art „Begrüßungsritual“ entwickelte. Anhand des Einzelfalls konnte ich die hilfreiche Bedeutung dieses Rituals für die Bewältigung der Abschieds- und Trennungssituationen von den Eltern herausarbeiten.

Im Zuge meiner Literaturrecherche konnte ich feststellen, dass es an wissenschaftlichen Untersuchungen zu morgendlichen „Begrüßungsritualen“ in Kindertagesstätten für unter Dreijährige fehlt. Man findet diesen Themenbereich eher in der Praxis- oder Ratgeberliteratur oder in der Bedeutung des Morgenkreises, bei dem alle Kinder in einer gemeinsamen Runde begrüßt werden. Ausnahmen stellen die Publikationen von Griebel und Niesel (1998), Rauh (2006) sowie Bensel und Haug-Schnabel (2008) dar. In diesen findet das „Begrüßungsritual“ in der Form, in der es im Fall Lisa zu finden ist, zwar Erwähnung und wird als hilfreich für das

Kind angesehen, allerdings wird nicht näher dargestellt, wie so ein Ritual gestaltet werden und *inwiefern* dies das Kind als hilfreich erleben kann.

*Inwiefern* Faktoren wie Verlässlichkeit und Stabilität in Beziehungen bzw. in Zeiteinheiten für gelingende Eingewöhnung von Bedeutung sind und auch *inwiefern* sich Unstrukturiertheit in Beziehungserfahrungen und in der Zeitgestaltung *auf das Erleben des Kindes* auswirken können, hat Heiss (2009) in ihrer Diplomarbeit, die ebenfalls im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie mittels der Methode der Young Child Observation verfasst wurde, herausgearbeitet. Dem von ihr beobachteten Buben war es nach über einem halben Jahr in einer altersgemischten Kindergartengruppe nicht möglich, sich mangels Strukturiertheit und Verlässlichkeit der Pädagoginnen interessiert der Umgebung zuzuwenden oder Beziehungen bzw. Freundschaften zu den anderen Kindern herzustellen. Daher konnte im Sinne der Definition in der Wiki-Studie nicht von Bewältigung dieses Buben gesprochen werden (Heiss 2009, 145).

In dieser Hinsicht bestätigt meine Diplomarbeit die Erkenntnis von Heiss bezüglich der hilfreichen Bedeutung von Verlässlichkeit und Struktur für gelingende Eingewöhnung eines Kleinkindes in die altersgemischte Kindergartengruppe. Dass ein morgendliches Begrüßungsritual Struktur gebend und damit für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein für das Kleinkind hilfreich ist, konnte ich durch den Fall Lisa bestätigen und erweitern. In der Fallanalyse wird in Kapitel 4.4.1 genau beschrieben, wie die Pädagogin die Begrüßung gestaltete und *inwiefern* Lisa dies hilfreich erlebte: Sie erlebte die vertraute und immer wiederkehrende Begrüßung mit der Pädagogin als sehr angenehm und konnte sich sicher, angenommen und mit der Pädagogin verbunden fühlen. Dies trug dazu bei, dass sich Lisa dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden konnte und die anschließende Trennungssituation von den Eltern erleichtert wurde.

Auch den Hinweis von Laewen, Andres und Hédervári (2003), dass eine Begrüßung nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern hilfreich sein kann, sich von dem Kind zu trennen, konnte ich im Fall Lisa bestätigen. Es konnte beobachtet werden, dass es Lisa und auch ihrer Mutter selbst nach sechs Monaten Kindergartenzeit schwer fiel, im Kindergarten „anzukommen“ und sich von einander zu trennen, wenn das gewohnte Begrüßungsritual durch Abwesenheit der Pädagogin fehlte.

Durch das in Bezug setzen des Einzelfalls mit bestehender Literatur zur Funktion von Ritualen konnte ich herausarbeiten, dass das Ritual durch bestimmte Merkmale, wie z.B. seinen repetitiven Charakter, die Eigenschaft, Widersprüchliches zu integrieren, das Sich-im-Übergang-Befinden zu fördern, etc. in allen drei Dimensionen von Bewältigung des Eintritts in die außerfamiliäre Betreuung für unter Dreijährige hilfreich sein kann. In dieser Hinsicht konnte ich durch meine Arbeit den Forschungsstand zu Ritualen im Allgemeinen, aber auch zu förderlichen Faktoren für das Erleben und Bewältigen des Kindes, erweitern.

### *5.3.3 Ein klarer Abschied von den Eltern im Beisein einer Pädagogin kann die Trennung für Kind und Eltern erleichtern*

Beller (2007) nennt einige Vorgehensweisen, die für die Gestaltung des Abschieds von Eltern und Kind zu beachten seien. U. a. ist er der Ansicht „die Mutter sollte womöglich den Abschied initiieren, wenn das Kind sich nicht an sie klammert, nicht besonders beunruhigt ist und mit anderen Kindern oder irgendeiner Tätigkeit beschäftigt ist“. Die Mutter solle dem Kind sagen, dass sie gehen und wiederkommen werde und sich nicht „davonschleichen“. Weiters sollte die Erzieherin beim Abschied dabei sein und das Kind in die Arme nehmen, falls das Kind Trennungsängste zeigt.

Im Fall Lisa wurde sowohl in Phase 1 als auch in der dritten Phase ersichtlich, dass die Eltern die Verabschiedung von Lisa dann einleiteten, wenn diese gerade mit einer Pädagogin spielte und somit „in guten Händen“ war. Lisa konnte sich in solchen Momenten bei der Pädagogin geborgen fühlen und wandte sich dem im Kindergarten Gegebenen bereits interessiert zu. Dies, sowie der klare Abschied von ihren Eltern, trugen dazu bei, dass Lisas negativ-belastende Affekte gelindert wurden, bzw. nicht aufkamen. In dieser Arbeit wurde nicht nur aufgezeigt, dass der klare Abschied der Eltern hilfreich ist, sondern vor allem verstehbar, inwiefern dieser zur Linderung negativer Affekte beigetragen hat. Somit konnte Bellers Aussage am Fall Lisa bestätigt und erweitert werden.

### *5.3.4 Die Pädagogin als neue Sicherheitsbasis ist hilfreich für die Bewältigung*

Für Haug-Schnabel und Bensel (2000) ist es für die Bewältigung des Getrenntseins von den Eltern maßgeblich, dass die Pädagogin zu einer neuen Sicherheitsbasis für das Kind werden kann, um die Zeit des Getrenntseins nicht nur zu ertragen, sondern mit Spiel- und Erkundungsverhalten auszufüllen. Durch das in Bezug setzen des Falles Lisa mit dem Konzept der Feinfühligkeit und dem Konzept der sicheren Basis komme ich zu der Einschätzung, dass Frau Mandl in den ersten Wochen zu einer „sicheren Basis“ für Lisa wurde. Dies trug maßgeblich dazu bei, dass Lisa Situationen im Kindergarten in angenehmer und lustvoller Weise erlebte und sich dem Gegebenen interessiert zuwenden konnte. Die Pädagogin als sichere Basis für Lisa, unterstützte diese auch in der Dimension des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern: Über den gesamten Beobachtungszeitraum konnte ich beobachten, dass Lisa in unangenehmen, beängstigenden Situationen mit anderen Kindern die Nähe der Pädagoginnen suchte, bei denen sie „auftanken“ konnte, ihre negativ-belastenden Affekte gelindert wurden und sie sich danach wieder den Kindern zuwenden konnte.

### 5.3.5 *Eine Reduktion des Kontaktes zur „Bezugspädagogin“ erfordert einen weiteren Bewältigungsprozess*

Einige AutorInnen schlagen vor, dass dem Kind bei seiner „Eingewöhnung“ in die altersgemischte Gruppe „seine“ Bezugsperson zur Seite gestellt wird (Haug-Schnabel und Bensel 2000; Klein und Vogt 1995, 33; Textor 1998). Dass dies hilfreich sein kann, kann ich durch den Fall Lisa bestätigen, jedoch auch differenzieren und erweitern: Wie schon dargestellt, verbrachte Lisa in den ersten Wochen sehr viel Zeit exklusiv mit der Pädagogin Frau Mandl, die sich feinfühlig auf Lisa einstellte, bei der sich Lisa sicher und geborgen fühlen und angenehme Situationen erleben konnte. Frau Mandl fungierte somit als „Bezugsperson“ was für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern in den ersten Wochen hilfreich für Lisa war, da ihre negativ-belastende Affekte gelindert und ihr Interesse am Gegebenen gefördert wurde.

Dass diese „exklusive Zeit“ mit einer Bezugspädagogin für den weiteren Bewältigungsprozess eine ambivalente Bedeutung haben kann, zeigte der weitere Verlauf. Im Fall Lisa gibt es Hinweise darauf, dass die Pädagogin Lisas Eingewöhnungsphase nach ca. vier Wochen als beendet betrachtete und den Kontakt zu Lisa reduzierte. Durch die Einzelfallanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass ein solcher „Rückzug“ der Bezugsperson einige Wochen nach Eintritt in den Kindergarten eine belastende Situation sein kann und einen weiteren Bewältigungsprozess dieser Trennung bzw. des reduzierten Kontakts erfordert.

Auch Bailey (2008) weist in ihrer Untersuchung von Kleinkindern darauf hin, im empfohlenen Eingewöhnungsmodell von Infans (2008) wird dies jedoch nicht beachtet. Die Forschergruppe um Laewen (Infans 2008) betrachtet die Eingewöhnungszeit dann als beendet, „wenn das Kind eine tragfähige Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat und bei Bedarf von ihr getröstet werden kann“ (ebd.). Die Mehrzahl der Kinder benötige zwei bis drei Wochen (ebd.).

Wie schon dargestellt, konnte Lisa bald zu Frau Mandl Vertrauen gewinnen und diese als „sichere Basis“ nützen. Lisas Bewältigungsprozess war jedoch damit nicht beendet, im Gegenteil: Ein neuer Bewältigungsprozess wurde erforderlich. Erst nach einigen Monaten gab es Hinweise darauf, dass Lisa den reduzierten Kontakt mit der Pädagogin bewältigen konnte und es ihr zunehmend gelang, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern und Erwachsenen teilzunehmen.

In meiner Fallstudie wird nicht nur ersichtlich, dass beim Rückzug der Bezugspädagogin Unterstützung erforderlich ist, sondern auch welche Art von Unterstützung als hilfreich für die Bewältigung des neuen Trennungsprozesses erlebt wird: Indem die Pädagogin im Sinne Ainsworths trotzdem weiterhin als „sichere Basis“ für Lisa fungierte, Lisa nach wie vor auch angenehme Situationen mit ihr erlebte und gleichzeitig Beziehungserfahrungen mit anderen

Personen machte, die sie trösteten, ihr Struktur gaben und mit denen sie auch lustvollen dynamischen Austausch erlebte, konnten ihre negativ-belastende Affekte gelindert werden.

### *5.3.6 Durch den reduzierten Kontakt der Pädagogin versucht das Kind zunehmend an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern und Erwachsenen teilzunehmen*

Hardin (2008) und Bailey (2008) thematisieren im Kontext zu außerfamiliärer Betreuung die Trennung von der Betreuungsperson. Bailey (2008, 164) konnte in ihren Untersuchungen feststellen, „wann immer die primäre Bezugsperson den Kontakt reduzierte, versuchte das betroffene Kind zunächst das Verlorene lautstark wieder einzufordern. Wenn diese Strategie nicht zur Wiederherstellung des einstigen Maßes an Kontakt führte, passte es seine Erwartungen entsprechend an und wandte sich mit seinen unbefriedigten Interaktionsbedürfnissen nunmehr an Gleichaltrige, an andere anwesende Bezugspersonen und an Objekte“.

Anhand des Einzelfalls „Lisa“ konnte diese Verhaltensweise bestätigt und darüber hinaus Lisas Erleben dieser Veränderung herausgearbeitet werden. Auch Lisa versuchte zunächst den Kontakt mit Frau Mandl herzustellen – auf nachdrücklichere und vielfältigere Art und Weise als in der vorangegangenen Phase. In Situationen, in denen ihre Versuche, Kontakt mit der Pädagogin aufzunehmen nicht oder nur unbefriedigend gelangen, war Lisa irritiert und belastet, erlebte dies großteils jedoch nicht katastrophal und überwältigend.

Im Laufe der zweiten Phase konnte Lisa die Erfahrung machen, dass auch andere Personen der Gruppe – Erwachsene und Kinder – dazu beitragen können, negativ-belastende Affekte zu lindern und darüber hinaus sogar interessante Gegebenheiten aufzeigen und mögliche Partner dynamischen Austauschs sein können. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Lisas älterer Bruder Max für Lisa in manchen Situationen eine „Brücke“ zu anderen Kindern der Gruppe darstellte. Diese Beziehungserfahrungen mit Max trugen dazu bei, dass es Lisa erleichtert wurde, an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern teilzunehmen. In weiterer Folge sucht Lisa vermehrt zu ihrem älteren Bruder, den anderen Kindern und auch anderen erwachsenen Personen Kontakt.

### *5.3.7 Die Bedeutung der älteren Kinder für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein kann durch die Einzelfallstudie differenziert werden*

In der Literatur wird die Bedeutung der älteren Kinder der altersgemischten Gruppe für das „einzugewöhnende Kind“ unterschiedlich diskutiert. So sind Aussagen, wie z.B. von Textor (1998), zu finden, dass das neue Kind „von der Gruppe freudig erwartet, liebevoll umsorgt und von Anfang an als einzigartiges Individuum aufgenommen werde“ und die älteren Kinder

im weitesten Sinn zu „Bezugspersonen“ werden, in deren Nähe sich auch ein Säugling sicher und geborgen fühlt, wenn die Fachkraft für kurze Zeit den Raum verlässt (ebd.).

Durch den Fall Lisa kann ich diese Aussagen differenzieren: Auch Lisa wurde bei Eintritt in die altersgemischte Kindergartengruppe von den Kindern neugierig und freudig begrüßt. Doch die Freude bestand mehr auf Seiten der anderen Kinder. Vor allem in den ersten Kontakten, in denen Lisa viel berührt wurde, zeigte sie, dass sie dies als unangenehm erlebte und ihr die Kinder zu nahe traten. Situationen, in denen Lisa vermutlich Sicherheit und Geborgenheit erleben konnte, konnte ich erst nach einigen Wochen beobachten, da Lisa in den ersten Wochen hauptsächlich mit der Pädagogin zusammen war und den Kontakt zu den anderen Kindern kaum suchte. Erst nachdem sich die Pädagogin von Lisa „zurückzog“ und den Kontakt reduzierte, fanden auch Prozesse des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern statt, in denen Lisa von den älteren Kindern gelobt, getröstet wurde und viel Aufmerksamkeit bekam. Situationen, in denen die älteren Kinder Lisa einen Spielrahmen und damit Struktur vorgaben, trugen dazu bei, dass Lisa sich sicher und entlastet fühlte, da sie sonst über weite Strecken selbst gefordert war, sich dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden.

Gleichzeitig kann jedoch die Aussage bestätigt werden, dass ältere Kinder das neue jüngste Kind der altersgemischten Gruppe nicht immer als Individuum sehen, sondern als „lebendige Puppe“ behandeln (Textor 1998). Auch im Fall Lisa sind mehrfach solche Situationen zu beobachten, die Lisa als anstrengend, unangenehm und auch beängstigend erlebte. Lisa war im Laufe des Bewältigungsprozesses gefordert – und es gelang ihr auch zunehmend – sich gegen Bedrängungen der anderen älteren Kinder zu wehren und ihre Bedürfnisse und Grenzen deutlicher auszudrücken. Dies half ihr in weiterer Folge negativ-belastende Affekte zu lindern.

### *5.3.8 Die Rolle des bisher jüngsten Kindes der altersgemischten Gruppe*

Ebenso bestätigt und differenziert werden konnte der Hinweis von Peterson (1995, 107), dass es zu Eifersucht kommen kann, wenn das bisher jüngste Kind aus seiner oft bevorzugten „Nesthäkchenrolle“ gedrängt wird. Dies zeigte sich im Einzelfall in der Beziehung zwischen Lisa und der gleichaltrigen Anna, die in den ersten acht Wochen sehr deutlich signalisierte, dass sie Lisa „weg haben“ möchte, indem sie Lisa meist dann auf den Kopf schlug, oder wegstieß, wenn die Pädagoginnen gerade mit Lisa beschäftigt waren. Durch den Einzelfall konnte aufgezeigt werden, dass und *inwiefern* sich diese Beziehung im Laufe der sechs Monate deutlich veränderte und sich die beiden Mädchen zunehmend als interessante „Gleichgesinnte“ wahrnahmen.

### *5.3.9 Geschwister haben im Bewältigungsprozess eine vielfältige und unterschiedliche Bedeutung*

Durch meine Diplomarbeit konnte die Bedeutung der Geschwisterbeziehung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein differenziert werden. Einige Autorinnen und Autoren (z.B. Merker 1998, 129; Peterson 1995, 112; Kercher und Höhn 2006, 38) vertreten die Ansicht, dass durch die Anwesenheit des älteren Geschwisters das Eingewöhnen in die Gruppe erleichtert werde. *Inwiefern* und in welchen Situationen Kleinkinder ihre Geschwister bei der Bewältigung von Lisas Trennung und Getrenntsein von den Eltern als hilfreich erleben, wird in diesen Publikationen nicht differenzierter angeführt.

Meine Analyse zum Fall Lisa dient hierzu als Erweiterung und Differenzierung des Forschungsstandes. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Lisas Bruder Max über den beobachteten Zeitraum von sechs Monaten *sehr unterschiedliche Bedeutungen* für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein hatte, die sich im Laufe der Zeit wandelten: In Phase 1 zog Lisa den Kontakt zur Pädagogin Frau Mandl jenem mit Max vor, was sich in Phase 3 und 4 änderte. In den ersten Wochen bezogen sich die wenigen Situationen dynamischen Austauschs zwischen den Geschwistern auf Max' Hilfe bei praktischen Problemen, was Lisa als hilfreich und angenehm erlebte. Bedeutung hatte Max am Tag der ersten Trennung beim Wiedersehen mit der Mutter: Während Lisa das Wiedersehen mit der Mutter ambivalent erlebte, stellte ihr Bruder jemand dar, dem sie ihren Wunsch nach Nähe und „Auftanken“ zu können eindeutig ausdrücken konnte, da er keine Erwartungen (schon groß und brav zu sein) an sie hatte. Hier erwies sich Max hilfreich, Lisas unangenehme, ambivalente Gefühle zu lindern. In Großgruppensituationen war ihr Bruder Max ebenfalls oft hilfreich: Er gab Lisa einen Platz, bot ihr durch Zuwendung einen Anknüpfungspunkt, sodass sie sich in der großen Gruppe nicht „verloren“ fühlte und sie sich dem Geschehen wieder interessiert zuwenden konnte. Während der zweiten und dritten Phase spielte Max vor allem in der Dimension des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern eine Rolle. Um die Bedeutung dieser Erkenntnis hervorzuheben, wird dies im nächsten Punkt extra dargestellt.

### *5.3.10 Geschwister können eine „Brücke“ im Prozess der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern und den Gegebenheiten im Kindergarten sein*

Wie schon Parens (1988, 46) sowie Kercher und Höhn (2006, 65) feststellen, können Geschwister eine Kontakt stiftende Rolle spielen.

Auch im Fall Lisa konnte ich dies beobachten. Nicht in den ersten Wochen, aber nachdem die Pädagogin ihren Kontakt mit Lisa reduzierte, suchte Lisa öfters ihren älteren Bruder Max auf. Max war für Lisa manchmal durch seine Anwesenheit und dadurch dass er Lisa direkt in Spiele einband, für sie eine „Brücke“ im Kontakt zu anderen Kindern und auch zu Objekten und Aktivitäten im Kindergarten. Doch nicht immer bot Max eine solche „Brücke“ – es gab



auch Situationen, in denen Max seine Schwester zurückwies und lieber allein mit seinen Freunden spielen wollte. In ihren Versuchen in Max' Nähe zu sein, bzw. am Spiel der Kinder teilzunehmen, musste sie oft auch selbst viel Energie und Ausdauer aufbringen. Ich konnte herausarbeiten, dass dies für Lisa zwar unangenehm war, sie jedoch nicht verzweifelt oder hilflos war.

Schwediauer (2009) konnte in einer Einzelfallstudie herausarbeiten, dass das von ihr beobachtete Kleinkind Paulina, sich im Kindergarten durch das Erleben von Verbundenheit mit ihrer älteren Schwester, die ebenfalls den Kindergarten besuchte, auch mit ihren Eltern verbunden fühlen kann. Dadurch können negativ-belastende Gefühle beim Verlassenwerden und Getrenntsein der Eltern ertragen und gelindert werden (2009, 85f.). Die ältere Schwester fungierte für Paulina somit als Familienmitglied und Elternersatz. In der Diplomarbeit wurde jedoch deutlich, dass dies eine äußerst ambivalente Bedeutung für den Bewältigungsprozess Paulinas hatte: Das Mädchen „fixierte“ sich in belastenden Situationen auf die ältere Schwester und entwickelte keine anderen Strategien ihre schmerzhaften Gefühle in Situationen der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern zu lindern. Sie begab sich in ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihrer Schwester und versäumte es, neue Beziehungen zu den Pädagoginnen oder zu den anderen Kindern aufzubauen, die ebenfalls dazu beitragen hätten können, ihre belastenden Affekte zu lindern (ebd., 86).

Im Fall Lisa konnte kein solches Abhängigkeitsverhältnis zum älteren Bruder festgestellt werden. Wie in der zweiten Phase deutlich wurde, gelingt es Lisa auch mit anderen Personen der Gruppe in dynamischen Austausch zu treten, die zu ihrer Affektregulation beitragen.

Der Vergleich dieser beiden Einzelfallstudien weist auf die Notwendigkeit für Kleinkindpädagoginnen hin, genau zu beobachten, ob das ältere Geschwisterkind einer Kontaktaufnahme mit anderen Kindern und damit einer gelingenden Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern dienlich oder langfristig gesehen eher hinderlich ist.

## **5.4 Welche neuen Erkenntnisse konnten durch den Einzelfall gewonnen werden?**

### **5.4.1 Verringerung einer methodischen Forschungslücke**

Durch die Fallanalyse konnte die von Wüstenberg und Riemann (2004) deklarierte Forschungslücke an Untersuchungen zu altersgemischten Gruppen von ein- bis sechsjährigen Kindern verringert werden. Auch methodischen Forschungslücken konnte entgegengewirkt werden: Die Ergebnisse von Forschungen über altersgemischte Gruppen stammen größtenteils aus Laboruntersuchungen und selten aus Direktbeobachtungen (Steinmann 2002, 138; Völkel 1995, 35). Mittels Young Child Observation konnte in der Einzelfallstudie „Lisa“ die Trennungssituation in der Kinderkrippe beobachtet und musste

nicht rekonstruiert werden. Es wurde nicht rückblickend untersucht, sondern es bestand die Gelegenheit, im Hier und Jetzt die „auftauchende Persönlichkeit“ des Kindes in seinen Interaktionen mit Bezugspersonen zu beobachten (Rustin 1997, 103f.). Durch die Methode der Young Child Observation ist eine Annäherung „aus der Sicht des Kindes“ an das Erleben von Trennung und Getrenntsein bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe gelungen.

#### *5.4.2 Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe mit gleichaltrigen bzw. älteren Kindern haben unterschiedliche Bedeutung für den Bewältigungsprozess*

Im Zuge meiner Literaturrecherche konnte ich kaum Untersuchungen dazu finden, inwiefern die Kindergruppe eine Bedeutung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein hat sowie ob und inwiefern das Kind die anderen Kinder dabei als hilfreich bzw. lindernd erlebt. In den wenigen Texten, in denen die Kindergruppe als Ressource für das einzugewöhnende Kind erwähnt wird, wird nicht zwischen gleichaltrigen und älteren Kindern unterschieden, wie z.B. bei Beller (2007), oder es werden nur die älteren Kinder als hilfreich genannt, wie z.B. bei Textor (1998).

Durch die Einzelfallstudie „Lisa“ konnte herausgearbeitet werden, dass Lisa in der altersgemischten Gruppe die Möglichkeit hatte, sowohl mit älteren als auch mit gleichaltrigen Kindern Beziehungserfahrungen zu machen und dass diese in verschiedenen Phasen unterschiedliche Bedeutung für Lisas Bewältigungsprozess hatten. Darüber hinaus wurde in dieser Arbeit aufgezeigt, inwiefern die Beziehungserfahrungen mit älteren und gleichaltrigen Kindern hilfreich waren (siehe 5.3.7 sowie 5.4.3).

Die Anzahl der altersgemischten Gruppen stieg in Österreich in den letzten zehn Jahren kontinuierlich an. Gab es im Jahrgang 1997/98 103 altersgemischte Gruppen, so waren es 2008/2009 bereits 1266 altersgemischte Gruppen (Statistik Austria 2008). Daraus folgt, dass auch die Anzahl der Kinder, die in altersgemischten Gruppen „eingewöhnt“ werden, erheblich steigt. Dies lässt erwarten, dass meine Erkenntnisse über die unterschiedliche Bedeutung von älteren und gleichaltrigen Kindern für den Bewältigungsprozess über den Einzelfall hinausgehend auch für eine steigende Zahl anderer Fälle relevant sind.

#### *5.4.3 Auch gleichaltrige Kinder können hilfreich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein sein*

Wie schon erwähnt, konnte ich in der Literatur nicht ausmachen, ob und inwiefern auch die gleichaltrigen Kleinkinder hilfreich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein bei Eintritt in die altersgemischte Gruppe sein können.

Durch den Fall Lisa konnten in dieser Hinsicht neue Erkenntnisse gewonnen werden. Meine Fallanalyse und das in Bezug setzen des Einzelfalls mit bestehender Literatur zu Interaktionen zwischen Kleinkindern haben gezeigt, dass Lisa durch das Zusammenspiel mit gleichaltrigen Kindern gefordert ist, Interaktion im Sinne Youniss' zu ko-konstruieren und damit zu üben, an Prozessen dynamischen Austauschs mit anderen (gleichaltrigen) Kindern aktiv zu partizipieren. Sie kann sich in gelungenen Interaktionsprozessen als kompetent erleben und die Erfahrung machen, dass sie ihre Bedürfnisse und Anliegen erfolgreich mitteilen kann. Insofern sind die Beziehungserfahrungen mit gleichaltrigen Kleinkindern bedeutend für die Dimension des dynamischen Austauschs. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Lisa im Kontakt mit Gleichaltrigen erfährt, dass es Kinder, „wie sie selbst“ gibt, mit ähnlichen Spielideen und ähnlichen Bedürfnissen. Dieses Erleben von Ähnlichkeit dürfte maßgeblich dazu beitragen, dass Lisa Situationen in der Gruppe als angenehm und lustvoll erleben kann, was die Dimension der Linderung negativer Affekte betrifft.

Aber auch für die Dimension des Interesses dürfte der Kontakt mit Gleichaltrigen von Bedeutung sein, da Lisa durch die Aktivitäten der gleichaltrigen Kinder angeregt wird, sich dem Gegebenen in der Gruppe interessiert zuzuwenden.

Was spricht dafür, dass es auch in anderen Fällen zu erwarten ist, dass Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen förderlich für die Bewältigung sein können?

In der Literatur lassen sich allgemeine Aussagen zum Thema Interaktionen zwischen Kleinkindern finden. Schmidt-Denter (2005, 91) untersuchte prosoziales Verhalten zwischen Kleinkindern und schreibt, dass im Alter von 16 bis 18 Monaten die Kinder erste Initiativen zeigen, um ein anderes Kind zu trösten, wie z.B. das Täschen des anderen Kindes. Mit zwei Jahren bringen Kinder anderen Personen Gegenstände, holen Hilfe, verteidigen aggressiv das Opfer, zeigen Sympathie oder versuchen die Gefühlslage der leidenden Person zu verändern (ebd.). Nach Viernickel (2008) fühlen sich Kleinkinder durch ihre Ähnlichkeiten zueinander hingezogen, da sie erleben, dass es solche Kinder „wie sie selbst“ gibt, die „dieselbe Sprache“ sprechen.

Diese Aussagen über Interaktionen zwischen Kleinkindern zeigen, dass Kleinkinder sich interessiert wahrnehmen, den dynamischen Austausch als lustvoll erleben und auch direkte Initiativen setzen können, um negativ-belastende Affekte zu lindern.

Dies lässt erwarten, dass auch in anderen Fällen gleichaltrige Kleinkinder hilfreich für die Bewältigung von Getrenntsein in den Dimensionen des dynamischen Austauschs, des angenehmen Erlebens von Situationen sowie des Interesses an den Gegebenheiten in der Kinderkrippe oder im altersgemischtem Kindergarten sein können.

## **5.5 Resümee des wissenschaftlichen Ertrages**

Nach einer Darstellung zur Tradition und Funktion von Fallstudien wurde im letzten Kapitel der Einzelfall „Lisa“ mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt. Durch die Methode der Young Child Observation ist in dieser Fallstudie eine Annäherung „aus der Perspektive des Kindes“ an das Erleben von Trennung und Getrenntsein bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe gelungen. In dieser Hinsicht konnte dem Fehlen von Direktbeobachtungen in altersgemischten Gruppen von ein- bis sechsjährigen Kindern entgegengewirkt werden.

Durch das in Bezug setzen des Einzelfalls Lisa mit bestehenden Theorien konnten einige Aussagen durch gestützt werden. Weiters konnten Theorien zu förderlichen Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen, den Eltern, den anderen Kindern der Gruppe, sowie dem Geschwisterkind durch den Fall Lisa erweitert bzw. differenziert werden. Darüber hinaus konnten auch neue Erkenntnisse gewonnen werden:

Neben einer Verringerung einer methodischen Forschungslücke konnte herausgearbeitet werden, dass gleichaltrige bzw. ältere Kinder in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Bedeutung für den Bewältigungsprozess haben können.

Weiters wurde ersichtlich, dass und inwiefern gleichaltrige Kinder in Hinblick auf alle drei Dimensionen hilfreich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein sein können.

Im nächsten Kapitel ziehe ich ein Gesamtresümee der vorliegenden Diplomarbeit und halte in einem Ausblick fest, welche Anknüpfungsmöglichkeiten sich durch die Einzelfallstudie für weitere Untersuchungen anbieten.

## RESÜMEE UND AUSBLICK

In dieser Diplomarbeit wurde der Eingewöhnungsprozess eines Kleinkindes, der zu Beginn 14-monatigen Lisa, in eine altersgemischte Kindergartengruppe untersucht. In Form einer Einzelfallstudie wurde untersucht, *ob und inwiefern Lisas Interaktions- und Beziehungserfahrungen in einer altersgemischten Kindergartengruppe mit den Pädagoginnen, den anderen Kindern und ihrem Bruder Bedeutung haben für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern.*

Um zu einer Beantwortung dieser Fragestellung zu gelangen, wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

In der *Einleitung* wurde in das Thema eingeführt und definiert, was unter „gelungener Bewältigung“ verstanden wird. Es wurde gezeigt, dass die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage insofern relevant für die bildungswissenschaftliche Disziplin ist, als die definierten Qualitätskriterien von gelungener Eingewöhnung gleichzeitig als Facetten von Bildung und damit als Bildungsauftrag der Kinderkrippe verstanden werden können (Datler, Datler und Hover-Reisner 2010).

Im *ersten Kapitel* wurde der Kontext der Diplomarbeit dargestellt und in die Untersuchung eingeführt. Dazu wurden zunächst die Forschungsziele und Methoden der WiKi-Studie dargestellt und im Anschluss das beobachtete Kleinkind, Lisa, vorgestellt. Durch die speziellen Gegebenheiten der Einzelfallbeobachtung Lisas hat sich der Fokus der Arbeit – die altersgemischte Gruppe – herauskristallisiert, weshalb unter Bezugnahme von Beobachtungsmaterial auch in diesen Bereich eingeführt wurde.

Im *zweiten Kapitel* wurde der aktuelle Forschungsstand zur diplomarbeitsleitenden Fragestellung dargestellt. Die Darstellung des Forschungsstandes erfolgte zweigeteilt: Der Eintritt in die Kinderkrippe und das Erleben von Trennung im Allgemeinen sowie „Eingewöhnung“ in altersgemischte Gruppen im Speziellen. Nach einer Definition des Begriffs „altersgemischter Gruppen“ und einer Zusammenfassung der Vor- und Nachteile von Altersmischung, wie sie in der Literatur häufig beschrieben werden, folgte ein Exkurs zu asymmetrischen und symmetrischen Beziehungen. Es wurde durch meine Literaturrecherche ersichtlich, dass es einen großen Forschungsbedarf zu altersgemischten Gruppen von Ein- bis Sechsjährigen gibt (Wüstenberg und Riemann 2004), vor allem im deutschsprachigen Raum (Steinmann 2002, 138). Im Anschluss daran, versuchte ich Literatur zu Interaktions- und Beziehungserfahrungen eines Kleinkindes in einer

altersgemischten Gruppe mit den anderen Kindern, Geschwistern und den Pädagoginnen auszumachen. Es wurde deutlich, dass in der Literatur eher die Eltern-Kind-Beziehung oder die Pädagoginnen-Kind-Beziehung fokussiert wird (z.B. Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Twrdy 2003; Niedergesäß u.a. 2005; Bailey 2008; Infans 2008). Obwohl einige Autorinnen und Autoren unterschiedlicher theoretischer Ansätze der Ansicht sind, dass Kinder für einander eine Ressource darstellen und besondere Erfahrungs- und Lernchancen bieten, gibt es kaum Untersuchungen dazu, *inwiefern* Kleinkinder ihre Geschwister oder die Kinderkrippe bei der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern als hilfreich erleben. Durch meine Diplomarbeit konnte in dieser Hinsicht das Wissen um das Erleben von Kleinkindern bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe bereichert werden.

Die Forschungsmethode der Young Child Observation, eine modifizierte Form der Infant Observation nach Esther Bick, sowie deren Verwendung wurden in *Kapitel 3* dargestellt und erläutert. Es wurde herausgearbeitet, inwiefern diese ursprünglich zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung verwendete Methode als Forschungsmethode eingesetzt werden kann und diese im Speziellen zur Beantwortung meiner Fragestellung geeignet ist.

Im *vierten Kapitel*, der Fallanalyse, wurde das Beobachtungsmaterial von sechs Monaten ab Eintritt in den Kindergarten dargestellt und hinsichtlich der Bedeutung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein analysiert. Um verstehen zu können, inwiefern bestimmte Beziehungserfahrungen in der altersgemischten Gruppe hilfreich waren, werden manifeste Verhaltensweisen, die für Lisa in unterschiedlichen Phasen dieses Zeitraums charakteristisch sind, herausgearbeitet und ein Zusammenhang zwischen bestimmten Beziehungserfahrungen Lisas, innerpsychischen Prozessen (in Bezug auf Erleben von Trennung und Getrenntsein) und Veränderung im Verhalten aufgezeigt. Am Ende jeder Phase erfolgte vor dem Hintergrund bestehender Literatur ein zweiter Blick auf zentrale Aussagen und Themen, die in der jeweiligen Phase von Bedeutung waren, um herauszuarbeiten, was vor dem Hintergrund der allgemeinen Wissensbestände für den Fall erklärbar ist.

Die Fallanalyse führte zu folgenden zentrale Ergebnissen:

- In Bezug auf Trennungssituationen von den Eltern wurde deutlich, dass ein morgendliches Begrüßungsritual zwischen Lisa und der Pädagogin hilfreich war, die Situation angenehm zu erleben, sich sicher und mit der Pädagogin verbunden zu fühlen. Dies trug in weiterer Folge dazu bei, dass Lisa und ihre Mutter, bzw. ihr Vater sich voneinander trennen konnten und Lisa sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden konnte.

- Durch die Altersmischung trat nur ein weiteres Kind zeitgleich mit Lisa in die Gruppe ein, wodurch es der Pädagogin möglich war, sehr viel Zeit mit Lisa zu verbringen und feinfühlig Lisas „feine“ Signale und Bedürfnisse nach Schutz und Trost wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Dadurch konnte sich Lisa bald sicher und geborgen fühlen und sich dem Gegebenen interessiert zuwenden.
- Dass diese „exklusive Zeit“ für den weiteren Bewältigungsprozess eine ambivalente Bedeutung haben kann, zeigte der weitere Verlauf: Es gab Hinweise darauf, dass die Pädagogin nach ca. vier Wochen Kindergartenzeit die Eingewöhnung als beendet erachtete und den Kontakt mit Lisa reduzierte. Diese Veränderung war für Lisa irritierend, unangenehm und auch belastend und erforderte neben der Bewältigung der Trennung von den Eltern einen weiteren Bewältigungsprozess. Da die Pädagogin im Sinne Ainsworths trotzdem weiterhin als „sichere Basis“ für Lisa fungierte und Lisa gleichzeitig Beziehungserfahrungen mit anderen Personen machte, die sie trösteten, ihr Struktur gaben und mit denen sie auch lustvollen dynamischen Austausch erlebte, konnten ihre negativ-belastenden Affekte gelindert werden.
- Durch die altersgemischte Gruppe hatte Lisa die Möglichkeit sowohl mit gleichaltrigen Kindern als auch mit älteren Kindern bestimmte Beziehungserfahrungen zu machen, die, auch im Laufe der Zeit, unterschiedliche Bedeutung für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein hatten. Während in der zweiten Phase vor allem die älteren Kinder durch ihre tröstende und Struktur gebende Funktion unterstützend für Lisa waren, gewannen die Gleichaltrigen gegen Ende der sechs Monate zunehmend Bedeutung, da Lisa durch das Erleben von Ähnlichkeit besonders lustvolle Situationen erleben, Prozesse des dynamischen Austauschs mehr mitgestalten und sich dadurch kompetent erleben konnte.
- Lisa hatte in der altersgemischten Gruppe die Möglichkeit, mit ihrem Bruder zusammen zu sein, der manchmal ein „verbindendes Objekt“ zu anderen Kindern und auch zu Spielmöglichkeiten darstellte und somit hilfreich für die Dimension des dynamischen Austauschs aber auch des Interesses war. Max trug dazu bei, dass Lisa sich in Situationen, in denen die ganze Gruppe zusammen war, nicht „verloren“ fühlte, bot ihr durch seine Zuwendung einen „Anknüpfungspunkt“, was dazu führte, dass sie sich dem Geschehen erneut interessiert zuwenden konnte.
- Darüber hinaus wurden weitere Entwicklungsprozesse angestoßen. Es wurde Lisa zunehmend möglich, ihre Grenzen und Bedürfnisse den anderen Kindern und den Erwachsenen gegenüber deutlicher auszudrücken. Weiters war es ihr zunehmend möglich, neben Frau Mandl auch mit anderen Erwachsenen und Kindern der Gruppe an Prozessen dynamischen Austauschs teilzunehmen und diese angenehm, sogar lustvoll

zu erleben, was förderlich für Lisas Bewältigungsprozess war. Lisa gelang somit – worauf schon im Titel der Diplomarbeit hingedeutet wird – eine „Entdeckung der anderen“.

Die Entwicklungen in allen drei Dimensionen von Bewältigung deuten darauf hin, dass Lisa im Laufe von sechs Monaten sowohl den reduzierten Kontakt mit der Pädagogin Frau Mandl, als auch Situationen der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern bewältigen konnte.

Um von der Analyse des Falles zu einer Fallstudie im Verständnis von Fatke zu gelangen, wurden in *Kapitel 5* die Ergebnisse des Einzelfalles mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt. Nach einer Erläuterung zur Tradition und Funktion von Fallstudien in der Psychoanalytischen Pädagogik wurde herausgearbeitet, was durch den Einzelfall am bestehenden Forschungsstand bestätigt, erweitert bzw. differenziert werden konnte und welche neuen Ergebnisse gewonnen werden konnten.

Durch das in Bezug setzen von vorhandenen Wissensbeständen mit der Einzelfallstudie wurde ersichtlich, dass sich Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen anbieten:

Die Fallanalyse zeigte, dass Lisa durch den reduzierten Kontakt der Pädagogin Frau Mandl auch vermehrt zu anderen Personen der Gruppe Kontakt suchte. Neben den Erwachsenen, wie der Praktikantin oder der Pädagogin Frau Strauss, wandte sich Lisa in der zweiten Phase vermehrt den anderen Kindern der Gruppe zu. Dabei fiel auf, dass Lisa zunächst hauptsächlich zu den älteren Kindern Kontakt suchte und erst in der dritten Phase die Gleichaltrigen für Lisa zunehmende Bedeutung bekamen. In den Untersuchungen Baileys (2008) erfolgte zwar ebenso eine Hinwendung des „einzugewöhnenden“ Kindes zu den anderen Kindern der Gruppe, allerdings handelte es sich um eine Kinderkrippe und nicht um eine altersgemischte Gruppe. Es ist denkbar, dass in diesem Punkt ein Unterschied zwischen altersgemischten und altershomogenen Gruppen besteht. Es wäre meines Erachtens interessant, in weiteren Einzelfallstudien zu untersuchen, ob auch andere Kleinkinder dazu tendieren, sich in einer ähnlichen Situation zunächst den älteren Kindern zuzuwenden, da diese – wie es im Fall Lisa gezeigt werden konnte – in anderer Hinsicht förderlich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein sein können, als gleichaltrige Kleinkinder.

Eine weitere Möglichkeit, an dieser Diplomarbeit anzuknüpfen, stellt der Bereich der Begrüßungsrituale für die Bewältigung von Trennung dar: Durch die Fallanalyse wurde deutlich, dass das morgendliche Begrüßungsritual zwischen Lisa und der Pädagogin



wesentlich hilfreich für Lisa war, Situationen der Trennung von den Eltern zu bewältigen. Im Zuge meiner Literaturrecherche stellte ich überrascht fest, dass es kaum wissenschaftliche Untersuchungen dazu gibt, obwohl in zahlreicher Praxis- und Ratgeberliteratur die Bedeutung von Ritualen für den Kleinkindbereich hervorgehoben wird. Ausnahmen stellen die Publikationen von Griebel und Niesel (1998), Rauh (2006) sowie Bensel und Haug-Schnabel (2008) dar. In diesen Publikationen findet das „Begrüßungsritual“, in der Form, in der es im Fall Lisa zu finden ist, zwar Erwähnung und wird als hilfreich für das Kind angesehen, allerdings wird nicht näher dargestellt, wie so ein Ritual gestaltet werden und *inwiefern* dies das Kind hilfreich erleben könnte.

In dieser Hinsicht stellt meine Diplomarbeit eine Bereicherung des Forschungsstandes um dieses Wissen dar. Da ich in diesem Bereich offensichtlich auf „Neuland“ gestoßen bin, ist auch das Thema „Begrüßungsrituale und ihre Bedeutung für die Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ eine Anknüpfungsmöglichkeit für weitere wissenschaftliche Untersuchungen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ahmadi-Rinnerhofer, L. (2007): „Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt.“ Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit, Universität Wien
- Ahnert, L., Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, Beltz-Verlag: Weinheim, Basel, 74-95
- Ainsworth, M., Bell, S. (1970): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In: Grossmann, K. u. Grossmann, K. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Klett-Cotta: Weinheim, 146-168
- Ainsworth, M. (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K. u. Grossmann, K. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Klett-Cotta: Weinheim, 414-421
- Bailey, A. K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 154-170
- Beller, K. (2007): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. URL: (11.10.07) <http://www.kita-kinderland-strausberg.de/berlinermodell.htm>
- Bensel, J. (1994): Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern – Beobachtungen in der Krippe. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41, 81-93
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. Ist die Einrichtung gut genug für mein Kind? Checkliste für kompetente Eltern. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, Beltz-Verlag: Weinheim, Basel, 103-142
- Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Karnac: London, 37-54
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippe. In: Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Das Selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-110
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen Scriptor: Berlin (in Druck)
- Datler, W., Hover-Reiser, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J.: Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin (erscheint im Herbst 2010)

- Dornes, M. (2004): Die Bedeutung der Kindheit und die Bedeutung von Einzelfallstudien für ihre Erforschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Ernst-Reinhardt Verlag: München, 60-62
- Dornes, M. (2008): Frisst die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlass. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 182-201
- Erath, P. (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Lambertus Verlag: Freiburg
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. u.a. (2008). Videoanalyse. Kodierungshandbuch der Wiener Kinderkrippenstudie. 2. überarbeitete Fassung
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse, 12, 279-290
- Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 675-680
- Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 681-708
- Field, T. (1996): Attachment and separation in young children. In: Annual Review of Psychology, 47, 541-561
- Freud, A. (1951): Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter. In: Freud, A. (1987): Die Schriften der Anna Freud. Indikationsstellung in der Kinderanalyse und anderen Schriften, Band IV 1945-1956, 1161-1228
- Funder, A., Jedletzberger, A., Kaltseis, R., Weizsaecker, E. (2008): Infant Observation als Forschungsmethode. Ein Forschungsbericht. URL: (09.03.2010): <http://phaidra.univie.ac.at/o:37850>
- Gebauer G., Wulf C. (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- Giebeler, C. (2008): Die kleine Altersmischung – eine Herausforderung für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten. Konstruktionen von Kleinstkindpflege, Bindungstheorie und Mutterliebe als Verhinderungsinstrumente öffentlicher Kleinstkindpädagogik. URL: (02.05.2008): <http://www.sgbviii.de/S102.html>
- Göhlich, M., Wagner-Willi, M. (2001): Die Tür als Schwelle und Grenze. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Leske und Budrich: Opladen, 128-143
- Griebel, W., Niesel, R. (1998): Der Übergang von der Familie in den Kindergarten – Unterstützung von Kindern und Eltern. URL: (26.1.2010): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/99.html>
- Hardin, H. T. (2008): „Weinen, Mama, Weinen!“. Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 136-153
- Harsch, H. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000-jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 109-117
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2000): Sind 2-Jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten reif für 2-Jährige? URL: (18.03.2008): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/118.html>
- Hédervári-Heller, É. (2008): Die Bindungstheorie. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, Beltz-Verlag: Weinheim, Basel, 65-73
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit, Universität Wien
- Homepage des Instituts für Bildungswissenschaften. URL: (18.06.08) [http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/forschungseinheit/forschungsprojekte/x1\\_FWF%20Eingewohnungsphase%20in%20Kinderkrippe.htm](http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/forschungseinheit/forschungsprojekte/x1_FWF%20Eingewohnungsphase%20in%20Kinderkrippe.htm)
- Imber-Black, E., Roberts, J., Whiting, R.A. (2001): Rituale. Rituale in Familien und Familientherapie. Carl-Auer-Systeme Verlag: Heidelberg

- Infans – Institut für angewandte Sozialforschung (2008): Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. URL: (15.10.08): <http://www.infans.de/pdf/Eingewoehnung.pdf>
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier a: Projektübersicht
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier b: Information für die Erziehungsberechtigten
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier c: Die eingesetzten Verfahren / Forschungsinstrumente
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier d: Projekthintergrund
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier e: Kriterien für die Auswahl der teilnehmenden Kinder
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier f: Elterninformation zur Wiener Kinderkrippen Studie
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier g: Definition von Bewältigung nach Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner und Wottawa
- Kaltseis, R. (2009): „Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon selbstständig zu sein?“. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit, Universität Wien
- Kercher, A., Höhn, K. (2006): Kindergarten 2 plus. Arbeitshilfen für Teams und Träger zur Betreuung, Bildung und Erziehung von zweijährigen Kindern im Kindergarten. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern: Stuttgart
- Kicking, D. (2001): Kann ein Ritual im Falle einer Trennung oder Scheidung für die betroffenen Frauen, Männer und Kinder hilfreich sein? Eine theoretische Erörterung über Rituale als psychotherapeutische und quasitherapeutische Formen der Intervention im Kontext Trennung und Scheidung. Diplomarbeit, Universität Wien
- Klein, L., Vogt, H. (1995): Leben in der Familiengruppe. Ein Praxisbuch über die große Altersmischung. Lambertus: Freiburg im Breisgau
- Krug, M. (1992): Entritualisierung im Kindergarten. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Band 6, Klett-Cotta: Stuttgart, 55-71
- Laewen, H.-J., Andres B., Hédervári, Éva (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz Verlag: Weinheim, Berlin, Basel
- Lazar, R. A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt, Heft 56, 36-60
- Lazar, R. A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 68-91
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung. „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, 31 (4), 399-417
- Lazar, R. A., Röpke, Ch., Ermann, G. (1998): Das „Leben“ will gelernt werden: eine Lernerfahrung. Aus der Beobachtung eines frühgeborenes Babys. Aus einer Kopie vom Institut der Erziehungswissenschaft der Uni Wien (2000, 1-16) (In: International Journal of Infant Observation, 2 (1), 21-39)
- Ludwig-Körner, C.: Psychoanalyse und Frühpädagogik. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 171-181
- Mangione, P. L. (1982): Merkmale der Interaktionen zwischen gleichaltrigen und nicht-gleichaltrigen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14 (2), 110-124
- Merker, H. (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren. Theorien und Tatsachen, Huber: Bern, 125-135
- Müller-Langsdorf S. (2006): Das Leben ist nicht einfach. Rituale und Geschichten als Strategien der Krisenbewältigung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 31-33
- Niedergesäß, B. (1987): Opa macht das Haus kaputt. Gruppenprozesse in der Krabbelstube. In: Büttner, C., Trescher, H.G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Grünewald-Verlag: Mainz, 12-21

- Niedergesäß, B. u.a. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. URL: (27.6.08): [http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ\\_0405.pdf](http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf)
- Parens, H. (1988): Siblings in Early Childhood: Some Direct Observational Findings. In: *Psychoanalytic Inquiry*, 31-51
- Peterson, G. (1995): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1: Grundfragen der pädagogischen Arbeiten in altersgemischten Gruppen. Kohlhammer: Köln, Stuttgart, Berlin
- Pomberger, V. (2009): Überlegungen zum Erleben eines Kindes mit Cerebralparese in den ersten sechs Monaten in einem Integrationskindergarten. Diplomarbeit, Universität Wien
- Rauh, H. (1984): Soziale Interaktion und Gruppenstruktur bei Krabbelkindern. In: Eggers, C. (Hrsg.): *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind*. Urban & Schwarzenberg: München-Wien-Baltimore, 204-232
- Rauh, H. (2006): Von der Familie in die Krippe. Bindungsprozesse und Übergänge gestalten. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5 (6), 88-92
- Rustin, M. (1991): Observing Infants: Reflections on Methods. In: Miller, L., Rustin Ma., Rustin Mi., Shuttleworth, J., (Hrsg.): *Closely observed Infants*. Duckworth: London, 52-75
- Rustin, M. (1997): What do we see in the Nursery? Infant Observation as "Laboratory Work." In: *International Journal of Infant Observation*, 1 (1), 93-91
- Rustin, M. (2002): Looking in the right place: Complexity theory, psychoanalysis and infant observation. In: *International Journal of Infant Observation*, 5 (1), 122-144
- Rustin, M. (2006): Infant observation research: What have we learned so far? In: *Infant Observation*, 9 (1), 35-52
- Scheerer, A. K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“ Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 62, 118-135
- Schmid, V. (1997): Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 177-191
- Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. Beltz: Weinheim
- Schneider, K. (2008): Zusammen groß werden – Konzepte der Altersmischung (vor dem Schuleintrittsalter). URL: (28.4.08): <http://www.stadtzuerich.ch/internet/sd/home/kinder/betreuung/Kitas/Saeuglinge.ParagraphContainerList.ParagraphContainer0.ParagraphList.0012.File.pdf/S%e4uglinge%20Text%20Schneider.pdf>
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit, Universität Wien
- Statistik Austria (2008): Kindertagesheimstatistik. Erstellt am 30.06.2008. URL: (04.02.2010): [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kinertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kinertagesheime_kinderbetreuung/index.html)
- Steinmann, R. (2002): Das Modellprojekt altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Erfahrungs- und Lernort im sprachlich-kognitiven Bereich. Diplomarbeit, Universität Wien
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in die Kinderkrippe. Diplomarbeit; Universität Wien
- Textor, M. R. (1997): Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. URL (8.9.2008): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/29.html>
- Textor, M.R. (1998): Weite Altersmischung. URL: (18.03.2008): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/789.html>
- Tober, A. (2006): Welchen Beitrag kann psychoanalytische Babybeobachtung zu einer Theorie der Bedeutung des Stillens leisten? Abschlussarbeit im Rahmen des Universitätslehrganges für Psychoanalytische Pädagogik am IFF Wien

- Trippel, R. (2007): Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Elementarpädagogik am Beispiel einer alterserweiterten Kindergartengruppe. In: Eggert-Schmid Noerr, Finger-Trescher, Pforr (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial-Verlag: Gießen, 228-240
- Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit, Universität Wien
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit : Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Verlag Empirische Pädagogik: Landau
- Viernickel, S. (2008): Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern. URL: (24.1.08): ([http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_878.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_878.html))
- Völkel, P. (1995): Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: Krappmann, L., Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform, Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau, 34-58
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten – Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Wulf, C. (2001): Einleitung. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Leske und Budrich: Opladen, 7-17
- Wulf, C. (2004): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend und Medien. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 7-22
- Wüstenberg, W. (2008): Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften unter einander: Nützt das ihrer Entwicklung? URL: (24.1.08) <http://www.rahmenplan.de/R36.html>.
- Wüstenberg, W., Riemann, I. (2004): Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. URL: (28.4.08) <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1528.pdf>
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Ziegenhain, U., Rauh, H., Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Kinderkrippe. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren. Theorien und Tatsachen, Huber: Bern, 82-98

# LEBENS LAUF

---

## *Persönliche Daten*

**Name:** Agnes Jedletzberger  
**Geburtsdatum:** 07.04.1984  
**Wohnort:** Wien  
**E-Mail:** agnes.jedletzberger@gmx.at  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich

## *Aus- und Weiterbildung*

seit März 2009 **Universitätslehrgang** für Interdisziplinäre Mobile Frühförderung und Familienbegleitung in Wien

Oktober 2003 – Frühjahr 2010 **Diplomstudium Pädagogik** an der Universität Wien. Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Heil- und Integrative Pädagogik

Sept. 1994 – Juni 2002 **AHS** Geringergasse 2, 1110 Wien; Matura am 10. Juni 02

Sept. 1990 – Juni 1994 **Volksschule** Rzehakgasse 9, 1110 Wien

## *Berufliche Tätigkeiten und Praktika*

seit Okt. 2006 Persönliche Assistentin im Behindertenbereich – privat

Sep. 2007 – Okt. 2009 Mitarbeit an der Wiener Kinderkrippenstudie, am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Sommersemester 2007 Wissenschaftliches Praktikum zur Methode der psychoanalytischen Babybeobachtung am IFF

Juli / August 2008 Pädagogische Aushilfe in einem Kindergarten für Ein- bis Sechsjährige – Kiwi Kindergarten Ziegelofengasse

April 2003 – Okt. 2005 Persönliche Assistentin im Behindertenbereich – Verein Junge Panther

Sommer 2005 Urlaubsbetreuung von Jugendlichen mit Behinderung – Caritas Eisenstadt

Sept. 2002 – Juli Okt. 2002 – Aug. 2003 Freiwilliges Soziales Jahr in Altenhof/Hausruck im Wohn- und Pflegebereich

Sommer 2000; 2001 Freizeitbetreuerin im Alten- und Pflegeheim der Franziskanischen Schwestern Bruck/Leitha

## *Ehrenamtliche Tätigkeiten*

Sommer 2005 – 2008 Pädagogische Leitung der Jungscharlager der Pfarre Altsimmering

1999 – 2008 Leitung einer Jungschargruppe in der Pfarre Altsimmering