



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Stoff, aus dem ein Drama wird

Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen
für die Entwicklung psychischer Strukturen
und Bewältigung der Eingewöhnung
eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen

Verfasserin

Rita Blümel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

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

**„Gefühle, Emotionen, Affekte
und deren Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis
sind ein Thema, um das Wissenschaft und Wissenschaftler
die längste Zeit einen möglichst weiten Bogen zu schlagen pflegten.“**

(Ciompi 2001, 11)

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Einzelfallstudie entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie) und handelt von der Eingewöhnung eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen. Anhand einer Einzelfallstudie wird der Frage nachgegangen, wie sich das Erleben und Verhalten des Krippenkindes Luca verändern und wie diese Veränderungen seiner psychischen Strukturen im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen verstehbar werden. Ein weiterer Fokus liegt auf Lucas Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von seinen familiären Bezugspersonen. Diese Arbeit handelt aber auch von Lucas Versuchen, mit der Vielfalt neuer Eindrücke und Erfahrungen des „normalen“ Krippenalltags klarzukommen und seinen Platz in der Gruppe zu finden.

Als Basis der Arbeit diente umfangreiches Beobachtungsmaterial, welches über ein Jahr im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie durch wöchentliche Beobachtungen mit der Methode Young Child Observation gewonnen wurde. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle erfolgte vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien und Konzepte in wöchentlichen Seminar- und Forschungsgruppen und darauf aufbauenden Überlegungen im Zweierteam.

Entsprechend den Anforderungen einer Fallstudie wurden die Erkenntnisse der Fallanalyse mit bisherigen Wissensbeständen zum Bereich Eingewöhnung in die Kinderkrippe verknüpft und geprüft, was an diesen bestätigt, differenziert oder erweitert werden kann.

ABSTRACT

The present single case study was created as part of the “Wiener Kinderkrippenstudie” (Viennese research project about the adjustment of infants and toddlers to out-of-home daycare) and deals with the process of settling in of one of the children in the day-care, who has social-emotional problems.

This paper looks into the question, how the experience and behaviour of the the day-care child Luca will change and how these changes of psychological structures can be understood referring to his relationship-experiences.

The study will further focus on Luca`s coming to terms with leave-take and being seperated from his family.

This paper is also concerned with Luca`s attempts to deal with the manifold new impressions and experiences of “normal” day-care routine and finding his place in the group.

This paper is based on extensive material gathered throughout a year as part of the “Wiener Kinderkrippenstudie”, doing weekly observations using the Young Child Observation method. The analysis of the observation minutes occurred using psychoanalytical theories and concepts througout weekly seminar and research groups and furtheron in teams of two.

To meet the requirements of a case study, the findings of the case analysis were linked to previous research in the area of adjustment to daycare and this paper tries to confirm, expand or differentiate those.

VORWORT

Mein Interesse an Pädagogik entwickelte sich aus einer Notwendigkeit heraus. Vor mehr als 30 Jahren – unausgebildet und überfordert von den Anforderungen der damaligen Heimerziehung – suchte ich Antworten. Eine erste pädagogische Ausbildung lieferte mir verwirrende und faszinierende Einblicke in eine Vielfalt, zum Teil kontroverser, pädagogischer Konzepte. Dies prägt bis heute mein Interesse an unterschiedlichen Theorien und führte mich auch in universitäre Lehrveranstaltungen verschiedener Disziplinen. Doch mein Bedürfnis *zu verstehen* lenkte mich dabei immer wieder in Richtung psychoanalytische Pädagogik.

Im Sinne einer beruflichen Weiterbildung besuchte ich 2006/07 den Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ und erlernte die Methode der Young Child Observation. Diese Beobachtungsmethode faszinierte mich von Beginn an, da sie ungeahnte Einsichten in das Erleben eines Kindes eröffnet. Als sich die Möglichkeit bot, an der Wiener Kinderkrippen-Studie mit dieser Methode den Eingewöhnungsprozess eines Krippenkindes zu erforschen, wollte ich dies tun und war auch auf eine aufwändige, intensive Forschungszeit eingestellt.

Hätte ich zu Beginn der Untersuchung gewusst, wie viele Stunden, Wochen und Monate, wie viel Arbeitsaufwand und Disziplin, wie viel Mühe und verzweifeltes Ringen um Verstehen dieser Prozess bedeutet, bin ich mir nicht sicher, ob ich mich dazu entschlossen hätte.

Hätte ich zu Beginn dieser Diplomarbeit gewusst, wie irritierend und klärend, wie intensiv, herausfordernd und faszinierend, wie tief berührend und bereichernd dieser Forschungsprozess sein wird, dann würde ich ihn wieder beginnen.

Dass ich diesen Forschungsprozess und meine Diplomarbeit auch abschließen konnte, verdanke ich nicht nur der Faszination meines Themas und meinem Durchhaltevermögen, sondern auch ganz besonderen, wertvollen Menschen, bei denen ich mich bedanken möchte.

DANKSAGUNG

Besonders bedanken möchte ich mich bei Luca, seinen Eltern und den Kindergartenpädagoginnen, die mir wertvolle Einblicke in bedeutsame Beziehungserfahrungen und in Entwicklungsprozesse der „inneren Welt“ von Luca ermöglichten. Diese Erfahrungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse bereicherten mich weit über die Diplomarbeit hinaus.

Auch bei Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und Mag. Nina Hover-Reisner möchte ich mich für die Möglichkeit, an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt mitzuarbeiten, und die fachliche, geduldige Betreuung bedanken.

Mein inniger Dank gebührt meiner Studienkollegin Agnes Jedletzberger. Sie war mir eine wertvolle Begleiterin meiner Studienzeit. Sie hat mich während unseres gemeinsamen Ringens um Verstehen auf verborgene Wege und Strukturen aufmerksam gemacht, meine Arbeit verlässlich und kompetent gegengelesen und in Momenten des Zweifels Mut und Zuversicht vermittelt.

Auch bei meinen Kolleginnen der Seminargruppe möchte ich mich bedanken. Tina Eckstein, Antonia Funder, Lisa Schwediauer und Agnes Jedletzberger haben mir durch das gemeinsame Reflektieren zu anregenden Erkenntnissen verholfen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie: meinen Eltern, die mir lebenslanges Lernen vorgelebt haben; meinem Mann Roman und meinen Töchtern Simone, Carina und Bianca, die mich nur im förderlichen Ausmaß gedrängt haben „endlich fertig zu werden“, und die Einschränkungen im familiären Bereich akzeptiert haben.

Außerdem möchte ich mich bei zwei Arbeitskolleginnen bedanken; bei Anja Röder die mich durch ihr kritisches Hinterfragen zum differenzierten Nachdenken angeregt hat, und bei Gertraud Balzer für ihre wertschätzende emotionale Stütze.

Wolfgang Bahr und Oswald Wimmer danke ich für die akribische Unterstützung bei der Suche nach Spuren des Buchstabenteufels.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACTS.....	IV
VORWORT	VI
DANKSAGUNG.....	VII
EINLEITUNG.....	7
1 KONTEXT, RAHMENBEDINGUNGEN UND METHODE	13
1.1 Gesellschaftlicher und politischer Hintergrund.....	13
1.2 Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippen-Studie.....	14
1.3 Forschungsmethode Young Child Observation.....	16
1.3.1 Infant Observation als Wiege der Young Child Observation	16
1.3.2 Modifizierungen im Bereich der WiKi-Studie.....	17
1.3.3 Infant Observation als Forschungsmethode und der Einsatz der Young Child Observation im WiKi Projekt	18
2 DIE KRIPPENEINGEWÖHNUNGSPHASE ALS „HOCHSAISON“ DER BELASTUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN	24
2.1 Belastungen der Krippeneingewöhnungsphase.....	24
2.2 Die Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehungserfahrungen.....	33
3 LUCAS START IN DER KINDERKRIPPE. ALLES KLAR! KEIN PROBLEM?	43
3.1 Information zur Kontakthanbahnung, Institution und Gruppe	43
3.1.1 Kontakthanbahnung und ein erstes Bild von Luca.....	43
3.1.2 Erste Eindrücke von der Gruppe und der Institution	44
3.2 Aufgepasst! Jetzt kommt Luca!	45
3.2.1 Ankunftsszene: „Alles anders, alles meins!“	45
3.2.2 Szene: „Dreirad und Puppe“	47
3.2.3 Szene: „Inmitten der Gruppe und doch nicht dabei“	47
3.3 Lucas charakteristische Verhaltensmuster	49
3.3.1 Kontakt zu Erwachsene durch kräftiges körperliches Agieren	49
3.3.2 Blitzartiges, körperliches Attackieren anderer Kinder.....	49
3.3.3 Rastloses Hin und Her	50
3.3.4 Teilnahmslosigkeit und starrer Blick in Gruppensituationen.....	51
3.3.5 Versunken im Spiel	52

4	AUSWIRKUNGEN VON LUCAS VERHALTENSWEISEN AUF DEN BETREUUNGS- SOWIE FORSCHUNGSPROZESS.....	54
4.1	Auswirkungen auf den Betreuungsprozess	54
4.1.1	Anders als geplant.....	54
4.1.2	Zwischen Hoffnung und Zweifel.....	55
4.2	Auswirkungen auf den Forschungsprozess	56
4.2.1	Modifikationen des Forschungsablaufs.....	57
4.2.2	Ringen um Verstehen in der Seminar- und Forschungsgruppe	58
4.2.3	Auswirkungen auf den speziellen Forschungsschwerpunkt	59
4.2.3.1	Begriffssuche	59
4.2.3.2	Begriffskonfusion.....	60
4.2.3.3	Begriffsklärung	61
4.2.4	Auswirkungen auf den allgemeinen Forschungsschwerpunkt.....	63
4.2.5	Ein Bündel an Forschungsfragen	65
5	KRIPPENKINDER MIT SOZIAL-EMOTIONALEN PROBLEMEN	67
5.1	Wissensstand zu Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen	67
5.2	Zusammenfassung und eine spezielle Forschungslücke	73
6	PSYCHISCHE STRUKTUREN	75
6.1	Wurzeln des Konzepts der psychischen Strukturen	75
6.2	Klärung tiefenpsychologischer Begriffe und Grundannahmen	76
6.2.1	Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten.....	76
6.2.2	Annahme eines Prinzips des psychischen Determinismus	77
6.2.3	Annahme eines regulatorischen Grundprinzips des Wohlbefindens	78
6.2.4	Repräsentanzen	78
6.2.5	Apperzeptionen	78
6.2.6	Abwehrprozesse	80
6.3	Das Konzept der psychischen Strukturen.....	82
6.3.1	Verknüpfung des Konzepts der psychischen Strukturen mit der Methode der Young Child Observation	83
6.3.2	Ergänzende Erläuterungen zu psychischen Strukturen	84
7	LUCAS ERFAHRUNGEN UND MUTMAßLICHE PSYCHISCHE STRUKTUREN ZU BEGINN SEINER KRIPPENBETREUUNG.....	86
7.1	Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen.....	87
7.1.1	Analyse der Ankunftsszene „Alles anders, alles meins!“	87
7.1.2	Analyse der Szene „Puppe und Dreirad“	92
7.1.3	Analyse der Szene „Inmitten der Gruppe und doch nicht dabei“	95

7.2	Weitere begründete Annahmen über Lucas psychische Strukturen	98
7.2.1	Analyse der Szene „Verlorene Zweisamkeit“	98
7.2.2	Analyse der Szene „Birnenrassel“	101
7.2.3	Analyse der Szene „Wie funktioniert das bloß?“	103
7.3	Lucas mutmaßliche psychische Strukturen zu Beginn der Krippenbetreuung ..	106
7.3.1	Lucas psychische Strukturen im Bereich Dynamischer Austausch mit Pädagoginnen	107
7.3.2	Lucas psychische Strukturen im Bereich Dynamischer Austausch mit anderen Kindern.....	107
7.3.3	Lucas psychische Strukturen im Bereich Gruppenaktivitäten	108
7.3.4	Lucas psychische Strukturen im Bereich Interesse.....	109
7.3.5	Lucas psychische Strukturen im Bereich Affekte	110
8	LUCAS BEZIEHUNGSERFAHRUNGEN UND ENTWICKLUNGSPROZESSE WÄHREND SEINER ZWEIERBETREUUNG.....	111
8.1	Setting Zweierbetreuung	111
8.2	Lucas turbulente erste Tage.....	112
8.2.1	Lucas Start seiner Zweierbetreuung.....	112
8.2.2	Lucas erste Trennung	115
8.2.3	Eine Prinzessin und „75 Fische“	117
8.2.4	Ergänzungen zu Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen	120
8.3	Lucas Erfahrungen mit „Hofdamen“.....	121
8.3.1	Bedingungslose Verfügbarkeit.....	121
8.3.1.1	Szene „Schaukelparadies“	121
8.3.1.2	Ein Türöffner zu Gemeinsamkeit	122
8.3.2	Ein roter Teppich zu Katrin	125
8.3.2.1	Szene: Ein roter Teppich zur Begrüßung	125
8.3.2.2	Szene: Pizza?	127
8.3.2.3	Szene: Schon wieder Pizza?	128
8.3.2.4	Szene: Schlafspiel.....	129
8.3.3	Brücken in neues Terrain	133
8.4	Der Kaiser verliert an Macht	137
8.4.1	Dunkle Wolken am Himmel	138
8.4.2	Geregelter Grenzverkehr zwischen „Mein“ und „Dein“	139
8.4.3	„Nein! Das tut der Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein.“	142
8.4.4	Grenzen mit Alternativen.....	147
8.4.5	Ein Zaun ganz rundherum – erkennbare Veränderungen.....	149
8.5	Lucas mutmaßliche psychische Strukturen während seiner Zweierbetreuung..	154
8.5.1	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Pädagoginnen	154
8.5.1.1	Veränderungen im Bereich Gemeinsamkeit	154

8.5.1.2	Veränderungen im Bereich Kontaktstrategien	155
8.5.1.3	Veränderungen im Bereich Anweisungen und Grenzen	156
8.5.2	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Katrin	157
8.5.3	Veränderungen im Bereich Interesse	158
8.5.4	Veränderungen im Bereich Affekte	159
9	LUCAS BEZIEHUNGSERFAHRUNGEN UND ENTWICKLUNGSPROZESSE WÄHREND SEINER KLEINGRUPPENBETREUUNG	162
9.1	Setting Kleingruppe	162
9.2	Lucas erste zwei Wochen	162
9.2.1	Szenen „Lucas Ankunft“ und „Alles wieder kaputt“	163
9.2.2	Ein Ankerplatz für viele	170
9.2.3	Klarer Kurs zu den Pädagoginnen	171
9.2.4	Kein Blickkontakt	172
9.2.5	Konzentrierte Aufmerksamkeit auf vertraute Objekte	172
9.2.6	„Putt-Machen“	174
9.3	Weitere Erfahrungen während der Kleingruppenbetreuung	175
9.3.1	Luca auf einer Insel der Zweisamkeit	176
9.3.2	Lucas Sehnsucht nach dem Meer	177
9.3.3	Neues Land in Sicht!	178
9.4	Lucas erste Anlegemanöver	180
9.4.1	Szene: Ein Bauchfleck voll Mut	180
9.4.2	Szene: Mit dem „Rollator“ unterwegs	181
9.5	Lucas mutmaßliche psychische Strukturen während seiner Kleingruppenbetreuung	184
9.5.1	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen	184
9.5.2	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit anderen Kindern ...	185
9.5.3	Veränderungen im Bereich Interesse	186
9.5.4	Veränderungen im Bereich Affekte	187
10	LUCAS ERFAHRUNGEN UND PSYCHISCHE STRUKTUREN NACH SEINER RÜCKKEHR IN DIE KRIPPENGRUPPE	190
10.1	Setting Großgruppe	190
10.2	Lucas Neustart in der Großgruppe	190
10.3	Lucas Interaktionspotpourri zu den Pädagoginnen	193
10.4	Nicht ohne Zofe Gloria	194
10.4.1	Wunschfee Gloria	194
10.4.2	Gloria als Animateurin	197

10.4.3	Konflikt mit Gloria	198
10.5	Luca mit anderen Kindern	199
10.5.1	Auch andere können brauchbar sein	199
10.5.2	Luca und sein Gefolge	202
10.5.3	Alte Muster noch aktuell?	207
10.5.3.1	Altes Muster „Starrer Blick“	207
10.5.3.2	Altes Muster „Attackieren anderer Kinder“	209
10.6	Lucas mutmaßliche psychische Strukturen nach Rückkehr in die Großgruppe	211
10.6.1	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen	211
10.6.2	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Kindern	212
10.6.3	Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch in Gruppensituationen	213
10.6.4	Veränderungen im Bereich Interesse	214
10.6.5	Veränderungen im Bereich Affekte	215
11	ERKENNTNISSE ZUM SPEZIELLEN FORSCHUNGSFOKUS - VERÄNDERUNGEN VON LUCAS PSYCHISCHEN STRUKTUREN.....	217
11.1	Veränderungen des dynamischen Austauschs mit den Pädagoginnen.....	217
11.1.1	Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?	217
11.1.2	Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?	218
11.1.2.1	Veränderung des Erlebens bei Kontaktgestaltung.....	218
11.1.2.2	Veränderung des Erlebens von Gemeinsamkeit.....	219
11.1.2.3	Veränderungen des Erlebens von Anweisungen und Grenzen.....	219
11.1.3	Welche Beziehungserfahrungen dürften welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?	219
11.1.3.1	Einfluss auf Lucas Kontaktgestaltung.....	219
11.1.3.2	Einfluss auf Lucas Erleben von Gemeinsamkeit.....	220
11.1.3.3	Einfluss bei Anweisungen und Grenzen	221
11.1.3.4	Alte Muster noch aktuell?	222
11.2	Veränderungen des dynamischen Austauschs mit Kindern.....	222
11.2.1	Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?	222
11.2.2	Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?	223
11.2.3	Welche Beziehungserfahrungen dürften welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?	223
11.2.4	Alte Muster noch aktuell?	224
11.3	Veränderungen des dynamischen Austauschs bei Gruppenaktivitäten	225
11.3.1	Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?	225
11.3.2	Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?	225
11.3.3	Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?	226

11.3.4	Alte Muster noch aktuell?	227
11.4	Veränderungen im Bereich Interesse	228
11.4.1	Veränderungen von Lucas Verhaltensweisen.....	228
11.4.2	Veränderungen von Lucas Erleben	228
11.4.3	Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?	229
11.4.4	Alte Muster noch aktuell?	230
11.5	Veränderungen im Bereich Affekte.....	230
11.5.1	Wie verändert sich Lucas Affektausdruck.....	230
11.5.2	Wie verändert sich Lucas Affekterleben, sodass die Veränderungen seines Affektausdrucks verstehbar werden?	230
11.5.3	Veränderung von Lucas Affektregulation.....	231
11.5.4	Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?	232
11.5.5	Alte Muster noch aktuell?	232
12	ZUR ROLLE DES ERLEBENS VON TRENNUNG UND GETRENNTSEIN FÜR LUCAS ENTWICKLUNG SEINER PSYCHISCHEN STRUKTUREN.....	234
12.1	Lucas Trennungserfahrungen.....	234
12.1.1	Körperliches Festhalten der Mutter.....	234
12.1.2	Blick ins „Leere“	235
12.1.3	Davonlaufen.....	235
12.1.4	Halbherzige Abschiedsgesten	236
12.1.5	Ohne Verbindung keine Trennung?.....	236
12.1.6	Aus den Augen – aus dem Sinn?	238
12.1.7	Bei Gloria die Zügel fest in der Hand.....	239
12.1.8	Ein Superman aus Stoff	240
12.1.9	„Baba“ – klare Worte	240
12.2	Was könnte das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung bedeuten?	240
12.2.1	Trennung als Entwicklungsgefahr.....	241
12.2.2	Trennung als Entwicklungschance	242
12.3	Beziehungserfahrungen, Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen und sein Erleben von Getrenntsein	243
13	INWIEFERN KANN BEI LUCA VON BEWÄLTIGUNG IM SINNE DER WIKI-DEFINITION AUSGEGANGEN WERDEN?	245
13.1	Lucas Bewältigung von Trennung	245
13.1.1	Bewältigung durch Anklammern und „Davonlaufen“?	246
13.1.2	Bewältigung durch „Ausblenden“ bedrohlicher Situationen?	246
13.1.3	Bewältigung durch dominierende Beziehungsgestaltung zu Gloria?.....	247

13.1.4	Bewältigung durch Superman	247
13.1.5	Bewältigung durch Worte „Baba.“	247
13.1.6	Beantwortung der Forschungsfrage	248
13.2	Lucas Bewältigung von Getrenntsein.....	248
13.2.1	Beantwortung der Forschungsfrage	249
13.2.2	Wie ist der Unterschied zwischen Lucas bedingter Bewältigung von Trennung und klarer Bewältigung von Getrenntsein verstehbar?	249
14	WISSENSCHAFTLICHER ERTRAG	250
14.1	Zur Bedeutung von psychischen Strukturen	250
14.1.1	Entwicklung psychischer Strukturen und Beziehungserfahrungen.....	250
14.1.2	Psychische Strukturen und Belastungsbewältigung.....	251
14.1.3	Stabilität und Veränderbarkeit von psychischen Strukturen	252
14.1.4	Methodologische Bedeutung des Konzepts der psychischen Strukturen	252
14.2	Zum Belastungserleben von Krippenkindern	253
14.2.1	Generelles Belastungserleben	253
14.2.2	Anhaltendes Belastungserleben	253
14.2.3	Belastungserleben ohne Kummerreaktion	253
14.2.4	Belastung durch andere Kinder	254
14.2.5	Entlastung durch andere Kinder	255
14.2.6	Fremdbetreuung als Entwicklungschance	255
14.3	Zu Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen	256
14.3.1	Pädagoginnen und Bindungsbeziehungen	256
14.3.2	Bindungsbeziehung, Affektregulation und gelingender Eingewöhnung.....	257
14.3.3	Containment – Bindungsbeziehung – Exploration	257
14.4	Zu (Krippen-)Kindern mit sozial-emotionalen Problemen	258
14.4.1	Zur Bedeutung besonderer Rahmenbedingungen.....	258
14.4.2	Bindungsbeziehung und sozial-emotionale Entwicklung.....	259
14.4.3	Orientierung an Entwicklungsbedürfnissen.....	260
14.4.4	Kleinkindliche Aggressivität und Entwicklungsbedürfnisse	261
14.5	Relevanz für die Praxis	261
14.6	Ausblick.....	262
15	RESÜMEE.....	264
	LITERATURVERZEICHNIS	270
	LEBENS LAUF.....	274

EINLEITUNG

Der Titel meiner Diplomarbeit „Der Stoff, aus dem ein Drama wird“ ist bewusst an den Roman und Film „Der Stoff, aus dem die Träume sind“ angelehnt, denn auch ich hätte mir zu Beginn meiner Beobachtungen und Recherchen im Rahmen der Wiener Kinderkrippen-Studie (WiKi-Studie) nicht träumen lassen, mit einem derart packenden, vielschichtig verwobenen, über weite Strecken unerklärbaren „Stoff“ konfrontiert zu werden. Doch wurde der Titel auch gezielt verändert und der Begriff „Drama“ bewusst in seiner Mehrdeutigkeit gewählt. Denn bei der Beobachtung und Erforschung eines zweijährigen Krippenkindes während dessen Eingewöhnungsphase wurde ich mit einem Drama im alltagssprachlichen¹ Sinn konfrontiert. Darüber hinaus war ich ein Jahr Zuschauerin eines sich mir offenbarenden „Schauspiels“ voll konflikträchtiger Szenen und spannender Entwicklungen. Dieses lieferte den Stoff dieser Diplomarbeit, welche auch im Sinne eines literarischen Dramas² verstanden werden kann.

Das Wort „Stoff“ weist auch auf verschiedene Komponenten, sozusagen die Protagonisten des „Stückes“ hin, die in ihrem Zusammenspiel den Verlauf des Dramas gestalten.

Das „wird“ im Titel deutet auf einen Prozess hin, der sich vorerst durch „rätselhafte“ Phänomene ankündigt. Zu Forschungsbeginn war der Prozess noch offen, am Ende meiner Arbeit ebenfalls – wenn auch anders. Und dennoch haben im Laufe des Beobachtungszeitraums scheinbar unerklärbare Entwicklungsprozesse stattgefunden, deren Erforschung mich abwechselnd fesselte oder verzweifeln ließ.

Mit dieser Arbeit möchte ich aufzeigen, wie in der Kinderkrippe durch Veränderungen verschiedener Komponenten ein neues Zusammenspiel entstehen kann und Entwicklungen der „inneren und äußeren“ Welt eines Krippenkindes, das ich Luca nenne, möglich werden.

Dazu werde ich einleitend in Kapitel 1 „*Kontext, Rahmenbedingungen und Methode*“ in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext einführen, vor welchem ich ein „Kinderkrippendrama“ und dessen Entwicklungsprozess beobachtete und erforschte. Danach

¹ Unter „dramatisch“ versteht man allgemein ein nicht alltägliches Geschehen, z. B. eine Sensation oder etwas Spannendes. Dramatisch ist eine Aktion nur dann, wenn aufgrund von einer bestimmten Ansicht, von unterschiedlichen Kräften, ungewöhnlichen Zufällen ... eine Auseinandersetzung zwingend ist.

(<http://www.magic-point.net/fingerzeig/literaturgattungen/drama/drama.html>.) online vom 5.3.2010

² Im Unterschied zu den lyrischen und erzählerischen Gattungen der Literatur wendet sich das Drama unmittelbar an den Zuschauer. Das Drama kann gelesen und will gesehen werden. Allgemein ist das Kennzeichen des Dramas die unmittelbar im Dialog oder Monolog dargestellte, in Szenen gesetzte Handlung, deren Verlauf von der Entwicklung eines zentralen Konfliktes bestimmt wird.

(<http://www.magic-point.net/fingerzeig/literaturgattungen/drama/drama.html>.) online vom 5.3.2010

stelle ich das Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippen-Studie dar, um dann näher auf die verwendete Methode der Young-Child-Observation-Methode einzugehen. Dabei handelt es sich um eine der neuesten psychoanalytischen Forschungsmethoden, mit der differenzierte Erkenntnisse über das Verhalten und Erleben sowie Entwicklungsprozesse möglich sind.

In Kapitel 2 *„Die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe als ‚Hochsaison‘ belastender Herausforderungen“* beleuchte ich die Zeit, in die das Geschehen eingebettet ist. Dabei zeige ich in Abschnitt 2.1 anhand aktueller Publikationen auf, wie in unterschiedlichen Berichten die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe als Zeit enormer Belastungen geschildert wird. Dabei achte ich auf Faktoren, die als besonders belastend bezeichnet werden, auf entsprechende Lösungsansätze sowie den Stellenwert, den das Erleben des Kindes und die Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen einnehmen. In Abschnitt 2.2 beschäftige ich mich mit aktuellen Erkenntnissen über die Pädagoginnen-Kind-Beziehungserfahrungen und über die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Bewältigung von Belastungen der Eingewöhnungsphase.

In Kapitel 3 *Lucas Start in der Kinderkrippe. Alles Klar! Kein Problem?* erobert Luca, das von mir beobachtete Krippenkind, die Bühne. Davor wird in Abschnitt 3.1 kurz in die Institution und Krippengruppe eingeführt. Mit „Aufgepasst! Jetzt kommt Luca!“ erstürmt Luca in Abschnitt 3.2 die Bühne des Geschehens. Dabei soll Luca durch unkommentierte Protokollausschnitte beim Leser so ankommen können, wie er sich mir präsentiert hat. Danach arbeite ich in Abschnitt 3.3 aus Lucas vielfältigem Verhaltensrepertoire charakteristische Verhaltensmuster heraus. Lucas aufregende Erlebnisse und Verhaltensweisen während seiner ersten zwei Wochen in der Krippe lösen Erstaunen aus, irritieren, lassen erste Ideen und noch mehr Fragen aufkommen und leiten zum nächsten Kapitel.

In Kapitel 4 *Auswirkungen von Lucas Verhaltensweisen auf den Betreuungs- und Forschungsprozess* prägen Ratlosigkeit sowie der Wechsel von Zuversicht und Zweifel die Stimmung im Betreuungs- sowie Forschungsteam. Deshalb zeige ich in Abschnitt 4.1 die Auswirkungen auf den Betreuungsprozess auf, schildere warum vieles „anders als geplant“ abläuft und welche Modifikationen im Betreuungsprozess vorgenommen wurden. Danach werden in Abschnitt 4.2 die Auswirkungen auf den Forschungsprozess dargestellt und gezeigt, wie Lucas irritierende Verhaltensweisen auch den Forschungsprozess beeinflussen. Es werden Modifikationen des Forschungsablaufes angeführt und das Ringen um Verstehen in der Seminar- und Forschergruppe geschildert. Im nächsten Schritt erläutere ich, wie Lucas charakteristische Verhaltensweisen meinen *speziellen Forschungsfokus* und die Suche nach

einer begrifflichen Zuordnung seines auffallenden Verhaltens prägen und zur begrifflichen Bestimmung: *Luca, ein Kind mit sozial-emotionalen Problemen* führen. In weiterer Folge lege ich dar, weshalb auch Modifikationen am vom Wiki-Projekt vorgegebenen *allgemeinen Forschungsfokus* vorgenommen werden und wie sich der Schwerpunkt auf die *Entwicklung von Lucas psychischen Strukturen*³ verlagert. Die dargestellten Modifikationen und der dadurch entstandene Forschungsfokus münden schließlich in folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie verändern sich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen in der Zeit, in der er beobachtet wurde, und wie sind diese Entwicklungsprozesse im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen während seiner Krippenbetreuung verstehbar?

Diese Frage wird anhand folgenden Bündels an Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie verändern sich Lucas Verhaltensmuster in der Zeit, in der er beobachtet wurde?
2. Wie scheint sich das Erleben der Situationen verändert zu haben, sodass man die Veränderungen im Bereich seines Verhaltens verstehen kann?
3. Welche Beziehungserfahrungen, die er in der Krippe gemacht hat, könnten welchen Einfluss gehabt haben?

Da meine Arbeit im Rahmen der Wiki-Studie entsteht, frage ich auch nach Lucas Bewältigung von Trennung und Getrenntsein anhand folgender Unterfragen:

4. Welche Rolle mag bei Luca die Situation von Trennung und Getrenntsein gespielt haben?
5. Inwiefern kann bei Luca von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein im Sinne der Wiki-Definition ausgegangen werden?

In Kapitel 5 *Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen* verbinde ich meinen speziellen Forschungsfokus mit dem allgemeinen Forschungsfokus und stelle Grundlagenwissen über Kinder mit sozial-emotionalen Problemen im Krippenbereich vor.

In Kapitel 6 *Psychische Strukturen* lege ich vor der Fallanalyse dar, von welchem Verständnis von psychischen Strukturen ich in meiner Arbeit ausgehe. Dabei werden die wesentlichsten Begriffe und Grundannahmen erläutert, das Konzept der psychischen

³ Erläuterungen zum Begriff psychischer Strukturen und eine Darstellung des Konzepts der psychischen Strukturen nach Datler (2001) finden sich in Kapitel 6.

Strukturen von Datler (2001) vorgestellt und durch Anmerkungen von Steinhardt (2001) ergänzt.

Den Hauptteil meiner Arbeit stellt die Fallanalyse dar, die sich durch unterschiedliche Betreuungssettings in vier Kapitel gliedert. Dafür werden in den Kapiteln 7 bis 10 Zusammenhänge zwischen Lucas charakteristischen Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen seiner mutmaßlichen psychischen Strukturen herausgearbeitet und Schritt für Schritt Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen gesammelt. Dabei versuche ich den „dahinterliegenden Sinn“ des sich mir bietenden „Schauspiels“ zu verstehen.

In Kapitel 7 arbeite ich *„Lucas psychische Strukturen zu Beginn seiner Krippenzeit“*, heraus. Durch die Verknüpfung der Methode der Infant-Observation mit dem Konzept der psychischen Strukturen von Datler (2001) nähere ich mich Lucas charakteristischen Erlebenstendenzen an und versuche in Lucas Dschungel seiner Emotionen und Handlungen erste Pfade des Verstehens aufzuspüren und zu Wegen des Verstehens zu erweitern. Dabei gehe ich von Lucas charakteristischen Verhaltensweisen von Kapitel 3 aus und nähere ich mich sukzessiv und systematisch Lucas „Innenwelt“, der Welt seines bewussten und unbewussten Erlebens an und folge seinen Erlebenstendenzen, die mich zu Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen führen.

Lucas mutmaßliche psychische Strukturen sind als Kern der Arbeit zu sehen und in ihrer Funktion eines Samenkerns bilden sie den Ausgangspunkt der folgenden Kapitel. In den Kapiteln 8-10 suche ich nach Veränderungen seiner psychischen Strukturen und frage nach Zusammenhängen zwischen diesen und seinen Beziehungserfahrungen.

In Kapitel 8 *„Lucas Beziehungserfahrungen und Entwicklung seiner psychischen Strukturen während seiner Zweier-Betreuung“* ist Luca mit aufregenden Beziehungserfahrungen – mit „Hofdamen“ und der Konkurrenz einer „Prinzessin“ – konfrontiert. Dies zieht ihn in einen Strudel diffuser Emotionen, aus dem ein Entrinnen unmöglich scheint. Und doch bewegt sich etwas. W a s sich bewegt und w i e diese Veränderungen verstanden werden können, erforsche ich durch differenzierte Blicke auf Lucas Beziehungserfahrungen. Dabei zeige ich auf, inwiefern diese Luca ein erstes Eintauchen in seine diffuse Welt der Wünsche, Vorstellungen und Gefühle ermöglichen. Luca muss möglicherweise – wie bei einem Wasserstrudel – erst in seine innere Welt eintauchen, um klarer in der äußeren Welt auftauchen zu können.

In Kapitel 9 *„Lucas Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse während seiner Kleingruppenbetreuung“* rücken auch andere Kinder in den Mittelpunkt des Interesses. Wie

verhält sich Luca bei mehreren Kindern und wie mag er diese erleben? Haben Lucas bisherige Erfahrungen mit „Hofdamen“, einer „Prinzessin“ und „Machtverlust“ bereits zu erkennbaren Veränderungen seiner psychischen Strukturen geführt? Wie verändern sich Lucas psychische Strukturen während der Kleingruppenbetreuung und was hat dies mit seinen Erfahrungen auf der „Insel der Zweisamkeit“ und seiner „Sehnsucht nach dem Meer“ zu tun? Antworten auf diese Fragen eröffnen Einsichten in den komplexen Entwicklungsprozess von Lucas psychischen Strukturen.

In Kapitel 10 *„Lucas Erfahrungen und psychische Strukturen nach seiner Rückkehr in die Krippengruppe“* steht Lucas Wiedereingliederung in die Großgruppe im Zentrum. Nun sind vergleichbare Bedingungen wie zu Krippenbeginn gegeben und spannende Entwicklungsprozesse und Fragen erkennbar. Wozu braucht Luca seine „treue Zofe Gloria“, wenn er doch über ein „ganzes Gefolge“ regieren kann? Antworten darauf ergeben sich durch die Aufschlüsselung eines komplexen Zusammenspiels von Lucas Entwicklungsbedürfnissen, seinen Beziehungserfahrungen, flexiblen Rahmenbedingungen und Veränderungen seiner psychischen Strukturen.

Die unterschiedlichen Betreuungssettings stellen für Luca jedes Mal einen Neustart mit aufregenden und belastenden Herausforderungen dar. Was kann Luca von vorangegangenen Entwicklungsschritten mitnehmen, worauf kann er aufbauen, was hilft oder behindert ihn dabei?

In Kapitel 11 werden die Erkenntnisse der Fallanalyse im Hinblick auf die spezielle Forschungsfrage – *Wie verändern sich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen und wie kann dies im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen verstanden werden* – zusammengefasst und diskutiert. Es wird aufgezeigt, wie sich Lucas Verhalten und Erleben während der verschiedenen Betreuungssettings verändert hat und wie diese Entwicklungsprozesse im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen verstehbar sind.

In Kapitel 12 wird der Bogen zur WiKi-Studie gespannt und nach der Rolle von Lucas Erleben von Trennung und Getrenntsein für seinen Entwicklungsprozess gefragt. Ich stelle Lucas Trennungserfahrungen dar und frage, welche Rolle das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung seiner psychischen Strukturen spielen könnte.

In Kapitel 13 lege ich dar, inwiefern bei Luca von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein im Sinne der WiKi-Studie gesprochen werden kann und kläre, wieso es darauf mehrere Antworten gibt.

In Kapitel 14 verbinde ich die Erkenntnisse meiner Fallanalyse mit den bisherigen Forschungsbefunden und lege den wissenschaftlichen Ertrag meiner Fallstudie dar und weise in einem Ausblick auf noch offenen Fragen hin.

In Kapitel 15 präsentiere ich in einer Zusammenfassung überblicksmäßig die wesentlichsten Schritte und Erkenntnisse meiner Diplomarbeit.

1 Kontext, Rahmenbedingungen und Methode

In diesem Kapitel werden in Abschnitt 1.1 der gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Hintergrund skizziert, vor dem sich das vorliegende „Kinderkrippendrama“ entwickelte. Ebenfalls vor diesem Hintergrund ist die groß angelegte, mehrjährige Wiener Kinderkrippen-Studie (WiKi-Studie) zu sehen, in welche meine Arbeit eingebettet ist. Deshalb wird anschließend in Abschnitt 1.2 in das Projekt der WiKi-Studie eingeführt und danach in Abschnitt 1.3 die von mir verwendete Methode der Young-Child-Observation näher erläutert und ihr Einsatz im WiKi-Projekt dargestellt.

1.1 Gesellschaftlicher und politischer Hintergrund

Der Themenbereich außerfamiliäre Kleinkindbetreuung wird sowohl in gesellschaftlichen, politischen als auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen unterschiedlich beleuchtet und kontrovers diskutiert. Dass es sich dabei nicht nur um einen aktuellen Problembereich handelt, zeigt Harsch (2008, 109) in einem Artikel über die 4000jährige Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung auf. Die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskussionen werden vor allem von Möglichkeiten der Berufstätigkeit der Mütter und Forderungen nach flächendeckendem Angebot und längeren Öffnungszeiten von Kinderkrippen geprägt. Sie zielen darauf ab, Frauen bei den *Herausforderungen ihrer Doppelrolle als Mutter und Berufstätige* zu unterstützen. Das Erleben der Kinder, wie jene die *Herausforderungen ihrer Doppelrolle als Familien- und Krippenkind* erleben und bewältigen, wird dabei selten thematisiert. Wie Krippenkinder die Trennung und das Getrenntsein von den Hauptbezugspersonen sowie vertrauter Umgebung erleben und bewältigen, wie sie mit den neuen Anforderungen des Krippenalltags umgehen, welche Bedürfnisse sie haben und was für sie in dieser schwierigen Zeit der Bewältigung ihrer Eingewöhnungsphase hilfreich sein könnte, wurde bisher auch im wissenschaftlichen Bereich kaum untersucht, obwohl das Interesse für den Bereich außerfamiliärer Kleinkindbetreuung wächst.

Das zunehmende Interesse für den Bereich Krippenkinder zeigt sich in den letzten 40 Jahren anhand von „three waves of research“, welche sich durch unterschiedliche Forschungsschwerpunkte unterscheiden“ (Scarr, Eisenberg 1993, 614 ff., zit. n. Strobel 2001, 72). Wurde in der ersten Forschungswelle vorwiegend nicht-mütterliche Betreuung als Risikofaktor thematisiert und der Frage nachgegangen, welche Schäden „nicht-mütterliche Betreuung“ verursacht, verlagerte sich der Schwerpunkt in der zweiten Forschungswelle auf die Betreuungsqualität und die Auswirkungen institutioneller Tagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung. In der noch andauernden, dritten Forschungswelle, die seit den 90er Jahren stattfindet, liegt der Fokus auf der wechselseitigen Beeinflussung zwischen

Betreuungsqualität, familiären Besonderheiten und individuellen Unterschieden (Scarr, Eisenberg 1993, 618 zit. nach Strobel 2001, 72f.). Nach Zusammenhängen zwischen verschiedenen Einflussfaktoren während der Eingewöhnungsphase von Krippenkindern wird auch im derzeit laufenden Forschungsprojekt der „Wiener Kinderkrippen-Studie“ geforscht, wobei vor allem eine differenzierte Sichtweise auf Zusammenhänge zwischen bestimmten (Beziehungs-) Erfahrungen, Verhalten und Erleben sowie Entwicklungsprozessen des Kindes während der Eingewöhnungsphase angestrebt wird.

Da meine Diplomarbeit im Rahmen der „Wiener Kinderkrippen-Studie“ entstand, erfolgt vorab ein Überblick über das Forschungsprojekt und die Rahmenbedingungen.

1.2 Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippen-Studie

Beim Forschungsprojekt der „Wiener Kinderkrippen-Studie“ (WiKi-Studie) mit dem Titel: „Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen/Toddlers' Adjustment to Out-of-Home Care“ handelt es sich um ein mehrjähriges Projekt (2007 bis 2012) der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Fakultät für Psychologie).

Das Forschungsinteresse gilt vor allem folgenden Fragen: Wie erleben Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Belastungserleben der Kinder, allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung und dem Verhalten der Eltern und Betreuerinnen⁴? (Interne Projektpapiere 2007)

Im Laufe des Projekts wurden 100 gesunde, eineinhalb- bis zweieinhalbjährige Krippen Kinder, welche davor noch keine regelmäßige außerfamiliäre Betreuung erfahren hatten, untersucht. Dabei wird differenziert danach gefragt, ob und inwiefern das Verhalten der Kinder während ihrer Eingewöhnungszeit in Beziehung zur Qualität der jeweiligen Einrichtung den Interaktionserfahrungen mit den Betreuerinnen, dem Verabschiedungsverhalten der Eltern sowie dem neurobiologischen Stresslevel steht. Darüber hinaus wird auch der Frage nachgegangen, welchen Einfluss jene Faktoren auf etwaige Veränderungen von Verhaltens- und Beziehungsmustern der Kinder haben. Dadurch sollen differenzierte Aussagen über das Verhalten und Erleben von sehr jungen Kindern möglich werden (Interne Projektpapiere 2007).

⁴ In dieser Arbeit wird aufgrund der überwiegenden Anzahl von weiblichen Berufstätigen im Kinderkrippenbereich generell die weibliche Personenform gewählt. Selbstverständlich sind auch alle männlichen Personen gemeint.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Kinder während der Eingewöhnungsphase intensive Gefühle der Unsicherheit verspüren und dass vor allem die Trennung und das Getrenntsein von ihren Bezugspersonen eine große Belastung für sie darstellt. Es wird deshalb nach Faktoren und Zusammenhängen gesucht, welche den Krippenkindern helfen die Belastungen des Krippeneintritts besser zu bewältigen.

Unter Bewältigung wird ein Prozess verstanden, der „(...) es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa, Interne Projektpapiere der WiKi-Studie).

Das Projekt zielt darauf ab Faktoren zu erfassen, die für den Eingewöhnungs- und Bewältigungsprozess von Krippenkindern als förderlich oder hemmend gesehen werden können. Um differenzierte Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wird ein Bündel aus quantitativ-empirischen und qualitativ-empirischen Forschungsmethoden angewandt und werden folgende Verfahren⁵ eingesetzt: Fragebögen (Temperamentfragebogen, Child Behavior Checklist), leitfadengestützte Interviews (mit Eltern und Pädagoginnen), Einschätzskalen, Beobachtungsverfahren (Videoaufnahmen, Attachment-Q Sort, Young Child Observation), Cortisolanalysen (WiKi, 2007 Interne Projektpapiere).

Durch die Vielfalt an Forschungsmethoden ist es möglich, die Eingewöhnungsverläufe aus drei verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Je nach Perspektive wird der Fokus auf das Kind, die Institution oder auf das (Beziehungs-) Erleben des Kindes gelegt (WiKi 2007, lüber nterne Projektpapiere).

In meiner Arbeit wird das (Beziehungs-) Erleben des Kindes fokussiert und aus der Perspektive der Young Child Observation betrachtet. Im Forschungsprojekt der Wiener

⁵ Zu den angewandten Verfahren wurden im Rahmen des Projekts sogenannte „Kerndiplomarbeiten“ verfasst, die sich jeweils intensiv mit einer der verwendeten Methoden auseinandersetzen.

Kinderkrippen-Studie wurden bisher zwölf der untersuchten 100 Kinder mit dieser speziellen Methode über einen Zeitraum von vier bzw. sechs Monaten intensiver beobachtet, um differenzierte Aufschlüsse ihr Verhalten und Erleben zu gewinnen.

Deshalb wird im folgenden Kapitel die Methode der Young Child Observation⁶ kurz dargestellt und aufgezeigt, was mit diesem forschungsmethodischen Zugang erfasst wird und wie Daten erhoben und Erkenntnisse gewonnen werden.

1.3 Forschungsmethode Young Child Observation

Die in dieser Arbeit verwendete Methode der Young Child Observation ist eine der neuesten psychoanalytischen Forschungsmethoden und wurzelt in der Methode der Infant Observation. Bisher wurden psychoanalytische Erkenntnisse über bewusste und unbewusste Prozesse bei außerfamiliärer Betreuung vorwiegend aus Analysen Erwachsener gewonnen, die entweder als Kind selbst außerfamiliär betreut wurden oder von Personen deren Kinder derart betreut werden (Harsch 2080, 115f.). Durch die Forschungsmethode der Young Child Observation wird ein Blick auf das Erleben von Krippenkindern im „Hier und Jetzt“ ermöglicht. Da diese Methode auf grundlegende Elemente und Strukturen der Infant-Observation-Methode nach Esther Bick aufbaut, wird zunächst die Methode der Infant Observation als „Wiege“ der Young Child Observation vorgestellt.

1.3.1 Infant Observation als Wiege der Young Child Observation

Die Methode der Infant Observation wurde von Esther Bick um 1950 an der Tavistock-Klinik in London entwickelt, nachdem ihre Erfahrungen mit quantitativer Kleinkindbeobachtung bei Charlotte Bühler in Wien nicht ihren Erwartungen entsprochen hatten. Nach ihrer Flucht nach England absolvierte sie eine kleinianische psychoanalytische Ausbildung und wurde Mitglied an der Tavistock-Klinik bei John Bowlby. Dort entwickelte sie die Methode der Infant Observation als Aus- und Weiterbildungsmethode für Psychoanalytikerinnen und Psychotherapeutinnen (Köhler-Weisker 2006).

- Bei der Methode der Infant Observation beobachtet eine Beobachterin die Interaktionserfahrungen und Entwicklung eines Babys in dessen familiärer Umgebung einmal pro Woche für eine Stunde über einen Zeitraum von zwei

⁶ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Methode der Young Child Observation findet sich im Artikel von: Funder, A.; Jedletzberger A., Kaltseis, R.; Weizsaecker, E. (2008): Infant Observation als Forschungsmethode. Ein Forschungsbericht. Online verfügbar unter: <http://phaidra.univie.ac.at/o:37850>

Jahren. Die Beobachterin nimmt dabei eine zurückhaltende Position ein und versucht mit allen Sinnen möglichst viel vom Beobachtungsgeschehen aufzunehmen. Im Anschluss an die Beobachtungen fertigt die Beobachterin ein möglichst deskriptives und narratives Beobachtungsprotokoll an, welches sowohl „objektiv wahrnehmbare“ Daten als auch bei der Beobachterin ausgelöste Gefühle, Gedanken, Phantasien und aufdrängende Assoziationen beinhaltet. Die Beobachterin achtet darauf, Interpretationen, voreilige Hypothesen sowie Folgerungen zu vermeiden. Das Beobachtungsprotokoll bildet die Basis für die wöchentlichen Seminarsitzungen mehrerer Beobachterinnen und einer psychoanalytisch geschulten Seminarleiterin. Dabei wird vor allem den Fragen nachgegangen, wie das Kind die beobachteten Situationen erlebt haben mag, und wie dadurch sein Verhalten und die Entwicklung seiner Beziehungen verstanden werden können. Dadurch werden differenzierte Erkenntnisse über Zusammenhänge des Erlebens und Verhaltens möglich.

1.3.2 Modifizierungen im Bereich der WiKi-Studie

Der Forschungsfokus liegt bei der WiKi-Studie ebenfalls auf Zusammenhänge von Erleben und Verhalten und der Entwicklung von Beziehungen. Doch handelt es sich dabei um das Erleben von *Krippenkindern*, was zu folgenden Modifizierungen führte:

In der WiKi-Studie wurden Kleinkinder im Alter von eineinhalb bis zweieinhalb Jahren (keine Säuglinge) beobachtet, weshalb auch die Bezeichnung *Young Child Observation* gewählt wurde.

- Die Beobachtungen erfolgten in Kinderkrippen- bzw. Kindergartengruppen (nicht in der Familie).
- Die Beobachtungsdauer war auf 6 Monaten angesetzt.
- In der Phase der Datenerhebung wurde der Blick ohne bestimmten Fokus auf das Geschehen gerichtet. Während der Phase der Auswertung wurde die Aufmerksamkeit sowohl auf spezifische Phänomene des Beobachtungskindes als auch auf den allgemeinen Schwerpunkt „Bewältigung von Trennung und Getrenntsein“ gelegt.

Sowohl Infant Observation als auch Young Child Observation werden heutzutage als Aus- und Weiterbildungsmethode eingesetzt und haben sich zunehmend als Forschungsmethode etabliert. Nachdem diese Methode in meiner Arbeit angewendet wird, werden im folgenden

Kapitel Infant- und Young Child Observation als Forschungsmethoden detaillierter dargestellt.

1.3.3 *Infant Observation als Forschungsmethode und der Einsatz der Young Child Observation im WiKi Projekt*

Im Vergleich zur Aus- und Weiterbildungsmethode werden Infant- und Young Child Observation als Forschungsmethoden in Forschungsprogrammen mit klar vordefinierten Zielen angewandt (Rustin 1991, 70) und werden (ebenso im Rahmen des WiKi-Projektes) mit einer systematisierten Form der Datenerhebung sowie Datenauswertung eingesetzt. Durch teilnehmende naturalistische (im natürlichen Umfeld des Kindes erfolgende) Kleinkindbeobachtung werden Daten erhoben, detailliert protokolliert, systematisch analysiert und ausgewertet und dadurch Erkenntnisse über das Erleben sowie über Beziehungs- und Entwicklungsprozesse eines Kindes möglich.

Um den Forschungsablauf der vorliegenden Fallstudie besser nachvollziehen zu können, werden die wesentlichsten Aspekte und Schritte des Infant-Observation-Forschungsprozesses anhand einer Aufschlüsselung (in drei Abschnitte und elf Phasen) nach Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner (2008, 3-6) vorgestellt und mit Verweisen auf die praktische Umsetzung in der WiKi-Studie ergänzt.

1. Abschnitt: Präzisierung des Forschungsvorhabens

In diesem ist zu klären, ob die Methode zum Forschungsvorhaben passt. Dabei ist zu prüfen, ob das Forschungsinteresse auf dem bewussten und unbewussten Zusammenspiel zwischen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen eines Kindes und der Ausbildung seiner inneren Welt (psychischen Strukturen) im Alltagsgeschehen liegt. Darüber ist sowohl inhaltlich als auch organisatorisch zu überlegen, wer, wie oft, in welchen Abständen beobachten soll, wie die Anbahnung erfolgt, etc. (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3-6).

Wie bereits in Kapitel 1 angeführt, liegt der Schwerpunkt der WiKi Studie auf der Erforschung von Zusammenhängen zwischen bestimmten (Beziehungs-)Erfahrungen, dem Verhalten und Erleben des Kindes und Entwicklungsprozessen während dessen Eingewöhnungsphase (Alltagserleben). Das Organisatorische der Beobachtungen war bereits vom Projektleitungsteam geplant. Dabei war gedacht, dass acht (mittlerweile sind es bereits zwölf) Kinder von jeweils einer Beobachterin wöchentlich für eine Stunde über einen Zeitraum von vier Monaten beobachtet werden. Dabei sollten auch Szenen von Trennung und Getrenntsein beobachtet werden. Bei der Auswahl der Krippenkinder wurde auf ausgewogene Geschlechterverteilung sowie unterschiedliche Betreuungsformen geachtet.

Im Zuge der Untersuchung wurde eine zusätzliche Beobachtung nach der ersten Trennung als sinnvoll erachtet sowie der Beobachtungszeitraum auf sechs Monate verlängert, um auch längerfristige Entwicklungen erfassen zu können.

2. Abschnitt: Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept (Phase 1-6)

Phase 1: Beobachten und Behalten: Beobachten im Feld

Eine geschulte Beobachterin fungiert als „Wahrnehmungs- und Aufnahmegerät“. Sie beobachtet im Feld mit all ihren „sechs“ Sinnen und mentalen Kapazitäten ein Kleinkind und versucht alles Wahrnehmbare aufzunehmen und zu behalten (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie gab es vorerst acht (inzwischen zwölf) Beobachterinnen, die jeweils ein Kind in der Kinderkrippe oder in einem altersgemischtem Kindergarten beobachteten. Dabei galt es sich im Hintergrund zu halten, die Position einer „Fliege an der Wand“ einzunehmen und ohne gezielten Fokus alles (auch Atmosphärisches) aufzunehmen. Ich und einige weitere Beobachterinnen hatten die Methode der Young Child Observation bereits im Zuge eines Seminars der Universität Klagenfurt bei Frau Prof. Diem Wille erlernt. Andere Kolleginnen wurden speziell für dieses Projekt in der Methode der Young Child Observation geschult.

Phase 2: Erinnern und Schreiben des Beobachtungsprotokolls

Von der Beobachterin werden ihre Wahrnehmungen möglichst unmittelbar danach in einem Beobachtungsprotokoll deskriptiv und narrativ niedergeschrieben. Dabei ist sie gefordert das Aufgenommene so zu verarbeiten und zu strukturieren, dass es verschriftlicht werden kann. Dabei soll sie sowohl auf detaillierte Schilderung achten, aber auch verdichtend festhalten (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie wurden Beobachtungsprotokolle in einem Umfang von 6 - 12 Seiten angefertigt. Nicht beobachtbare Daten wie z. B. Gedanken, Empfindungen, atmosphärische Eindrücke wurden zur klaren Differenzierung kursiv festgehalten.

Phase 3: Präsentation des Beobachtungsprotokolls durch die Beobachterin im Infant-Observation-Seminar

Die Mitglieder des Infant-Observation-Seminars treffen sich wöchentlich unter der Leitung einer psychoanalytisch geschulten Seminarleiterin. Dabei wird ein Beobachtungsprotokoll von der Verfasserin laut vorgelesen. Dadurch beginnt bei den anderen Seminarteilnehmerinnen ein „innerer Film“ abzulaufen, der auch die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt vermittelt. Durch die weiteren Seminarteilnehmerinnen wird die mentale Kapazität um die der Gruppe erweitert (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie nahmen an den Seminargruppen vier Beobachterinnen, eine Koordinatorin und Mitarbeiterin des Gesamtprojekts sowie ein psychoanalytisch geschulter Seminarleiter bzw. eine Seminarleiterin teil.

Phase 4: Die Besprechung des Protokolls im Infant-Observation-Seminar

Ausgehend vom vorgelesenen Beobachtungsprotokoll werden Überlegungen über das mögliche Erleben des Kindes und seine Beziehungserfahrungen entwickelt. Dabei wird darauf geachtet, dass diese durch das Textmaterial sowie ergänzende Bemerkungen des Beobachters gut abgestützt sind (vgl. Lazar 2000: 410f; zit. nach Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie wurde bei Assoziationen, Ideen, Überlegungen immer wieder nachgefragt: „Worauf stützt sich diese Überlegung im Text?“

Phase 5: Das Verfassen von Besprechungsprotokollen

Eine Seminarteilnehmerin macht sich Notizen und erstellt im Anschluss ein Besprechungsprotokoll. Dabei gilt es die zentralen, erarbeiteten Gedanken der Besprechung zusammenzufassen, sodass Prozess und Inhalt auch später wieder abrufbar sind (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

In den Besprechungsprotokollen der WiKi-Studie wurden die wesentlichsten Gedanken zu den Fragen: „Welches Verhalten zeigt das Kind, welche (Beziehungs-) Erfahrungen macht es und wie dürfte es diese Situationen erleben?“ zusammengefasst und allen Teilnehmerinnen übermittelt.

Phase 6: Abfassung eines Zwischenberichtes

Die Erkenntnisse aus den Seminarsitzungen bilden die Basis eines Zwischenberichtes, in dem eine Entwicklungslinie des Kindes aufgezeigt werden soll. In Phase 1-5 wurde ohne bestimmte Fokussierung nach dem Erleben und den Beziehungserfahrungen des Kindes gefragt. In der Phase des Zwischenberichts geht die Beobachterin alle Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle nochmals durch, um Veränderungen herauszuarbeiten, die in Bezug zum Forschungsschwerpunkt stehen sollen (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie wurde zunehmend von jedem Kind ein individuelles Bild fassbar. So fielen Kinder z. B. durch besondere Selbständigkeit oder Zurückgezogenheit auf, oder sie erlebten besondere Beziehungserfahrungen durch Geschwisterkinder, Eltern und Pädagoginnen, klare oder unklare Strukturen, waren besonders jung ...). Dabei wurden auch Veränderungen im spezifischen Verhalten und Erleben jedes Krippenkindes fokussiert, die in Beziehung zum Erleben von Trennung und Getrenntsein und bestimmten (Beziehungs-

)Erfahrungen standen. Dadurch ergaben sich kindspezifische Schwerpunktfragen (z. B. nach dem Erleben und der Bedeutung von Geschwisterkindern, Erleben von klaren oder diffusen Strukturen, Erleben und Bedeutung einer exklusiven Sonderstellung ...) für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein.

3. Abschnitt: Nochmalige Bearbeitung des Materials (Phase 7-11)

Phase 7: Nochmalige Präsentation des Beobachtungsprotokolls in der Forschungsgruppe

Die ursprüngliche Seminargruppe der Young Child Observation wird aufgelöst und in neuer Zusammensetzung eine Forschungsgruppe gebildet, die ebenfalls von einer psychoanalytisch geschulten Seminarleiterin geleitet wird. Diese setzt sich einerseits aus Mitgliedern der ursprünglichen Gruppe sowie aus neuen Teilnehmerinnen zusammen, denen das Material noch unbekannt ist. Diese Forschergruppe knüpft an das bereits Erarbeitete an und verfolgt das Ziel, Antworten auf die zentralen Forschungsfragen zu generieren. Es werden wiederum ausgewählte Protokolle und Sequenzen erneut oder zusätzlich besprochen, wodurch u. a. auch gewahrt wird, das eventuell eingeschliffene Denk- und Interpretationsmuster hinterfragt werden (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.)

Im Zuge der WiKi-Studie wechselten zwei Teilnehmerinnen der Young-Child Observation-Seminargruppe von Dr. Wilfried Datler zur Forschungsgruppe von Dr. Margit Datler.

Phase 8: Die Analyse der Protokolle im Hinblick auf die leitende Fragestellung

Die Analyse der Protokolle erfolgt in zweifacher Hinsicht: Erstens nach den in der Young Child Observation Gruppe gewonnenen spezifischen Fragestellungen und Erkenntnissen und zweitens danach, welche Erkenntnisse sich daraus im Hinblick auf die zentrale Fragestellung ergeben (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Fall der WiKi-Studie wurde die kindspezifische Fragestellung mit der zentralen Fragestellung verbunden und z. B. gefragt: „Was bedeutet die Anwesenheit eines Geschwisterkindes in der Kinderkrippe für das Erleben von Trennung und Getrenntsein von familiären Bezugspersonen?“

Phase 9: Das Verfassen von Besprechungsprotokollen

Wie in Phase 5 werden von einem Mitglied der Forschungsgruppe Besprechungsprotokolle im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage angefertigt (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Phase 10: Finale Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage

Die vielfältigen Überlegungen werden von der Beobachterin zusammengefasst, gebündelt, notfalls ergänzt und als Antwort auf die zentralen Forschungsfragen – meist in Form eines zweiten Forschungsberichtes – verschriftlicht. Dabei ist auch auf die Herleitung und Begründung der damit verbundenen Geltungsansprüche zu achten (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Fall der WiKi-Studie wurde ein zweiter Forschungsbericht erstellt mit dem Fokus „Was kann, unter Fokussierung des Besonderen am Fall, als hilfreich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein ausgemacht werden?“ Darüber hinaus wurden erste Bezüge zu vorhandenen Theorien zu Trennung, Eingewöhnung in der Krippe ... hergestellt.

Phase 11: Veröffentlichung der Ergebnisse

Die gewonnenen und im Forschungsbericht zusammengefassten Erkenntnisse des Einzelfalles werden in Bezug zu bereits veröffentlichten Theorien und Forschungsbefunden gesetzt. Dabei muss der Frage nachgegangen werden, was anhand dieser Wissensbestände am Fall erklärbar ist oder was vom Fall an Wissensständen zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner 2008, 3ff.).

Im Zuge der WiKi-Studie sollen die verfassten Forschungsberichte zu Einzelfallstudien führen und in Diplomarbeiten münden. Bei diesen Diplomarbeiten handelt es sich jeweils um Einzelfallstudien (nach Fatke 1995, 677) die sich im kindspezifischen Schwerpunkt unterscheiden und von diesem aus Antworten auf die zentrale Forschungsfrage des Projekts liefern.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippen-Studie beobachtete ich wöchentlich für eine Stunde ein Krippenkind in seinem Krippenalltag mit der geschilderten Methode der Young Child Observation. Das von mir beobachtete Krippenkind, welches ich Luca nennen möchte, gehört einerseits zur Gruppe der zwölf Young-Child-Observation-Kinder und nimmt andererseits doch in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Ein erster Einblick auf seine Sonderstellung wird in Kapitel 3 gegeben, in dem Lucas charakteristische Verhaltensweisen geschildert werden. In Kapitel 4 zeige ich auf, inwiefern sein Verhalten sowohl im Betreuungsverlauf als auch im Forschungsprozess zu seiner Sonderstellung führt. In Kapitel 5 wird Lucas Sonderstellung als kindspezifischer Forschungsfokus näher betrachtet.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel stellte ich die wesentlichen Rahmenelemente des Handlungsgeschehens vor. Zuerst wurde kurz der gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Hintergrund beleuchtet und aufgezeigt, dass außerfamiliäre Betreuung von

Kleinkindern ein historisch gewachsener Problembereich ist, der zwar kontrovers diskutiert wird, doch bei dem die Perspektive des Kindes vernachlässigt wird.

Danach schilderte ich, wie bei der WiKi-Studie durch die Vielfalt an Forschungsmethoden und –instrumenten der Blick auch auf das Erleben des Kindes gelenkt wird. Durch die Verknüpfung von theoretischen Erläuterungen mit Schilderungen aus der WiKi-Praxis führte ich in das Forschungsgeschehen und die von mir angewandte Methode der Young Child Observation ein.

Nachdem in diesem Kapitel bedeutsame Rahmenelemente vorgestellt wurden, lenke ich im folgenden Kapitel den Blick auf die Zeit, in der die Handlung spielt – auf die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe.

2 Die Krippeneingewöhnungsphase als „Hochsaison“ der Belastungen und Herausforderungen

Da ich ein Krippenkind während seiner Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe beobachtete, zeige ich in Abschnitt 2.1 zeige auf, inwiefern die Eingewöhnung in die Kinderkrippe in aktuellen Publikationen als belastend geschildert wird, welche Faktoren als besonders belastend erachtet werden und welche Lösungsansätze erwogen werden. Dabei achte ich darauf, ob und inwiefern das Erleben des Kindes und die Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen in den Blick genommen werden.

Ein Forschungsschwerpunkt meiner Arbeit liegt auf dem Einfluss von Beziehungserfahrungen auf die Entwicklung von psychischen Strukturen des von mir beobachteten Krippenkindes Luca. Deshalb lege ich in Abschnitt 2.2 dar, welche Rolle in Publikationen der Pädagoginnen-Kind-Beziehung, im Hinblick auf die Bewältigung von Belastungen der Eingewöhnungsphase, zugeschrieben wird.

2.1 Belastungen der Krippeneingewöhnungsphase

In der Wiener Kinderkrippen-Studie wird davon ausgegangen, dass Kinder während der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe intensive Gefühle der Unsicherheit verspüren und vor allem die Trennung und das Getrenntsein von ihren Bezugspersonen als große Belastung erleben. Wie sich dieses Erleben zeigen kann, wird in den Projektpapieren anschaulich beschrieben: „In der ersten Zeit in der Kinderkrippe kommt es manchmal zu geradezu dramatischen Szenen. In der Hoffnung, die Eltern doch noch zum Dableiben bewegen zu können, klammern sich manche Knirpse an den Beinen der Großen fest, weinen herzerreißend oder ziehen sich still in eine Ecke zurück“ (Huber, Interne Projektpapiere 2007,1).

Doch nicht nur in den Projektpapieren der WiKi-Studie, sondern in einer Vielzahl an Studien und Publikationen werden Belastungen außerfamiliärer Kleinkindbetreuung untersucht und thematisiert.

Außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern blickt auf eine mindestens 4000-jährige Geschichte zurück (Harsch 2008, 109f.) und bereits im vorigen Jahrhundert wurden die Auswirkungen und Belastungen außerfamiliärer Kleinkindbetreuung empirisch erforscht (ebd. 115). Dabei wurde vor allem bei psychoanalytisch orientierten Autorinnen der Fokus auf Belastungen von früher Mutter-Kind-Trennung gelegt und viele dieser Untersuchungen, z. B. von Anna Freud (Jackson-Krippe und Kriegskinderheime), René Spitz (Heimkinder),

Bowlby (Bericht für die WHO), Winnicott (Radioansprachen), Mahler (Kinderlaboratorium), Ainsworth (Fremde Situation), beeinflussten auch die Langzeitstudie des NICHD⁷, auf die auch heute immer noch Bezug genommen wird (ebd.). In dieser NICHD-Studie wurden die Auswirkungen unterschiedlicher Betreuungsformen, (u. a. auch Krippenbetreuung) vor allem auf die Bindungsqualität, kognitive Entwicklung und Aggressionsentwicklung untersucht (Dornes 2006b, 253 ff.). Ein Überblick über Ergebnisse der NICHD-Studie findet sich bei Dornes (2006b, 247ff., Dornes 2008, 182ff.). Dornes erachtet vor allem Gruppenbetreuung vor dem Lebensalter von neun Monaten, häufigen Betreuungswechsel, einen Betreuer-Kind-Schlüssel von mehr als 1:3 sowie Ganztagskrippenbetreuung vor dem 18. Lebensmonat als Risikofaktoren für die weitere Entwicklung (ebd.). In seinem Resümee hält Dornes (2006b, 263) jedoch fest: „In allen drei Bereichen (Bindungsqualität, kognitive Entwicklung, Aggressionsentwicklung) ergaben sich keine wesentlichen andauernden Unterschiede zwischen mütterbetreuten und fremdbetreuten Kindern“, wenn die Betreuung bestimmten Qualitätsstandards entspricht. Einige Untersuchungen hätten auch gezeigt, dass Kindern mit bestimmten Defiziten vor Beginn ihrer Fremdbetreuung von guter außerfamiliärer Betreuung verstärkt in ihrer Entwicklung profitieren.

Im Forschungsüberblick von Dornes (2006b, 2008) wird erkennbar, dass sich ein Großteil der Studien mit (belastenden) *Auswirkungen auf die weitere Entwicklung* des Kindes und *nicht mit dem Erleben und Bewältigen aktueller Belastungen* beschäftigt.

Im deutschsprachigen Raum untersuchten die Forschergruppen um Laewen und Andres (Infans 2009) sowie Beller (2007) und Niedergesäß (2004, 2007), *was für Krippenkinder belastend ist und wie eine förderliche Eingewöhnung von Krippenkindern gelingen kann*. Aufbauend auf vorwiegend bindungstheoretischen Grundlagen entwickelten sie Konzepte für gelingende Eingewöhnung.

Im Artikel „Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ von Infans (2009) weist die Forschergruppe um Laewen und Andres darauf hin, dass die Anpassungsanforderungen an eine unbekannte Umgebung weithin unterschätzt werden und auch unter günstigsten Bedingungen von Kindern eine enorme Anpassungsleistung verlangt wird. Als besonders dramatisch wird der Eintritt in eine unbekannte Umgebung vor allem dann betrachtet, wenn das Kind nicht von einer vertrauten Person begleitet wird. Die

⁷ NICHD ist die Abkürzung für National Institute of Child Health and Human Development. Dieses führte in den USA ab 1991 an 1364 Kindern eine Längsschnittuntersuchung über Auswirkungen von nicht-elterlicher Betreuung auf die Entwicklung von Kindern durch, bei der Kinder u. a. von der Geburt bis zum Ende der sechsten Schulklasse begleitet wurden (Textor, 2010).

Autorinnen meinen: „Insbesondere im Krippenalter sind lang (gelegentlich mehrere Wochen) andauernde Perioden untröstlichen Weinens der Kinder zu beobachten, die sich durch die Erzieherin kaum beeinflussen lassen ...“. Laewen erachtet deshalb eine längere Begleitung durch vertraute Bezugspersonen als Voraussetzung für eine gelingende Eingewöhnung (Infans 2009). Er betrachtet neue Herausforderungen als belastend für das Kind und Begleitung durch vertraute Personen als entlastend. Er bewegt sich dadurch zwar im Bereich des Erlebens, doch liegt sein Fokus auf den Faktoren und nicht auf komplexen Zusammenhängen und innerpsychischen Mechanismen des Kindes.

Während in Laewens Ausführungen das Kind im Zentrum steht, betont Beller (2007, 1), dass die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe *für alle Beteiligten erhöhten Stress bedeutet*, und fordert deshalb Unterstützung sowohl für das Kind, die Eltern als auch die Betreuungspersonen. Er geht davon aus, dass vor allem Veränderungen in der sozialen Umwelt Stress auslösen und verstärkte Anpassungsleistungen erfordern. Dabei betrachtet er vor allem *abrupte Veränderungen als belastend*, durch welche die Betroffenen oft in *passive, hilflose Positionen* gedrängt würden. Als Lösung nennt er eine *allmähliche Veränderung*, denn diese erlaube ein aktives Auseinandersetzen mit der neuen Situation, weshalb er eine „allmähliche Eingewöhnung für alle Beteiligten“ verlangt (Beller, 2007, 1f.). Er kritisiert, dass die Gefahren einer schnellen kurzen Trennung auch heute noch nicht ausreichend bekannt sind und viele Kleinkindpädagoginnen noch immer einen raschen Vollzug der Trennung fordern, um eine bewusste Erfahrung des Schmerzes zu vermeiden (ebd. 2). Beller weist darauf hin, dass Trennungsängste oft bis zu Wochen verspätet auftreten können. Solche Kinder seien im Ausdruck ihrer Trennungsängste gehemmt und neigten dazu diese zu verdrängen oder zu vermeiden (ebd. 3). Bei einer wissenschaftlichen Evaluierung der Auswirkungen von abrupter sowie allmählicher und moderierter Eingewöhnung sei zwar festgestellt worden, dass Kinder bei allmählicher Eingewöhnung in den ersten 18 Tagen signifikant mehr Stress und weniger positive Gefühle ausdrücken, doch „Drei Monate nach Eintritt zeigten die Kinder der allmählichen und moderierten Eingewöhnung mehr positive soziale Interaktionen mit anderen Kindern und den Betreuerinnen, mehr positiven Affekt, [...]. Beller interpretiert diese Ergebnisse dahingehend, „dass der erhöhte Ausdruck von Stress der Kinder in der allmählichen Eingewöhnungsbedingung eine Form von aktiver Auseinandersetzung (coping) mit der Veränderung ihres gewohnten Alltags war“ (Beller 2007, 5).

Beller fordert eine allmähliche und moderierte Eingewöhnung und für alle Beteiligten einen flexiblen zeitlichen Rahmen, der sich am Trennungsverhalten von Mutter und Kind und dem Beziehungsverhalten zu den Pädagoginnen orientieren sollte (ebd. 4). Dadurch könnten auch Kinder und Eltern, die ihre Trennungsängste nur indirekt oder zeitlich verzögert

ausdrückten, sich mit ihren Problemen und ihrem Umgang mit Angst aktiv auseinandersetzen und Lösungen finden. Beller (2007, 3f.) gibt ganz klare Handlungsempfehlungen (z. B. klare Rahmenstrukturen wie gleiche Ankunftszeiten, klare Verabschiedungsrituale, Vermeidung größerer Veränderungen, kein Urlaub der Kindergartenpädagoginnen während der Eingewöhnungsphase, Verfügbarkeit der Leiterin oder Vertretungskraft zur Unterstützung der Kindergartenpädagoginnen für krisenhafte Situationen, das Beachten von Trennungsängsten und deren Ausdruck, Feinfühligkeit gegenüber den Bedürfnissen des Kindes ...) für eine hilfreiche Eingewöhnung. Er führt eine Vielzahl an entlastenden Faktoren an, doch eine differenzierte Betrachtung der Zusammenhänge mit dem Erleben des Kindes bleibt offen.

Eine besondere Entlastungsfunktion für das Kind sieht Beller (2007, 1) in der Kindergruppe. Diese wirke „als Gegengewicht zu den Angst auslösenden Momenten“ und löse das natürliche Interesse des Kindes an Neuem sowie explorierende Eigeninitiative aus. Kinder „sind nicht so groß und mächtig wie erwachsene Betreuerinnen, und daher weniger bedrohlich. Kinder ertragen und lernen Konflikte viel leichter mit anderen Kindern als mit Erwachsenen zu lösen“ (ebd. 3). Dieser Aspekt ist für meine Arbeit insofern von Interesse, als dies – wie in Kapitel 3 erkennbar – bei meinem Beobachtungskind Luca „nicht ganz“ zutrifft.

Wie Beller betrachtet auch Bernd Niedergesäß (2007, 2ff.) die Eingewöhnungsphase als Herausforderung aller Beteiligten. Er fokussiert vor allem die Trennung von der Familie und die damit verbundene Herausforderung, dass das *Kind von zwei grundlegenden Motivationsbedürfnissen – der Erkundung der neuen Umwelt und Bindung zu vertrauten Personen – geleitet wird*, die jedoch in diesem Prozess in entgegengesetzte Richtungen wirken (2007, 2). Er nennt ebenfalls unterschiedliche Einflussfaktoren (Umgebungsgestaltung, Regeln, Erziehungsstile etc.), doch legt er sein Hauptaugenmerk auf das kindliche Bindungs- und Erkundungsstreben sowie auf die Beziehungsgestaltung zu den Kindergartenpädagoginnen.

Niedergesäß (2007, 3f.) geht davon aus, dass dem Verhalten des Kindes unterschiedliche Bindungsmuster (vgl. Ainsworth 1974) zugrunde liegen und unterscheidet eine:

- sichere Bindung – bei der das Kind die Mutter in Belastungssituationen als sichere Basis nutzen kann,
- unsicher vermeidende Bindung – bei der schmerzhaft Gefühle vermieden werden und die Mutter kaum als sichere Basis genutzt wird und das Kind mehr der Erkundung nachstrebt,

- unsicher ambivalente Bindung – bei der sich das Kind kaum von der Mutter lösen kann und das klammernde Streben nach Bindung sein Erkundungsstreben behindert und der Annäherungsprozess an die Kindergartenpädagogin sehr schleppend verläuft.

Der richtige Zeitpunkt für die Trennung richtet sich nach Niedergesäß (2007, 4) nach der Bindungsform zwischen Mutter und Kind, welche sich im Trennungsverhalten zeigt, sowie der Tagesverfassung des Kindes. Deshalb erachtet Niedergesäß individuell gestaltete Dauer und Abläufe der Eingewöhnungsphase als hilfreich.

In ihren Ausführungen heben Laewen, Beller und Niedergesäß immer wieder die Belastungen und Gefahren einer abrupten Trennung hervor und fordern mit unterschiedlicher Akzentuierung eine *allmähliche, moderierte, individuelle Eingewöhnung*. Die Autoren orientieren sich vorwiegend am Verhalten des Kindes, verknüpfen dieses mit Erkenntnissen der Bindungsforschung und leiten linear kausal, klar strukturierte Handlungsanweisungen für Pädagoginnen ab. Sie scheinen allgemeingültige Zusammenhänge zwischen bestimmten Verhaltensweisen und bestimmten Bindungsmustern anzunehmen und daraus allgemeingültige Handlungsmuster abzuleiten. Das aktuelle Erleben des Kindes im aktuellen Krippengeschehen steht nicht im Zentrum ihrer Ausführungen.

Ahnert (2000, 200) untersuchte Belastungen der Eingewöhnung im „Hier und Jetzt“ und fragte, inwieweit sichere Bindungsbeziehungen zur Mutter die Belastungen vermindern können. Sie verknüpfte Herzschlagfrequenzmessungen mit Bindungsbeziehungen, Verhalten und kindlichem Temperament. Sie stellt fest, dass die Mutter-Kind-Bindung nur wenig hilfreich für die Bewältigung von Trennung ist, und ihre Folgerung lautet: „Es muss deshalb vorrangig die Aufgabe der Erzieher bleiben, bei der Belastungsverarbeitung des Kindes unterstützend zu wirken. Gezielte Analysen zu Betreuungsbedingungen sind deshalb dringend angezeigt“ (2000, 200). Ahnert zeigt nicht nur auf, dass alle Kinder bei Trennungen enormem Belastungserleben ausgesetzt sind, sondern hebt damit auch die Bedeutung der Pädagoginnen und einen diesbezüglichen Forschungsbedarf hervor.

In einer weiteren Studie untersuchten Ahnert et. al. (2004, 639ff.) welcher Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, Verhalten und Cortisolveränderungen⁸ bei mehreren Stunden dauernden Trennungen feststellbar sei. Anhand einer weiteren Studie in qualitativ hochwertigen Kinderkrippen zeigten Ahnert et. al. (2004a, 639ff.) auf, dass die Bindungsform

⁸ Das Stresshormon Cortisol wird aus dem kindlichen Speichel extrahiert und analysiert und zeigt an, wie hoch sein Stressniveau ist (Interne Projektpapiere 2007a).

keinen Einfluss auf das Stresserleben hat und dass Trennung für die Kinder generell Stress bedeutet. Nach Ahnert bieten Bindungssicherheit und längere Begleitung somit keinen Schutz vor Trennungsschmerz. Doch im Bereich des Ausdrucks von Schmerz (Verhalten) fanden sie heraus (Ahnert 2004a, 645), dass sicher gebundene Kinder in der Trennungsphase mehr und stärker negative Emotionen ausdrückten und der Ausdruck von Schmerz am ersten Tag nach der Trennung besonders hoch war. Aus Ahnerts Studie wird ersichtlich, dass bei Trennung alle untersuchten Kinder Stress erleben, diesen jedoch unterschiedlich ausdrücken und sich somit unterschiedlich verhalten. Daraus kann gefolgert werden, dass es problematisch ist von allgemeingültigen Zusammenhängen zwischen Verhaltensweisen und Erlebniszuständen auszugehen. Bei Ahnerts Untersuchung wurden jedoch nur deutlich erkennbare Ausprägungen von Negative Moods „such as whines, cries, screams, anger and aggression“ (Ahnert et. al. 2004, 642) codiert und Rückzugsstrategien, wie der Blick ins „Narrenkasterl“, passives Erleiden und Erdulden nicht erfasst. Dadurch konnten bedeutsame Erlebniszustände der Krippenkinder nicht erfasst und erforscht werden.

Bensel und Haug-Schnabel (1998, 25) halten zum Thema *Ausdruck von Schmerz* fest, dass nicht jedes Kind heftige Reaktionen zeigt, und meinen, auch bei weniger dramatischen Verläufen und bei „fehlenden offenen Kummerreaktionen der 2-Jährigen beim Abschied kann nicht ohne weiteres auf eine stattgefundene Bewältigung der Trennung von den Eltern geschlossen werden“, und sie weisen auf „stille“ Kummerreaktionen wie unkonzentriertes Spiel, Desinteresse und Abseits-Verhalten hin. Auch Fürstaller, Funder und Datler weisen anhand von Ergebnissen der Wiki-Studie darauf hin, dass durch das Versiegen von Tränen nicht linear kausal auf die Bewältigung von Kummer geschlossen werden könne (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 21f.).

Die Ergebnisse von Beller, Laewen und Ahnert basieren auf gruppenstatistischen Untersuchungen. „Wenn es darum geht herauszufinden, wie kleine Kinder auf durch nicht-elterliche Betreuung bedingte Trennungen reagieren und wie sie diese verarbeiten“, sieht Dornes (2006, 276f.) den Bedarf gruppenstatistische Untersuchungsmethoden durch intensive Einzelfallstudien zu ergänzen. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen von Datler et al. (2002), in denen nach der Tavistock-Methode der Kleinkindbeobachtung aufgezeigt wird, dass Trennungen häufig eine akute Belastung für das Kind sind, auch wenn daraus keine (messbaren) negativen Langzeitfolgen resultieren müssen (Dornes 2006, 277). Vor allem im Rahmen der WiKi-Studie steht das aktuelle (Belastungs-) Erleben der Krippenkinder während ihrer Eingewöhnungsphase im Zentrum

mehrerer bereits abgeschlossener Forschungs- und Diplomarbeiten⁹, die am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien erstellt wurden.

Strobel (2001, 126) zeigt in ihrer Arbeit auf, „dass der Krippeneintritt rund eineinhalbjähriger Kinder hohe Anpassungsleistungen von ihnen fordert und auf jeden Fall eine zumindest temporäre Belastung darstellt“, und meint, dass es nicht von der Trennung per se, sondern von der Art und den Umständen bzw. „einer Vielzahl von Faktoren abhängt, wie sich die außerfamiliäre Betreuung auf das aktuelle Verhalten und Erleben und die Entwicklung des Kindes auswirkt“ (ebd. 123).

Karin Twrdy (2003, 81ff.) stellt fest, dass alle vier von ihr beobachteten Krippenkinder die Trennung von ihren Eltern als schmerzhaft empfanden und auch noch nach Monaten als belastend erlebten, und führt folgende unterstützende Faktoren an: „Hilfe durch eine Bezugsperson als ‚sichere Basis‘, Hilfe durch Zuwendung und Lenken der Aufmerksamkeit auf Drittes, Hilfe durch Teilen von Gefühlen und Zeigen von Verständnis, Hilfe durch Übergangsobjekte, Hilfe durch klare Formen der Verabschiedung“ (2003, 85ff.). Bemerkenswert bei diesem Ergebnis ist, dass vier der fünf Faktoren in den Bereich Beziehungserfahrungen mit Kindergartenpädagoginnen fallen, wodurch die Bedeutung dieses Bereichs hervorgehoben wird.

Differenzierte Blicke auf das akute Belastungserleben von Krippenkindern während ihrer Eingewöhnungsphase sowie Antworten auf die Frage nach hilfreichen Faktoren bei der Bewältigung liefern auch aktuelle Diplomarbeiten von Bock (2009), Heiss (2009), Jedletzberger (2010), Kaltseis (2009), Schwediauer (2009), Weizsäcker (2010), Pfundner (2011), die ebenfalls im Rahmen der WiKi-Studie entstanden sind. Mit der von Dornes erwähnten Kleinkindbeobachtung nach der Tavistock-Methode untersuchen sie, wie Krippenkinder Trennung und das Getrenntsein erleben, welche Faktoren und Mechanismen als belastend bzw. entlastend erlebt werden und welche Bedeutung das Beziehungsgeschehen mit den Pädagoginnen dabei einnimmt.

Auch Bailey (2008, 155) betont das Belastungserleben der Kinder während einer außerfamiliären Tagesbetreuung und verweist auf eine große Zahl an empirisch ermittelten Einflussfaktoren. Sie führt folgende Einflussfaktoren an: ein früher Beginn, die Qualität der Einrichtung, Veränderung in der Betreuung, die Qualität der Einstimmung der Bezugsperson

⁹ Das Erleben der Krippenkinder während ihrer Eingewöhnungsphase steht im Zentrum mehrerer Diplomarbeiten des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien: (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Bock 2009, Funder 2010, Heiss 2009, Jedletzberger 2010, Kaltseis 2009, Pfundner 2011, Pomberger 2009, Twrdy 2003, Schwediauer 2009, Strobel 2001, Weizsäcker 2010, Wottawa 2007).

auf das Kind, die Art der Mutterbindung des Kindes sowie die Übergangszeit, in der die Mutter anwesend ist. Doch fügt sie hinzu: „Wir wissen zwar, dass es Faktoren gibt, die von großem Einfluß darauf sind, wie die Tagesbetreuung von den Kindern erlebt wird [...]. Es fehlt uns aber an der Kenntnis der Zusammenhänge und der Mechanismen, die dabei am Werk sind“ (Bailey 2008, 155). Sie erforschte das Erleben und die Anpassungsprozesse von vier Kleinstkindern in außerfamiliärer institutioneller Betreuung anhand teilnehmender Beobachtung. Sie folgert, dass alle Kinder trotz qualitativ hochwertiger Betreuung unterschiedlichste Verlusterfahrungen machten, die das Sicherheitsgefühl der untersuchten Kinder sowie der Eltern erschütterten (2008, 158). Bailey (2008, 167) meint: „Verluste sind in der Tagesbetreuung potentiell allgegenwärtig“. Dabei betrachtet Bailey (ebd. 159f.) neben dem Verlust der bekannten häuslichen Umgebung, dem zeitweiligen Verlust der Eltern, dem Verlust vertrauter Alltagsabläufe und Objekte auch Verlusterleben innerhalb der Betreuungssituation wie fehlende Einstimmung und Betreuungskontinuität, Verlust anderer Kinder etc. als belastend. Bailey (2008, 166) stellt die Frage in den Raum, ob nicht Verlusterfahrungen per se, sondern unzureichend containierte Verlusterfahrungen ein Risikopotential für die weitere Entwicklung des Kindes darstellen. Ein Mangel an Sicherheit und Gebundenheit könne zu mangelhaften Ich-Kapazitäten wie mangelnde Frustrationstoleranz und Gefühlsregulierung führen (Bailey 2008, 166). Bailey weist somit auf Auswirkungen negativer Erlebniszustände für die weitere Entwicklung hin.

Hardin (2007, 136) setzt Trennung ebenfalls mit Verlust in Beziehung und geht davon aus, dass Verlusterfahrungen des Kindes bei außerfamiliärer Betreuung fast unvermeidlich sind. Er fordert, dass diese anerkannt und ausreichend betrauert werden, da sonst eine Entfremdung zur Mutter mit Folgen für spätere Partnerschaften möglich sei. Neben dem Verlust der Mutter sieht er vor allem ein Risiko, wenn Kindergartenpädagoginnen nicht als bedeutende Bindungspersonen, als „De-facto-Mutter“ akzeptiert würden. Doch hilft es seiner Ansicht bereits, wenn die Eltern die Bedeutung des Trauerns um den Verlust einer Kindergartenpädagogin verinnerlichen (Hardin 2008, 150). Hardins Ausführungen liefern Hinweise darauf, dass nicht verarbeitete Trennungserfahrungen bei kleinkindlicher außerfamiliärer Betreuung zu Belastungserleben mit weit reichenden Auswirkungen (Probleme bei zukünftiger Beziehungsgestaltung) führen können. Dadurch lässt sich erahnen, welche weitreichende Bedeutung die Erforschung des aktuellen Belastungserlebens von Kleinkindern haben kann.

Hardin zeigt anhand einer Falldarstellung auf, dass *Fremdbetreuung auch ein „Segen“ sein könne*. Er liefert Hinweise, inwiefern bestimmte Eigenschaften eines Kindes auf die Feinfühligkeit der Kinderfrau rückführbar sind (Hardin 2000, 1251, zit. nach Dornes 2006b, 267f.)

Auch Scheerer (2008) betrachtet Trennungserfahrungen bei Fremdbetreuung von verschiedenen Seiten. Sie fokussiert, ähnlich wie Bailey und Hardin, die Trennung und das Verlusterleben und stellt fest: „Trennungsschmerz im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung ist nicht zu vermeiden“ (2008,133). Und doch unterscheidet sie sich in einem wesentlichen Punkt, denn sie sieht den *Sinn und Zweck der Kinderkrippe darin, die Trennung von Mutter und Kind zu ermöglichen*, wobei sie unter Trennung einen psychischen Prozess versteht. Dabei sieht sie die mit Trennung verbundene Möglichkeit die Welt zu entdecken als natürliches Bedürfnis des Kindes (Scheerer 2008, 126). Sie betrachtet das Krippenthema als „ein Thema des Konflikts von Abhängigkeit und Trennung zwischen Mutter und Kind, von Identifikation und Abwehr und [...] eines timing“ (Scheerer 2008, 120). Sie verknüpft die Frage nach der Qualität von frühen Trennungen mit innerpsychischen Konflikten und erweitert den Forschungsbereich um die emotionale Dimension. Aus *Scheerers Perspektive betrachtet wird Trennung auch zu einer Entwicklungschance*.

Auch Kasten (2007, 144) rückt die Entwicklungschance in den Vordergrund, wenn er schreibt, dass eine gute oder befriedigende außerfamiliäre Betreuung „Beeinträchtigungen des Familiensystems und negative Auswirkungen auf das Kind auffangen und abschwächen kann“.

Es gibt somit auch Stimmen, welche Trennung und damit verbundene Verlusterfahrungen nicht per se als Risiko betrachten, sondern die gelingende Trennung als Entwicklungschance sehen (vgl. Hardin 2007, Scheerer 2008, Kasten 2007). Auch Dornes (2006b, 279) überlegt: „Eine anregende Umwelt, in der ein Verlust bewältigt werden muss, kann (kursiv im Original) eine Herausforderung für die Seele sein und ein Anreiz für die Ein- und Ausübung von Denk- und Sprachprozessen“, und er weist auf eine Einzelfallstudie von Niedergesäß hin, welche zeige, dass gelungene Fremdbetreuung auch kompensatorisch wirken und Belastungen aus der Herkunftsfamilie auch bewältigen helfen könne (Dornes 2006b, 277).

Bei Überlegungen zu Trennung als Belastung oder Entwicklungschance steckt die Gefahr der Polarisierung, d. h. Trennung entweder als negative Belastung oder als mögliche bzw. notwendige Entwicklungschance zu sehen. Es mangelt an Untersuchungen, ob und inwiefern auch negativ belastende Situationen in der Kinderkrippe, wenn sie positiv bewältigt werden, ein Entwicklungspotential darstellen, d. h. welches Zusammenspiel von Faktoren und Mechanismen aus belastenden Situationen in der Kinderkrippe eine Entwicklungschance werden lassen kann.

Zusammenfassung

Anhand der angeführten Beiträge ist ersichtlich, dass es zu „Belastungen außerfamiliärer, frühkindlicher Betreuung“ eine Vielfalt an Untersuchungen gibt. Ein Großteil dieser Untersuchungen beschäftigt sich jedoch mit belastenden Auswirkungen für die weitere Entwicklung und nimmt aktuelles Belastungserleben nicht in den Blick.

In Publikationen (vgl. Beller, 2007, Laewen 2009, Niedergesäß 2007), in denen Belastungen und Herausforderungen der Eingewöhnung thematisiert sind, werden vor allem Anpassungsleistung an neue Situation, moderierte individuelle Eingewöhnung, Begleitung durch Bezugsperson, Bindungsbeziehungen, Verhalten des Kindes, der Pädagoginnen, der Eltern, Verlusterfahrungen, ...) als maßgeblich für gelingende oder misslingende Eingewöhnung diskutiert. Außerdem ist erkennbar, dass dem Trennungsprozess von familiären Bezugspersonen, vor allem in psychoanalytisch orientierten Beiträgen, eine besonders belastende Bedeutung zugeschrieben wird.

Es finden sich nur vereinzelt Beiträge, in denen neben Belastungen und Risiken auch Entwicklungschancen durch förderliche Beziehungserfahrungen bzw. gelungene Belastungsbewältigung diskutiert werden (vgl. Scheerer 2008, Kasten 2004, Dornes 2006b).

Es wurde auch ein Mangel an Untersuchungen von Zusammenhängen und Mechanismen zwischen dem Belastungserleben bestimmter Faktoren und innerpsychischen Entwicklungsprozessen aufgezeigt. Es fehlen Forschungsbeiträge über Wechselwirkungen zwischen innerpsychischen Prozessen und Strukturen des Kindes und dem (Belastungs-)Erleben des Krippengeschehens.

Anhand der Beiträge (Ahnert, Bailey, Scheerer, ...) wurde ersichtlich, dass dem Beziehungsgeschehen zwischen Pädagoginnen und Krippenkind, für das Erleben und die Bewältigung von Belastungen während der Eingewöhnungsphase, eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird.

2.2 Die Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehungserfahrungen

In Abschnitt 2.1 wurde gezeigt, dass die Krippeneingewöhnungsphase für Kleinkinder oft von dramatischen Ereignissen und enormen Belastungen geprägt ist. Dabei wurde auch auf die Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehungserfahrungen für den Bewältigungsprozess belastender Situationen hingewiesen. Da in meinem Bündel an Forschungsfragen auch nach dem Zusammenhang zwischen dem Erleben von Beziehungserfahrungen und dem Bewältigungs- und Entwicklungsprozess meines Beobachtungskindes Luca gefragt wird,

werden nun aktuelle Erkenntnisse über förderliche frühkindliche, außerfamiliäre Beziehungserfahrungen vorgestellt.

Zum Forschungsbereich „außerfamiliäre frühkindliche förderliche Beziehungserfahrungen“ schreibt Textor (2008, 6), dass es in Deutschland kaum und im englischsprachigen Raum verhältnismäßig wenig Forschungsergebnisse über die Erzieherinnen-Kind-Beziehung gibt. Er führt dies vorwiegend auf die mangelnde Forschungstätigkeit im Bereich der Frühkindpädagogik zurück und meint: „Das verwundert, läuft innerhalb dieser Beziehung doch ein Großteil der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse ab“ (Textor 2008, 1).

In seiner Zusammenschau „Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung“ ordnet Textor (2008, 1f.) die Studien schwerpunktmäßig nach: Untersuchungen zur Häufigkeit der Interaktion, Untersuchungen zur Intensität der Interaktion und Untersuchungen der Auswirkungen der Qualität der Interaktion aus Sicht des Kindes. Die Studien beziehen sich vor allem auf Kinder, welche in altersgemischten Gruppen betreut werden, doch sind sie auch insofern von Relevanz, als sie Schwerpunkte des Forschungsinteresses aufzeigen. Bei einer Untersuchung über das Ausmaß von Einzelkontakt (Layzer, Goodson und Moss, 1993) sei festgestellt worden, dass nur 10% der Zeit mit einzelnen Kindern interagiert wurde und 30 % der Kinder (in einer Woche) überhaupt keinen Einzelkontakt mit Pädagoginnen hatten. Der Frage „wie diese Kinder ein derart geringes Ausmaß an Einzelkontakt erlebt haben und welche Bedeutung dies für ihr Verhalten, ihre Bewältigungsprozesse und für ihre weitere Entwicklung hatte“, wurde nicht nachgegangen.

Textor (2008, 3) kommt anhand seiner Recherche zum Ergebnis, dass die Intensität der Pädagogin-Kind-Beziehung von folgenden Faktoren beeinflusst wurde: Sensibilität der Fachkraft (Howes/Hamilton 1992b; McMullen/Dixon 2006; Payne 2003) – sensible, responsive Pädagoginnen hatten eher verlässliche und sichere Pädagogin-Kind-Beziehungen; Konzeption (Kontox/Wilcox-Herzog 1997) – Pädagoginnen, die nach kindzentrierten Konzepten arbeiteten, erwiesen sich als emotionaler und sensibler als Pädagoginnen, die sich an kognitiver Wissensvermittlung orientierten; Alter des Kindes (Cigales et.al 1996) – jüngere Kinder bekamen intensiveren Körperkontakt; Geschlecht des Kindes (Sturzbecher/Großmann/Welskopf 2001; Saft/Pianta 2001) – Mädchen wurde mehr Zuwendung zugeschrieben; ethnische Zugehörigkeit (Saft/Pianta 2001) – zu Kindern gleicher ethnischer Zugehörigkeit wurden intensivere Beziehungen ermittelt; Beziehung zwischen Eltern und Pädagogin (Chung 2001) – das Verhältnis der Eltern zur Pädagogin wirkt sich stark auf die Pädagogin-Kind-Beziehung aus. Bei Untersuchungen der Auswirkungen der Intensität auf die Entwicklung schnitten Kinder mit engen Beziehungen sowohl im kognitiven als auch sozialen Bereich besser ab (Textor 2008, 4). Diese wenigen, meist von kleinen

Gruppen durchgeführten Untersuchungen wiesen darauf hin, dass die Qualität der Erzieherinnen-Kind-Beziehung die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst (ebd. 6).

In den von Textor angeführten Studien werden Häufigkeit, Intensität der Kindergartenpädagoginnen-Kind-Beziehung sowie deren Auswirkungen auf kognitive, sprachliche und soziale Entwicklungsprozesse erforscht. Doch wie ein Kind die Häufigkeit, Intensität, etc. erlebt und welche komplexen innerpsychischen Prozesse dadurch beim Kind angeregt wurden, war nicht Gegenstand des Forschungsinteresses.

Wie bereits in Abschnitt 2.1 erwähnt, untersuchte Ahnert Zusammenhänge zwischen aktuellem Stresserleben des Kindes und den Bindungsbeziehungen zur Mutter und misst diesen keine wesentliche Unterstützungsfunktion bei der Belastungsverarbeitung bei. Sie fordert: „Es muß deshalb vorrangig die Aufgabe der Erzieher bleiben, bei der Belastungsverarbeitung des Kindes unterstützend zu wirken. Gezielte Analysen zu Betreuungsbedingungen sind deshalb dringend angezeigt“ (2000, 200). Ahnert weist damit wie Textor auf einen Forschungsbedarf hin

In ihren jüngeren Forschungsprojekten fokussierte Ahnert u. a. die Pädagoginnen-Kind-Beziehungen. Sie untersuchte, ob Pädagoginnen-Kind-Beziehungen bindungsähnliche Eigenschaften aufweisen und welche Faktoren dabei welchen Einfluss nehmen (Ahnert 2004b, 256f.). Sie kommt zur Erkenntnis, dass die Mutter die primäre Bindungsperson bleibt, aber die Pädagogin zu einer weiteren Bindungsperson werden kann. Sie stellt aber fest, „dass nicht jede Erzieherin-Kind-Beziehung eine Bindungsfunktion erfüllt“, vor allem wenn die Aufsicht im Vordergrund stehe (ebd.). Ahnert (2004b, 262f.)

Ahnert beschäftigte sich darüber hinaus mit der oft diskutierten Frage, ob außerfamiliäre Gruppenbetreuung die emotionalen Bedürfnisse des Kindes befriedigen könne. Untersuchungen von Cummings und Mitarbeiter (1990, 1994) hätten gezeigt, dass bei stabiler Betreuung die Erzieherinnen den „emotionalen Bedürfnissen von Kleinkindern durchaus Rechnung tragen können“ und zu sicherheitsgebenden Personen werden könnten, deren Nähe auch vom Kind gefordert werde. Interessanterweise sei in diesen Untersuchungen kein Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagoginnen und bindungsbezogenem Verhalten des Kindes gefunden worden (ebd. 263). Im Gegensatz zu Cummings und Mitarbeiter vertrete jedoch Bowlby (1951) die Ansicht, dass die emotionalen Bedürfnisse des Kindes bei außerfamiliärer Gruppenbetreuung auch unter besten Bedingungen nicht befriedigt werden könnten (ebd. 262).

Ahnert (2004b, 266) geht davon aus, dass auch Krippenkinder zu ihren Pädagoginnen unterschiedliche Bindungsbeziehungen bilden können. Doch gebe es verschiedene Sichtweisen darüber, ob Bindungsmuster des Kindes vorwiegend familiär oder vom aktuellen Beziehungsgeschehen mit den Pädagoginnen geprägt würden. Ahnert (ebd. 267) kommt zum Schluss, dass das Bindungsmuster maßgeblich vom Verhalten der Pädagogin bestimmt wird. Ahnert (2004b, 267f.) ging in weiterer Folge der Frage nach, unter welchen Voraussetzungen eine Pädagogin in der Gruppe zur sicheren Bindungsperson werden könne. Als maßgeblicher Faktor für die Entwicklung einer sicheren Bindung sei bisher die Feinfühligkeit der Bindungsperson (nach Ainsworth) angesehen worden. Anhand verschiedener Studien über Zusammenhänge zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und kindzentrierter versus gruppenzentrierter Beziehungsgestaltung kommt Ahnert zum Ergebnis, dass die Bindungsmuster vorwiegend gruppenabhängig sind, d. h. die Gruppenatmosphäre maßgeblich die Bindungsmuster zur Pädagogin prägt. Ahnert (2004b, 268) meint: „Damit erscheint ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des Kindes sowie die Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin.“

Nach Ahnert beeinflusst die Mutter-Kind-Bindung das Stresserleben nicht wesentlich und stellt auch keine Unterstützung bei der Belastungsverarbeitung dar. Deshalb wäre es spannend zu untersuchen, ob und inwiefern sichere Bindungsbeziehungen zu den Pädagoginnen Einfluss auf das aktuelle Stresserleben bzw. bei der Belastungsverarbeitung während der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe haben.

Diese intensive Auseinandersetzung mit Pädagogin-Kind-Bindungsbeziehungen ist aus mehreren Gründen von Relevanz. Es wird immer wieder die Forderung erhoben, dass das Verhalten der Pädagoginnen auch Bindungsfunktionen erfüllen müsse, um eine normale sozial-emotionale Entwicklung zu ermöglichen (Grossmann/Grossmann 1998, zit. nach Ahnert 2004b, 267). Auch die Autoren Laewen (Infans 2009), Beller (2007), Niedergesäß (2007) fordern eine sichere Bindungsbeziehung zur Pädagogin für eine gelingende Eingewöhnung. Diese sei dann gegeben, wenn sich das Kleinkind in Situationen, in denen es sich unsicher, ängstlich und belastet fühlt, der Krippenpädagogin zuwendet und sich leicht von ihr trösten lässt. Dann ist nach Hédervári-Heller (2008, 69) die Bindungsperson zu einer „sicheren Basis“ geworden, welche Sicherheit vermittele und negativ-belastende Affekte mildern könnte. Dadurch werde es dem Kind wieder möglich seine Umwelt zu entdecken.

Bowlby (2008) geht ebenso wie Ahnert davon aus, dass Kinder Bindungsbeziehungen zu außerfamiliären Betreuungspersonen bilden können, und misst diesen eine enorme

Bedeutung zu. „Babies and toddlers in non parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them.“ Dies sei in einer „attachment-based-daycare“ (Tagesbetreuung, die sich am Bindungsbedürfnis des Kindes orientiert) möglich. Ausschlaggebend für eine „secondary attachment figure“ sei eine speziell geschulte, über Jahre kontinuierliche, feinfühliges Bindungsbeziehung, welche jedoch nur möglich werde, wenn eine Person nicht mehr als drei Kinder gleichzeitig betreue. Dadurch drückt Bowlby implizit aus, dass Bindungsbeziehungen in Kinderkrippen nicht möglich seien.

Auch Laewen (Infans 2009) beschäftigt sich mit Bindungsbeziehungen bei außerfamiliärer Betreuung und meint, dass besonders Kleinkinder diese Bindungsbeziehungen benutzen, um ihre belastenden Affekte bei Irritationen, die in unbekanntem Umgebungen auftreten können, zu regulieren. Wenn in belastenden Situationen keine Bindungsperson für das Kind da sei, könne 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 2009). Laewen erachtet somit Bindungsbeziehungen als Möglichkeit Affekte zu regulieren und sich neuen Herausforderungen zuwenden zu können und er weist auf die Notwendigkeit von Bindungsbeziehungen für die Wiedergewinnung von Stabilität in Krisen- und Stresssituationen hin.

Laewen (Infans 2009) fordert den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Kindergartenpädagogin und Kind, bevor es von seiner anderen Bindungsperson getrennt wird. Dazu sollte die Kindergartenpädagogin durch genaues Beobachten erkennen, ob und inwiefern das Kind seine Eltern noch brauche, und schrittweise die Versorgung des Kindes übernehmen, bis es die Kindergartenpädagogin als sichere Basis annehmen könne und sich bei Bedarf von ihr trösten lasse. Laewen gibt klare Handlungsanleitungen, die sich (monokausal) am Verhalten des Kindes orientieren.

Auf ähnliche Weise empfiehlt auch Beller (2007, 4) einen langsamen Beziehungsaufbau der Kindergartenpädagogin zum Kind. Dabei sollte sie vor allem auf die Signale des Kindes und dessen Beziehung zur Kindergruppe achten und sich an der Beziehungsgestaltung des Kindes zu den anderen orientieren. Das Ziel der Kindergartenpädagogin sei ebenfalls, selbst eine sichere Basis für das Kind zu werden. Auch bei Beller (2007, 6) soll die Versorgung und Betreuung vorerst noch von der Mutter und erst sukzessive von der Kindergartenpädagogin übernommen werden. Dadurch würde wechselseitiges Beobachten und Informationsaustausch über familiäre Alltagsgewohnheiten und Krippenalltag möglich, Eindrücke könnten ausgetauscht und Fragen geklärt werden. Auch Beller gibt klare

Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Eingewöhnungsphase, die sich am Trennungsverhalten von Mutter und Kind orientieren (siehe Abschnitt 2.1), und er geht ebenso wie Laewen vom Verhalten und nicht vom Erleben des Kindes im „Hier und Jetzt“ aus.

Niedergesäß (2007, 4) erachtet ebenfalls bereits vor der Trennungssituation Handlungsbedarf der Pädagoginnen und hält besonders in Trennungs- und Abholsituationen klare Formen der Unterstützung durch die Kindergartenpädagogin für notwendig und empfiehlt je nach Bindungstyp unterschiedliche Vorgangsweisen.

Bei unsicher ambivalent gebundenen Kindern rät er, dass die Pädagoginnen bei der Mutter vor allem auf die Einhaltung der Regeln achten sollen. Außerdem seien Rituale, welche die belastenden Gefühle eingrenzen und aushalten lassen, sowie das Ansprechen von schmerzlichen und ambivalenten Gefühlen durch die Pädagoginnen hilfreich. Für unsicher vermeidende Bindungsformen schlägt er klare Rituale vor, um vermiedene Gefühle auszudrücken. Niedergesäß weist auf eine entlastende Funktion des Sprechens über Gefühle hin, doch bezieht er sich dabei vorwiegend auf die Eltern.

Laewen, Beller und Niedergesäß schließen vom Verhalten des Kindes auf die Bindungsform der Mutter-Kind-Bindung und leiten daraus klar definierte Handlungsanweisungen ab. Diese *am Verhalten* ausgerichteten Diagnose- und Handlungsanweisungen vermitteln den Eindruck, dass Bindungsformen aufgrund bestimmter Verhaltensweisen leicht zu bestimmen seien. In der Bindungsforschung wird zur Feststellung der Bindungsform der Mutter-Kind-Bindung ein spezielles, standardisiertes Testverfahren „Fremde Situation“ verwendet. Selbst Niedergesäß (2007, 6) räumt ein: „In der Praxis werden Erzieherinnen die beschriebenen Verhaltensweisen von Kind und Mutter oft in Mischformen vorfinden“, was als zusätzlicher Hinweis gesehen werden kann, dass eine Diagnose der Bindungsform nicht „einfach und zwischendurch“ möglich sein dürfte. Die Autoren Beller, Laewen und Niedergesäß setzen bei ihren Handlungsanweisungen jedoch voraus, dass die Kindergartenpädagoginnen davor imstande waren die Bindungsform des Kindes richtig zu diagnostizieren. Sie scheinen von den Pädagoginnen sowohl differenzierte Diagnosen der Bindungsbeziehungen, hochgradige Feinfühligkeit für die Bedürfnisse des Kindes zum Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen als auch klar strukturiertes Management eines vorgegebenen Eingewöhnungsablaufes zu erwarten. Solche Anforderungen beinhalten das Risiko falsch interpretierter Bindungsbeziehungen mit kaum abschätzbaren Konsequenzen für das Kind. Zieht man in Betracht, dass unter Feinfühligkeit nach Ainsworth (1974, 414ff.) die Fähigkeit verstanden wird, die Signale und Mitteilungen, die im Verhalten des Kindes enthalten sind, wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und diese prompt und in angemessener Intensität zu

beantworten, dann sind obige Erwartungen allein schon wegen der üblichen Betreuungsschlüssel und zusätzlichen alltäglichen Anforderungen kaum erfüllbar und können als vorprogrammierte Überforderung und Risiko gesehen werden.

In manchen Gruppen gibt es ein Konzept der Bezugspädagoginnen, in dem durch abgestimmte Rahmenbedingungen eine Pädagogin speziell (eine bestimmte Zeit) für ein Eingewöhnungskind zuständig ist, um zu diesem Kind eine sichere tragfähige Beziehung aufzubauen. Im Rahmen der WiKi-Studie wurde in der Studie von Jedletzberger (2010) festgestellt, dass bei ihrem Beobachtungskind die Beziehung zur Bezugspädagogin zwar eine „sichere Basis“ darstellte, die hilfreich gegen Trennungsschmerz von der Mutter war. Doch zeigte sich in weiterer Folge, dass die kleine Lisa bei späterem „Rückzugsverhalten“ der Bezugspädagogin massiven Trennungsschmerz erlebte und großen Belastungen ausgesetzt war.

Bei Laewen, Beller und Niedergesäß wird vom (Trennungs-) Verhalten auf die Bindungsform geschlossen und davon werden Handlungsanleitungen abgeleitet, Dem Gefühlsausdruck des Kindes, welche Erlebniszustände es dem Kind ermöglichen oder erschweren sich von der Mutter zu lösen und sich Neuem zuzuwenden, welche innerpsychischen Prozesse dazu führen, dass die Kindergartenpädagogin zu einer sicheren Basis werden kann, wird nicht differenzierter nachgegangen. Dem kann entgegengehalten werden, dass bindungstheoretisch orientierte Konzepte eine sichere Bindungsbeziehung der Kindergartenpädagogin zum Kind fordern, welche durch besondere Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Kindes geprägt sei und sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren solle. Werden jedoch bestimmten Signalen bestimmte Bedürfnisse zugeordnet, stellt sich die Frage, inwiefern man dann noch von „Feinfühligkeit“ und „individuellen“ Bedürfnissen sprechen kann.

Durch Überlegungen dieser Art wird ein Spannungsfeld pädagogischer Beziehungsgestaltung offensichtlich – ein Spannungsfeld zwischen klaren Diagnosen mit allgemeingültigen Handlungsanleitungen und der Orientierung an individuellen Bedürfnissen des Kindes sowie zwischen Ansprüchen von kindzentrierter Feinfühligkeit und gruppenzentrierten Anforderungen.

Ein ähnlich gelagertes Spannungsfeld zum Bereich Kindergartenpädagogin-Kind-Beziehung wird von Figdor (2002, 95f.) thematisiert. Er zeigt das Spannungsfeld zwischen pädagogischen sowie persönlichen Bedürfnissen der Pädagoginnen und den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder auf. Mit Entwicklungsbedürfnissen meint Figdor nicht die konkreten, momentanen Bedürfnisse des Kindes, sondern grundlegende

Entwicklungsbedürfnisse wie: geliebt zu werden, sich geborgen zu fühlen, sich wertgeschätzt und respektiert zu erleben, eigene Gefühle akzeptieren zu können, die Welt spannend und interessant zu finden, Vertrauen und Schutz zu erleben etc. Figdor fordert eine andere Form der Interaktion, die eine besondere Haltung bedingt: „Sich ins Kind einfühlen zu können heißt, seine Entwicklungsbedürfnisse spüren zu können. Das setzt voraus, dass ich mich mit dem Kind (auch gegen mich) identifizieren kann.“ Die Einfühlung mache aus, ob sich ein Kind gedemütigt oder respektiert fühle. In Figdors Ausführungen wird erkennbar, dass es nicht reicht sichtbaren Signalen bestimmte Bedeutungen zuzuordnen, sondern besondere innerpsychische Prozesse der Gefühls- und Bedürfniswahrnehmung notwendig sind, um die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu spüren.

Scheerer (2008, 118) weist ebenfalls auf die Bedeutung von Einfühlungsvermögen und Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes hin und sieht als Aufgabe der Pädagoginnen, einen bewussten, individuellen Trennungsprozess von Mutter und Kind zu ermöglichen. Die Beziehung der Pädagoginnen soll vor allem davon geprägt sein, dass sie die Affekte der Kinder wahrnehmen, anerkennen und sie im Sinne Bions verändern, sodass sie verdaulich werden (ebd. 126). Dafür sei sowohl Intuition als auch ein Bewusstsein über die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsphasen des Kindes notwendig (ebd. 133). Ein wesentliches Bedürfnis bei Trennung sei eine neue Bindung. Um jedoch einen Bindungskonflikt zu verhindern, solle eine wertschätzende Beziehung zwischen Pädagogin und Mutter angestrebt werden (Scheerer 2008, 130). Scheerer orientiert sich in ihren Ausführungen nicht an sichtbaren Verhaltensweisen sondern an der inneren Welt, an den Affekten und Bedürfnissen des Kindes. Sie verknüpft (containende) Beziehungserfahrungen mit dem Erleben des Kindes und bestimmten Entwicklungsprozessen (Affektregulationsprozessen).

Auch Bailey (2008, 154) betont, dass Kinder Bindungsfiguren brauchen, und misst „containenden“ Beziehungserfahrungen (im Sinne Bions) wesentliche Bedeutung für die Bewältigung von Belastungssituationen zu. Sie zeigt bei den von ihr beobachteten Kindern auf, dass eine gesunde Anpassung erst dann möglich war, „wenn die Verlusterfahrungen in ausreichendem Maß durch die Bezugsperson bzw. einen entwicklungsmäßigen Fortschritt aufgefangen („contained“) worden waren“ (ebd). Bailey zeigt Zusammenhänge zwischen „containment“ (als Vorbedingung für die Entstehung von Bindungen) und der Entstehung eines Sicherheitsgefühls (als Voraussetzung für Interesse an der Umwelt) auf. Sie erweitert in ihren Ausführungen die Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehung – über die Linderung aktueller Belastungen hinaus – auf die generelle Entwicklung des Kindes. Doch wie ausreichendes „Containen“ vom Kind erlebt wird und welche Entwicklungsprozesse dadurch angestoßen werden könnten, geht aus ihrem Bericht nicht hervor.

Auch Ludwig-Körner (2008, 178) thematisiert die Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehung für die Entwicklung des Kindes. Sie sieht in der Frühpädagogin eine zentrale Bindungsperson, die vor allem Feinfühligkeit und reflexive Kompetenz benötigt. Diese erlauben ihr, die Innenwelt des Kindes zu erfassen und sich und den Kindern zu helfen trotz ungünstiger Vorerfahrungen ihre Verhaltensmuster zu korrigieren. Ludwig-Körner weist damit auf einen Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Beziehungserfahrungen und Verhaltensänderungen hin.

Zusammenfassung: Zum Bereich Pädagogin-Kind-Beziehungserfahrungen

In Abschnitt 2.1 wurde ersichtlich, dass in bisherigen Forschungsbefunden die Eingewöhnungszeit weitgehend als „Hochsaison“ von Stress, Herausforderung und Belastung dargestellt wird. Dabei werden der Trennung von familiären Bezugspersonen sowie den Pädagoginnen-Kind-Beziehungen tragende Rollen zugeschrieben. In Abschnitt 2.2 wurde aufgezeigt, dass es relativ wenige Untersuchungen zum Bereich Krippenpädagogin-Kind-Beziehung gibt (vgl. Textor 2008) und das Erleben des Kindes dabei oft vernachlässigt wird. Die meisten dieser Studien präsentieren quantitative Daten und Zusammenhänge und untersuchen Häufigkeit und Intensität der Pädagogin-Kind-Beziehungen sowie deren Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des Kindes. Diese Studien belegen, dass die Qualität und vor allem die Intensität der Beziehung zur Pädagogin die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes beeinflusst.

Es herrscht ein allgemeiner Konsens darüber, dass Kinder auch zu außerfamiliären Bezugspersonen Bindungsbeziehungen entwickeln können und diese bedeutsam für die kindliche Entwicklung und gelingende Eingewöhnung sind. Bindungsbeziehungen werden als bedeutsame Basis für die sozial-emotionale Entwicklung sowie für die Exploration betrachtet. Doch gibt es unterschiedliche Ansichten über die Entwicklung sicherer Bindungsbeziehungen im Gruppenkontext, d. h. ob kindzentrierte (Beller, Laewen, Niedegesäß) oder gruppenzentrierte (Ahnert) Ausrichtung der Pädagoginnen förderlicher für sichere Bindungsbeziehungen sind (vgl. Ahnert 2004b).

Beller, Laewen und Niedegesäß leiten vom *Trennungsverhalten* klare Handlungsanweisungen für die Beziehungsgestaltung ab.

Psychoanalytisch orientierte Autorinnen fokussieren vorwiegend das *Trennungserleben* und fordern das Wahrnehmen der Affekte und Bedürfnisse des Kindes und einführende, „containende“ Beziehungsgestaltung. Sie verweisen auf Zusammenhänge zwischen dem Erleben des Kindes, Beziehungserfahrungen und möglichen Entwicklungsprozessen und betonen die „individuellen Entwicklungsbedürfnisse“.

Die Ergebnisse dieses Forschungseinblickes sind für meine Arbeit relevant, da ab Kapitel 7 der Frage nachgegangen wird, inwiefern bei meinem Beobachtungskind Luca die Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen sein Erleben und Verhalten sowie erkennbare Entwicklungsprozesse beeinflusst haben könnten.

Noch bevor eine Annäherung an dieses komplexe Zusammenspiel ab Kapitel 7 gesucht wird, heißt es endlich: „Bühne frei für den Hauptdarsteller des Geschehens – Jetzt kommt Luca!“

3 Lucas Start in der Kinderkrippe. Alles klar! Kein Problem?

In diesem Kapitel möchte ich ein erstes Bild von Luca, seinen ersten Erfahrungen bei seinem Start in die Kinderkrippe sowie seinen charakteristischen Verhaltensweisen vermitteln. Als Ausgangsmaterial dienen drei Beobachtungsprotokolle und zwei Besprechungsprotokolle der ersten zwei Betreuungswochen.

Einleitend führe ich in Abschnitt 3.1 in das unmittelbare Umfeld ein und schildere die Kontaktaufnahme, die Institution Kinderkrippe und die Gruppenräume.

In Abschnitt 3.2 „Aufgepasst! Jetzt kommt Luca!“ erstürmt Luca die Bühne des Geschehens. Anhand eines ausführlichen Protokollabschnittes „Lucas Ankunft“ soll Luca beim Leser so „ankommen“ können, wie er sich mir präsentiert hat. Dabei werden bereits sehr unterschiedliche Verhaltensweisen erkennbar. Durch zwei weitere Protokollabschnitte „Dreirad und Puppe“ und „Inmitten der Gruppe“ wird der Überblick über Lucas vielfältiges Verhaltensrepertoire ergänzt.

In Abschnitt 3.3 werden Lucas auffallende Verhaltensweisen nochmals in den Blick genommen und ausgewiesen, welche Verhaltensweisen als charakteristische Verhaltensmuster erkennbar werden. Dadurch wird ein differenzierteres und konkreteres Bild von Lucas Verhalten möglich.

3.1 Information zur Kontaktabahnung, Institution und Gruppe

Um den Boden für Lucas „Auftritt“ vorzubereiten, werden einleitend die Kontaktabahnung sowie die Räumlichkeiten und „Gepflogenheiten“ von Lucas Krippengruppe geschildert.

3.1.1 Kontaktabahnung und ein erstes Bild von Luca

Von den Unterlagen der Projektleiterin der WiKi-Studie erfahre ich über Luca nur seinen Namen, die Adresse der Kinderkrippe, und dass er zwei Jahre alt ist. Telefonisch vereinbare ich mit der Mutter, dass ich am ersten Krippentag in der Garderobe auf sie warten werde. Dabei erwähnt die Mutter, dass sie noch ein drei Monate altes Baby hat. Sie möchte bei diesem Gespräch noch nähere Informationen zu den Speichelproben und fragt mich, wann sie denn im Kindergarten sein solle, sowie um meine Meinung zum Trennungsablauf. Sie wirkt auf mich sehr bemüht alles richtig zu machen und etwas unsicher. Als sie über Luca spricht, wirkt ihre Stimme lebendiger, sicherer und ein Hauch von Begeisterung schwingt mit.

Plötzlich meint sie: „Ja wenn Sie ihm überhaupt nachkommen.“ „Nachkommen?“ frage ich verwundert nach. Ja, der sei sicher so schnell unterwegs und schreie die ganze Zeit und stürze sich mit Begeisterung auf alle Sachen. Das mache er immer so, wenn er wo sei (Papier 1,3).

Doch kurz darauf meint die Mutter, sie wolle erst einmal schauen, wie er sich tue, denn wenn er die ganze Zeit nur plärre oder schreie, habe das eh keinen Sinn ihn dort zu lassen. Sie sei eh zu Hause. Sie glaube zwar nicht, dass es Schwierigkeiten gäbe, aber ganz sicher könne man das nicht sagen. Außerdem erklärt mir die Mutter, dass ich Luca ganz bestimmt an seinen roten Locken erkennen werde (vgl. Papier 1,3)¹⁰.

Bevor ich Luca kennen gelernt habe, vermittelt mir die Mutter bereits ein erstes Bild von ihm.

3.1.2 Erste Eindrücke von der Gruppe und der Institution

Mein erster Beobachtungstag ist gleichzeitig der erste Öffnungstag der Kinderkrippe nach den Ferien. Als ich die Garderobe der Kinderkrippe betrete, bekomme ich gleich ein zweites Bild von Luca, denn an der Pinnwand der Garderobe entdecke ich Kinderfotos vom Schnuppertag im Juni und erkenne Luca sofort an den rötlich gelockten Haaren. Es sind noch keine Kinder da und nach der Begrüßung der Kindergartenpädagoginnen nütze ich die Zeit um hockend, aus der Kinderperspektive, den Gruppenraum auf mich wirken zu lassen.

Mein erster Blick fällt auf ein großes, gelbes „Liegesofa“, auf dem verschiedene Teddybären unterschiedlicher Größe und Farbe sitzen. Darüber wölbt sich ein luftiger, hellgelber Stoff, der wie das Dach eines Himmelbettes aussieht. Daneben steht ein Bücherregal mit mehreren aufgeklappten Bilderbüchern. Davor sind einige locker angeordnete Kindertische mit Sesseln gruppiert. Dieser Lese-Kuschel-Sitzbereich grenzt an eine Kinderküche aus hellem Holz. Große Fenster lassen das Tageslicht herein und durch eine Terrassentür geht es in den „Gartenhof“, einen großen Innenhof, der mit terracotta-färbigem Fallschutzbelag ausgelegt ist. Drei zarte, schlanke Bäume wachsen bei der hinteren Mauer und ein etwas größerer Baum mit rötlichen Blättern (Ahorn) in der Mitte. Eine Rutsche, ein Klettergerüst, eine Wippgiraffe, ein überdimensionales „Vier-gewinnt-Spiel“, eine Kiste mit Bällen etc. laden zum Spielen ein. Ein „Fuhrpark“ mit ca. 12 Rutschfahrzeugen wie Dreirädern, Rutschautos und Rollern befindet sich locker angeordnet bei einer Hausmauer. Zwischen diesen Bereichen bieten Bänke ausreichend Sitzmöglichkeiten (B 1,3).

¹⁰ Die Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle wurden als fortlaufende Papiere nummeriert. Zusätzlich wurden sie noch mit der entsprechenden Beobachtungsprotokollzahl (B) oder Besprechungsprotokollzahl gekennzeichnet.

Nach meinem ersten Rundblick bitte ich eine Kindergartenpädagogin um Informationen zur Gruppe. Dabei erfahre ich, dass es sich um eine Krippengruppe eines Übungskindergartens handelt, der an eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik angeschlossen ist. Insgesamt bietet die Gruppe Platz für 16 Krippenkinder, die von drei Kindergartenpädagoginnen und einer Assistentin betreut werden. Sie erwarten jedoch nur 13 Kinder, von denen ein Bub aus dem Vorjahr bekannt ist. Die Eltern und Kinder hatten bereits im Juni die Möglichkeit, die Kinderkrippe und die Pädagoginnen an einem Schnuppernachmittag kennen zu lernen. Die Eltern werden gebeten, ihre Kinder zumindest drei Tage lang zu begleiten. Ab dem vierten Tag können sie ihre Kinder für zehn Minuten alleine lassen, sollen aber am Handy erreichbar sein. Die Verlängerung der Trennungsdauer wird individuell geregelt.

Luca startet seine Krippenzeit gemeinsam mit zwölf anderen Krippenkindern und der Anwesenheit vieler Mütter sowie mehrerer Väter und einiger Großmütter. Die Mutter von Luca blieb während Lucas ersten zwei Betreuungswochen die ganze Zeit in den Gruppenräumen anwesend.

3.2 Aufgepasst! Jetzt kommt Luca!

Dieser Abschnitt startet mit einer ausführlich gehaltenen Ankunftsszene, um Lucas erste Erfahrungen und Verhaltensweisen beim Start in seine Krippenbetreuung zu vermitteln. Durch weitere Szenen sollen vor allem die Vielfalt und Auffälligkeiten seiner Verhaltensweisen erkennbar werden.

Doch nun Bühne frei für „Luca!“

3.2.1 Ankunftsszene: „Alles anders, alles meins!“

Es ist kurz vor neun Uhr und viele Mütter und Väter befinden sich bereits mit den Kindern im Gruppenraum oder Garten. Ich sitze in der Garderobe und warte auf Luca. Von diesem Platz kann ich zum Eingangstor sehen. Um neun erblicke ich einen roten Kinderwagen (vgl. B 1,3).

Die Mutter, eine schlanke, mittelgroße Frau in Jeans und T-Shirt, schiebt einen roten nebeneinander angelegten Doppelkinderwagen. Sie hat blonde schulterlange Haare, die am Hinterkopf zu einem Zopf zusammengebunden sind. Sommersprossen lassen ihr *zartes, helles Gesicht fröhlich aussehen, obwohl ihre Augen müde wirken.*¹¹

Luca geht schräg links, in ca. 1m Entfernung, vor ihr.

¹¹ Persönliche Eindrücke, Empfindungen etc. sind in den Protokollen *kursiv* gehalten.

Sein Körperbau ist rundlich, jedoch nicht dick sondern „babyspeckig.“ Rotblonde Locken umkringeln sein rundes Gesicht mit dicken Lippen. Er wirkt *schelmisch und schaut erwartungsvoll* mit großen Augen. Er ist mit naturfarbenen Cargo-Jeans und passendem Oberteil bekleidet.

Er schaut *erwartungsvoll* die Kindergartenpädagogin Michaela an, die nun in die Garderobe kommt und an der Glastüre wartet. Sie sagt: „Guten Morgen, da kommt ja der Luca.“ Die Mutter fragt: „Sind wir die Letzten?“ Luca steht neben seiner Mutter, seine rechte Hand umgreift ihr linkes Bein von hinten. Nun blickt er eher *verschreckt und „gschamig“* drein (B 1/4f.).

Ich komme nicht dazu ihr (der Mutter R.B.) die Hand zu geben, denn als ich meine Mappe weglege, sehe ich zwei beige Hosenbeine an mir vorbeizischen. Ich folge gleich hinterher. Ich muss Luca suchen und finde ihn im großen Bewegungsbereich kniend vor der mehrstöckigen Autogarage. Ein anderer Bub spielt gerade mit der Garage. Die KP Susanne hockt daneben und sieht zu. Luca steht auf, geht zum Regal und hievt mit beiden Händen eine große Plastikkiste heraus und leert deren Inhalt (Autos) geräuschvoll auf den Boden. Er sieht Susanne dabei *abwartend* an. Diese schaut weiter auf die Garage. Er nimmt eine zweite Kiste aus dem Regal und leert diese ebenfalls aus. Wieder schaut er die Kindergartenpädagogin dabei an. Dann nimmt er wieder die erste Kiste und leert noch die darin verbliebenen Autos aus. Susanne spielt mit dem anderen Buben weiter. Luca nimmt ein Auto und beginnt es rauf und runter zu schieben. Der andere Bub hört auf und schaut Luca zu. Luca nimmt ein Auto, betrachtet es kurz, legt es weg, nimmt ein anderes, schiebt kurz damit, legt es weg, nimmt ein anderes, ... Susanne steht auf und geht weg.

Der andere Bub beginnt wieder mit einem Auto auf der Autobahn zu schieben. Der Bub greift nach einem größeren Plastikkran. Luca greift auch danach und ist schneller. Er erwischt den Kran und läuft damit ca. 3 m weg. Der andere Bub läuft ihm nach. Luca bleibt stehen. Der Bub holt ihn ein und greift nach dem Auto. Ruckartig öffnet Luca seinen Mund, schiebt seinen Kopf nach vor und versucht den Buben in die Wange zu beißen und stößt ihn gleichzeitig mit der linken Hand weg. Der andere Bub erschrickt, fällt um und gestikuliert *zaghaf*t in Richtung Luca und schaut *suchend* um sich. Er sitzt nun aber wieder vor der Autobahn, bemerkt ein ähnliches Kranauto und nimmt dieses und beginnt damit zu spielen.

Inzwischen ist auch ein Mädchen gekommen und schiebt ein Auto rauf und runter. Luca sieht das Auto, läuft auf das Mädchen zu, ergreift das Auto und zieht daran. Das Mädchen lässt nicht los und versucht das Auto zu sich zu ziehen. Mit der linken Hand zieht Luca am Auto, mit der rechten fährt er mit gespreizten Fingern *blitzartig* dem Mädchen ins Gesicht und stößt sie weg. Das Mädchen erschrickt, fällt rückwärts und beginnt laut zu weinen. Auch ich erschrecke, da diese Bewegung so *blitzartig* kam und ganz knapp am Auge des Mädchens vorbeiging. Die Mutter des Mädchens kniet nieder, nimmt ihre Tochter in den Arm und reicht ihr ein anderes Auto. [...] Luca schaut ebenfalls *erschrocken*, nimmt das Auto, das er „ergattert“ hat, geht mit *zögernden* Schritten auf das Mädchen zu und will es dem Mädchen geben. Er hockt vor dem Mädchen, das in den Schoß der knienden Mutter schluchzt. Zwei, drei Mal versucht er das Auto dem Mädchen in die Hand zu drücken. Dabei sind seine Bewegungen ruhig und zaghaf. Er wirkt *unsicher*, sein Gesicht bekommt leicht *weinerliche* Züge, er schaut auch mehrmals zu mir. Doch das Mädchen hat ihr Gesicht ihrer Mutter zugewandt und merkt nicht, dass Luca ihr das Auto geben will. Luca steht auf, und verlässt mit suchenden Blicken diesen Bereich.

Er geht Richtung Terrassentür und schaut dabei auf den Boden. Dann hebt er wieder den Kopf und dreht ihn nach links und entdeckt seine Mutter beim Wickeltisch. Diese spricht mit der Helferin über Lucas Wickelgewohnheiten. Luca stellt sich zu seiner Mutter greift mit dem rechten Hand zwischen ihre Beine und umklammert das rechte Bein der Mutter. Sie wendet ihren Kopf zu ihm, streicht ihm kurz mit ihrer rechten Hand über sein Haar und wendet sich dann wieder dem Wickelthema etc. zu. Luca zerrt an der Hose seiner Mutter. Sie wendet sich zu ihm und meint: „Na, willst du hinausgehen? Gleich gehen wir hinaus.“

Kurz darauf gehen beide in den Garten. Dabei sucht und ergreift Luca die Hand seiner Mutter. Das Baby bleibt im Tragkorb im Vorraum. Nach der Terrassentür lässt Luca die Hand seiner Mutter los und stürzt sich auf das Klettergerüst. Als er auf der ersten Sprosse steht, entdeckt er den Fuhrpark, d. h. diverse Rutschfahrzeuge, Dreiräder, Roller, Er läuft zu einem Dreirad, setzt sich hinauf, entdeckt ein anderes,

klettert wieder hinunter, steigt auf dieses, fährt ein zwei Schritte, bis er wieder ein anderes entdeckt. Das wiederholt sich einige Male (B 1,6).

Bei dieser Ankunftsszene wird erkennbar, dass Luca unterschiedliches, und doch vorwiegend kraftvolles, ungestümes, wechselhaftes Verhalten zeigt, das auf den ersten Blick nicht immer nachvollziehbar wirkt. Doch findet sich am ersten Tag auch eine Situation, in der Luca eine andere Seite zeigt.

3.2.2 Szene: „Dreirad und Puppe“

Nachdem Luca längere Zeit stürmisch mit dem Dreirad gedüst ist, unterbricht er seine Fahrt.

Plötzlich bemerkt Luca einen Puppenbuggy mit einer ca. 40 cm großen Babypuppe. Er steigt von seinem Dreirad ab und geht hin. Daneben steht auch noch ein Puppen Maxi-Cosy mit einem ca. 20 cm Puppenbaby. [...] Luca nimmt die kleine Puppe aus dem Autositz und legt sie vorsichtig zur größeren Puppe in den Buggy. Neben dem Puppenwagen steht ein Dreirad mit einer Art Heckspoiler, der wie eine Ablage aussieht. Luca nimmt die kleine Puppe wieder heraus und legt die Puppe auf diese Ablage. Er richtet sie längsseits aus, setzt sich auf das Dreirad und fährt los. Die Puppe fällt hinunter. Luca bemerkt dies erst, als er nach einem gefahrenen Halbbogen die Puppe seitlich auf dem Boden liegend bemerkt. Er steigt ab, geht zur Puppe, hebt sie auf und legt sie wieder auf die Ablage. Luca steigt wieder auf und fährt los. Nach ca. 5 Metern bleibt er stehen, dreht sich um und entdeckt die Puppe wieder am Boden liegend. Wieder steigt er ab und diese Szene wiederholt sich mehrere Male. Obwohl Luca nun wesentlich langsamer und ruhiger fährt, fällt die Puppe jedes Mal nach ein oder zwei Metern hinunter. Beim dritten oder vierten Mal behält Luca beim Aufsteigen die Puppe in der Hand. Erst als er sitzt, dreht er seinen Oberkörper nach rechts zurück und legt die Puppe auf die Ablage und lässt sie diesmal nicht aus. Danach dreht er seinen Oberkörper nach vor und ergreift mit der linken Hand die Lenkstange. Durch die Drehung seines Oberkörpers bewegt sich jedoch auch seine rechte Schulter und Hand, mit der er die Puppe auf der Ablage festhält, und die Puppe rutscht zwischen seinem Sitz und Rücken hinunter. Luca lässt die Lenkstange wieder los, dreht sich wieder nach rechts zurück und richtet die Puppe auf die Ablage. Seine rechte Hand lässt die Puppe dabei wieder nicht los. Als er sich wieder nach vor dreht, um die Lenkstange zu ergreifen, rutscht diese erneut von der Ablage zwischen seinem Sitz und Rücken. Auch diese Szene wiederholt sich einige Male. Luca schaut dabei ganz konzentriert und schnauft. Doch schließlich gibt er die Beine doch auf die Treter und will fahren. Da jedoch der Lenker nicht gerade ist, gelingt es ihm nicht, das Dreirad in Bewegung zu setzen. Da lässt er die rechte Hand von der Puppe los, ergreift mit beiden Händen das Lenkrad, richtet es gerade und fährt stürmisch los (B 1,7).

In dieser Situation zeigte sich Luca konzentriert, ausdauernd und „versunken im Spiel.“

3.2.3 Szene: „Inmitten der Gruppe und doch nicht dabei“

Am zweiten Beobachtungstag konnte ich Luca zum ersten Mal bei einem gemeinsamen Sitzkreisspiel beobachten, an dem fast alle Kinder und deren Eltern teilnahmen.

Die Kindergartenpädagogin und Evi beginnen ein Begrüßungslied, welches sinngemäß lautet: „Wir freuen uns, dass du hier bist und nicht anderswo, wir wollen dich begrüßen und machen dabei so.“ Nacheinander werden zu den jeweiligen Strophen die einzelnen Begrüßungsformen wie: winken, hallosagen, stampfen, ... etc. dargestellt. [...] Luca dreht seinen Kopf *langsam* hin und her, schiebt seine Unterlippe nach vor und bewegt seinen Oberkörper *bedächtig* vor und zurück. Er nimmt seine Hand und schiebt sie wieder in den Mund. Er kaut auf seinen Fingern, schiebt diese im Mund hin und her und blickt *teilnahmslos* in den Kreis [...] Während der Lieder sitzt Luca ganz ruhig und bewegt sich kaum. Nur seine Finger im Mund schiebt er hin und her. Nachdem ein Lied beendet ist, beginnt Luca manchmal

rhythmisch seinen Oberkörper leicht vor und zurück zu bewegen, als ob er noch in der Melodie verweilen würde. Die Spiele werden lebendiger und alle Kindergartenpädagoginnen, Kinder und Eltern tanzen, laufen, hüpfen in Kreisrichtung. Luca steht ebenfalls auf. Er geht langsam in die Mitte des Kreises. Seine Finger kaut er im Mund. Sein Blick wirkt *verloren* (B 2,6).

Seine Mutter kommt, geht auf ihn zu, reicht ihm ihre rechte Hand entgegen und beugt sich leicht vor und möchte anscheinend mit ihm tanzen. Luca geht einen Schritt zurück, wendet seinen Oberkörper und sein Gesicht ein wenig von der Mutter weg und bleibt stehen. Die Mutter macht ein, zwei Tanzschritte und verlässt dann wieder den Kreis.

Ein Abschiedslied leitet über zur Jause, die inzwischen von der Helferin angerichtet worden ist. Butterbrote, Marmeladebrote, Äpfel, Bananen und Weintrauben sind auf einem Wagerl angerichtet. Die Kinder setzen sich auf die Sessel zu den Tischen.

Luca bleibt noch im Kreis und beginnt sich langsam zu bewegen. Er läuft im Kreis und wird immer schneller und wilder. Wie aufgezogen dreht er seine Kreise und erinnert mich an „Forrest Gump“. Auch ein zweiter Bub kommt und beginnt zu laufen. Luca stoppt, schaut irritiert, läuft auf diesen zu, stößt mit gespreizter Hand gegen dessen Brust, sodass dieser umfällt und zu weinen beginnt (B 2,7).

In dieser Gruppensituation fällt Luca durch neues, teilnahmsloses, ruhiges und starres Verhalten auf, zeigt aber auch im Attackieren bereits ein bekanntes Verhalten.

Durch die angeführten Protokollabschnitte habe ich Einblicke in die Vielfalt und Dynamik von Lucas unterschiedlichen und rasch wechselnden Verhaltensweisen geboten. Manche Situationen scheinen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar und mögen Interesse und Erstaunen auslösen und irritieren. Gleichzeitig drängen sich auch Fragen auf, wie diese unterschiedlichen und teilweise irritierenden Verhaltensweisen verstanden werden können. Zusätzlich mag Neugier entstehen, wie sich denn Lucas Verhalten und Eingewöhnungsprozess in der Kinderkrippe entwickeln könnte. Diese und weitere Fragen bilden den Schwerpunkt ab Kapitel 7.

Doch nun beleuchte ich Lucas Verhaltensweisen nochmals, denn beim Lesen der Protokolle fällt auf, dass Luca gewisse Verhaltensweisen nicht nur einmal oder gelegentlich zeigt, sondern dass er vergleichbare Verhaltensweisen wiederholt und auch in unterschiedlichen Situationen zeigt. Dies weist darauf hin, dass Luca bereits über „gefestigte“, charakteristische Verhaltensweisen verfügt.

Solche charakteristische Verhaltensmuster werden im folgenden Abschnitt ausgewiesen.

3.3 Lucas charakteristische Verhaltensmuster

In diesem Abschnitt weise ich wiederkehrendes, vergleichbares, auffallendes Verhalten, das Luca in unterschiedlichen Situationen zeigt, als charakteristische Verhaltensmuster aus.

3.3.1 Kontakt zu Erwachsene durch kräftiges körperliches Agieren

In der Ankunftsszene wird geschildert, wie Luca mehrmals geräuschvoll Kisten mit Autos ausleert und die Pädagogin dabei erwartungsvoll anblickt (B 1,4).

Als vergleichbares Verhalten werden Handlungen erachtet, in denen Luca kräftiges, ungestümes, körperliches Verhalten zeigt und gleichzeitig auffordernd, erwartungsvoll oder triumphierend zu Erwachsenen blickt.

In den Protokollen finden sich wiederholt Szenen, in denen Luca kraftvoll, geräuschvoll und ungestüm Kisten ausleert, Gegenstände um sich schleudert, Dinge in den Mund steckt, auf Haltegriffe klettert, sich in „gefährliche“ Situationen begibt und dabei erwartungsvoll, triumphierend oder auffordernd zur Kindergartenpädagogin, zur Mutter oder zu mir blickt (vgl. B 1,7; B 1,8; B 3,4; B 3,6). So schiebt Luca z. B. die Steine des überdimensionalen „Viergewinnt-Spiels“ nicht nur hinein, sondern schleudert sie weit weg und blickt dabei erwartungsvoll um sich (vg. B 1,8); oder er steckt eine birnenförmige Rassel in den Mund, „schiebt sein Kinn vor, hebt den Kopf [...]. Dabei schaut er mehrmals auffordernd zu Susanne“ (B 3,4); „Er hat ein Papierkügelchen zwischen seinem Zeige- und Mittelfinger und steckt es blitzschnell in den Mund. Triumphierend blickt er mich an“ (B 3,6). Die erwartungsvollen Blicke zu Erwachsenen werden dabei als Ausdruck der Erwartung einer Reaktion (Kontakt) gesehen.

In diesem Abschnitt wurde aufgezeigt, dass Luca in unterschiedlichen Situationen Kontakt zu Erwachsenen durch kräftige Körpersignale und markanten Blick sucht, und diese Verhaltensweise wurde als Lucas charakteristisches Verhaltensmuster ausgewiesen.

3.3.2 Blitzartiges, körperliches Attackieren anderer Kinder

In der Ankunftsszene wurde ein „Krankonflikt“ beschrieben, bei dem Luca ruckartig seinen Mund öffnet, seinen Kopf nach vor schiebt und versucht den Buben in die Wange zu beißen und ihn gleichzeitig wegstößt. In der Situation „Autokonflikt“ wurde geschildert, wie er mit gespreizten Fingern blitzartig einem Mädchen ins Gesicht fährt und sie gleichzeitig mit der anderen Hand wegstößt (vgl. B 1,4).

Als vergleichbares Verhalten werden Handlungen erachtet, in denen Luca plötzlich andere Kinder stößt, beißt, haut, schlägt, kratzt,

In den Protokollen der ersten zwei Beobachtungswochen finden sich immer wieder Szenen, in denen Luca andere Kinder auf vergleichbare Art heftig attackiert. So bemerkt Luca, dass ein zartes asiatisches Mädchen einen Puppenbuggy fährt, und er „ergreift bestimmt mit der linken Hand den Buggygriff, gleichzeitig schiebt er das Mädchen mit der rechten Hand vom Buggy weg“ (B 1,9). Als Luca auf einer Wippschaukel schaukelt, setzt sich ein anderer Bub auf den gegenüberliegenden Sitz. „Luca steigt von der Wippe herunter, geht zum Buben und stößt ihn mit beiden Händen weg“ (B 3). Luca sitzt mit der Pädagogin und einem Mädchen vor der Autogarage. „Luca hebt seine rechte Hand um nach der Kurbel zu greifen. Doch das Mädchen dreht gerade an dieser. Mit der linken Hand schiebt Luca die Hand des Mädchens weg und drückt dann mit seiner geöffneten und gespreizten Hand das Gesicht des Mädchens weg“ (B 2,3). Auch ein zweiter Bub kommt und beginnt zu laufen. Luca stoppt, schaut *irritiert*, läuft auf diesen zu, stößt mit gespreizter Hand gegen dessen Brust, sodass dieser umfällt und zu weinen beginnt (B 2,7). Kurz nach Lucas Ankunft kommt die Pädagogin Susanne in die Garderobe und hockt sich vor ein Mädchen. „Während Susanne mit Katrin spricht, geht Luca zwei Schritte zu Katrin und patscht ihr *mit voller Wucht* ins Gesicht und hebt erneut seine Hand“ (B 3,2). Dann geht er zur Puppenküche, ergreift einen Telefonhörer eines Spielzeugtelefons und schlägt damit *heftig* auf das Telefon ein (B 3,3). Wenn er an einem Kind vorbeikommt, stößt er dieses weg oder patscht mit gespreizten Fingern in dessen Gesicht. *Es ist mir nicht möglich wiederzugeben, welches Kind er in welcher Reihenfolge gepatscht oder gestoßen hat.* Unruhe entsteht. Eltern beruhigen ihre schluchzenden Kinder (B 3,3). Er schlägt auf ihren Rücken und stößt sie weg (B 3,3). Luca gibt dem Kinderwagen einen Tritt und Stoß, sodass dieser umfällt und Puppe und Decke rauspurzeln und am Boden liegen (B 3,3). Auch die Bemerkung einer Krippenpädagogin: „Er geht so oft auf die anderen Kinder los“ (B 2,1) weist auf ein tendenzielles Verhalten von Luca hin.

In diesem Unterabschnitt wurde aufgezeigt, dass Luca in unterschiedlichen Situationen andere Kinder blitzartig, heftig körperlich attackiert, und diese Verhaltensweise als Lucas charakteristisches Verhaltensmuster ausgewiesen.

3.3.3 Rastloses Hin und Her

Bei der Schilderung von Lucas Ankunftsszene am ersten Tag, wurde auch ersichtlich, wie Luca wiederholt und rastlos von einem Gerät zum anderen stürmt (vgl. B 1,5; B 1,6).

Als vergleichbares Verhalten werden Handlungen erachtet, in denen Luca wiederholt abrupt von einem Objekt zum anderen wechselt und kein Interesse daran zeigt.

Folgende Formulierungen illustrieren vergleichbares Verhalten: „Herzhaft beißt er ab, legt die andere Hälfte des Brotes auf den Teller, schaut kurz den anderen Buben an, steht auf und läuft zum Autobahnbereich. Dort nimmt er sich ein Auto und läuft damit in den Garten und legt es vor der Tür ab. Er läuft wieder hinein“; „Als ich zur Autobahnecke komme, kann ich nicht erkennen, was Luca dort hingezogen hat, denn er kommt mir bereits wieder entgegen“ (B 1,7); „Luca rennt von einem Gerät zum anderen“ (B 1,8); „Luca läuft zum Essbereich, jedoch nicht zu den Tischen und Sesseln. Er läuft zum Wagerl auf dem das Essen angerichtet ist. Er schnappt sich – ohne zu schauen – ein Stück und steckt es in den Mund. Als er das Stück im Mund hat, nimmt er es wieder heraus und schaut nach was es ist“ (B 2,7); „Luca läuft weiter, kommt dann nach einigen Runden aber wieder zum Tisch und setzt sich nieder. [...] Luca hat seinen Platz wieder verlassen und ist wieder in den Bewegungsbereich gelaufen“ (B 3,7); „Er nimmt sich eine Rassel, legt sie wieder hin, nimmt ein Holzklapperinstrument, geht zwei, drei Schritte, macht kehrt und legt es wieder zurück. Er greift nach einer Schelle“ (B 3,4). Die Bemerkung von Lucas Mutter: „Wenn Sie ihm überhaupt nachkommen“ (Papier 1), weist darauf hin, dass Luca dieses Verhalten auch außerhalb der Krippe zeigt.

In diesem Unterabschnitt wurde Lucas rastloses Hin und Her als charakteristisches Verhaltensmuster ausgewiesen.

3.3.4 *Teilnahmslosigkeit und starrer Blick in Gruppensituationen*

Bei der ersten beobachteten Gruppensituation wurde Lucas teilnahmsloser Blick und starres Verharren (vgl. B 2,7) folgendermaßen beschrieben: Die Spiele werden lebendiger und alle Kindergartenpädagoginnen, Kinder und Eltern tanzen, laufen, hüpfen in Kreisrichtung. Luca steht ebenfalls auf. Er geht langsam in die Mitte des Kreises. Seine Finger kaut er im Mund. Sein Blick wirkt verloren.

Als vergleichbares Verhalten gilt, wenn Luca sich nicht aktiv dem Geschehen zuwendet, d. h. daran nicht aktiv teilnimmt, kein offensichtliches Interesse daran zeigt und starr und verloren blickt.

In den Protokollen finden sich wiederholt Situationen, in denen Luca *nirgendwohin zu schauen* scheint. So finden sich Formulierungen wie: Er wirkt *müde und sein Blick wirkt ausdruckslos*. Sein Blick wirkt gleichgültig, *teilnahmslos, nach innen gerichtet* (B 2). Er nimmt wieder zwei Teile in je eine Hand und bewegt sie zueinander. Dabei schaut er nicht auf die

Becher, die er in der Hand hält, sondern sein Blick schweift langsam, scheinbar uninteressiert, wie ferngesteuert, durch den Raum (B 2,3). Er dreht seinen Kopf langsam hin und her, schiebt seine Unterlippe nach vor und bewegt seinen Oberkörper bedächtig vor und zurück. Er nimmt seine Hand und schiebt sie wieder in den Mund. Er kaut auf seinen Fingern, schiebt diese im Mund hin und her und blickt teilnahmslos in den Kreis (B 2,6). Während der Lieder sitzt Luca ganz ruhig und bewegt sich kaum. Nur seine Finger im Mund schiebt er hin und her (B 2,7). Er singt nicht mit und macht auch keine rhythmischen Bewegungen. Ich habe den Eindruck, dass er auch nicht zuhört und die anderen gar nicht wahrnimmt (B 3,5).

In diesem Unterabschnitt wurde aufgezeigt, dass Luca in unterschiedlichen (vor allem Gruppen-)Situationen durch Teilnahmslosigkeit und starren Blick auffällt und diese Verhaltensweise somit als Lucas charakteristisches Verhaltensmuster ausgewiesen.

3.3.5 *Versunken im Spiel*

Am ersten Tag wurde eine lang andauernde, konzentrierte Spielsequenz – mit Dreirad und Puppe – beobachtet, bei der Luca bemüht war, beide Objekte gleichzeitig zu bewegen (vgl. B 1,8f.).

Als vergleichbar werden Handlungen verstanden, bei denen sich Luca über längere Zeit konzentriert, interessiert mit einem oder mehreren Objekten beschäftigt.

In den Protokollen finden sich mehrere Stellen, in denen sich Luca konzentriert mit Objekten beschäftigt. „Die meiste Zeit verbringt Luca mit den Fahrzeugen und bevorzugt dabei Rutschautos und Dreiräder“ (B 1,8); „Luca untersucht den Schranken, indem er den Hebel drückt und hebt. Dabei öffnet und schließt sich der Schranken. Drei bis viermal wiederholt sich dieser Vorgang. Auto rauf schieben, runter rollen lassen und Schranken mehrmals öffnen und schließen. Luca untersucht abwechselnd Autos und Schranken. Dabei schaut er sehr konzentriert und angestrengt“ (B 2,4); „Luca steckt nun ein Auto in den Aufzug und die Kindergartenpädagogin Michaela fragt: ‚Hinauf?‘ Luca nickt. Dabei sieht er die Kindergartenpädagogin an und strahlt. Die Pädagogin kurbelt, bis das Auto oben ist, Luca schiebt das Auto aus dem Aufzug raus und lässt es runter fahren. Diese Szene wiederholt sich einige Male. [...] Er steckt es in die obere Öffnung (ohne Verwendung des Aufzuges) und lässt sein Auto ebenfalls runterfahren. Konzentriert arbeitet Luca. Ich bemerke, wie sehr ich es genieße ihm dabei zuzusehen“ (B 2,4); Konzentriert widmet er sich wieder dem Autospiel (B 2,5); Die Kindergartenpädagogin Susanne kommt mit Zwetschken. Sie öffnet diese und Luca nimmt den Kern heraus. Dabei bekommt er einen konzentrierten

Gesichtsausdruck [...] Die Kindergartenpädagogin zerteilt weitere Zwetschken und Luca klaubt vorsichtig mit ausgestrecktem Daumen, Zeige- und Mittelfinger (verstärkter Pinzettengriff) und stolzem Gesichtsausdruck die Kerne heraus. Diese legt er bedächtig auf einen vorbereiteten Teller (B 2,7); Vorsichtig klaubt er Kügelchen für Kügelchen auf und lässt sie hineinfallen. Er arbeitet dabei sehr konzentriert und scheint die Umgebung nicht wahrzunehmen. Konzentriert dreht und wendet er den Behälter (B 3,5).

In diesem Unterabschnitt wurde aufgezeigt, dass sich Luca in unterschiedlichen Situationen hochkonzentriert mit Objekten (vor allem Autos und mechanischen Abläufen) beschäftigt und interessiert damit spielt. Damit wurde konzentriertes Spiel als ein für Luca charakteristisches Verhaltensmuster ausgewiesen.

In diesem Kapitel habe ich versucht, ein Bild von Lucas Ankunft und seinen charakteristischen Verhaltensweisen während seiner ersten zwei Betreuungswochen in der Kinderkrippe zu vermitteln. Darüber hinaus habe ich bestimmte, auffallende Verhaltensweisen als Lucas charakteristische Verhaltensmuster ausgewiesen.

Obwohl Luca durch eine Vielfalt von unterschiedlichen Verhaltensweisen auffällt, so sticht doch sein plötzliches, blitzartiges Attackieren anderer Kinder besonders ins Auge.

Dies spiegelt sich auch im E-Mail, welches ich am zweiten Wochenende von Lucas Krippenzeit von seiner Mutter bekommen habe.

Hallo Frau Blümel

Luca wird ab Montag versuchsweise auf Grund seines „unmöglichen“ Verhaltens gegenüber den Kindern am Nachmittag von 15-16 Uhr in den Kindergarten gehen.

LG WIR

(Papier 7)

4 Auswirkungen von Lucas Verhaltensweisen auf den Betreuungs- sowie Forschungsprozess

Das abrupte Ende des vorangegangenen Kapitels – das E-Mail ohne Erläuterung – steht symbolisch für den plötzlichen Abbruch des geplanten Krippenbetreuungsprozesses. Deshalb beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit den Auswirkungen von Lucas Verhaltensweisen auf den Betreuungs- sowie Forschungsprozess. In Abschnitt 4.1 lege ich den Schwerpunkt auf Auswirkungen von Lucas Verhalten auf den Betreuungsprozess und in Abschnitt 4.2 auf Auswirkungen auf den Forschungsprozess.

4.1 Auswirkungen auf den Betreuungsprozess

In diesem Abschnitt zeigt sich, wie Lucas Verhalten den Betreuungsprozess – das Erleben und Handeln der Kindergartenpädagoginnen, der Leitung und der Mutter – beeinflusst. In Unterabschnitt 4.1.1 wird gezeigt, dass der Abbruch der Gruppenbetreuung keineswegs aus dem „Nichts“ erfolgte, sondern bereits „Vorboten“ erkennbar waren. Welche Auswirkungen Lucas Verhaltensweisen auf den Betreuungsablauf und -prozess haben, wird in Unterabschnitt 4.1.2 dargelegt.

4.1.1 Anders als geplant

Bereits am ersten Beobachtungstag wurde von der Kindergartenpädagogin und der Mutter der Ablauf der Trennung besprochen und – wie in dieser Krippengruppe üblich – der vierte Tag geplant. Doch am vierten Tag meinte die Kindergartenpädagogin zu mir:

„Wir werden der Mutter heute vorschlagen Luca doch noch nicht alleine hier zu lassen. Wir denken, er ist noch nicht so weit. Er geht so oft auf die anderen Kinder los. Vielleicht bitten wir die Mutter auch, dass sie mit Luca nur noch 1 ½ Stunden bleibt“ (B 2,1).

Anhand dieser Stellungnahme wird erkennbar, dass Lucas Verhalten bereits in der ersten Woche Erstaunen und Irritationen auslöste. Die Formulierung „Wir denken“ weist darauf hin, dass im Team bereits überlegt und beraten wurde. Das „Vielleicht“ zeigt, dass auch über den weiteren Verlauf noch Unklarheit herrscht. Die zeitliche Einschränkung deutet darauf hin, dass in der Quantität, d. h. im zeitlichen Ausmaß, ein möglicher Grund für Lucas Schwierigkeiten gesehen wird.

Die Mutter erklärte mir: „Die Kindergärtnerinnen haben gesagt, ich soll mit dem Alleinlassen noch warten, weil er so auf die anderen Kinder losgeht, und dass ich ihn überhaupt vielleicht nur eine Stunde da lassen soll. Denn dann wird er so wild und geht auf die anderen Kinder los. Und wenn's überhaupt nicht geht, dann sollte ich mir vielleicht überhaupt einen anderen ...?“ Dabei blickt sie mich abwartend an (B 8).

Auch die Aussage der Mutter und ihr abwartender Blick drücken Unsicherheit aus. Sie scheint sich bereits zu diesem Zeitpunkt nicht nur Gedanken über den zu planenden Trennungsablauf, sondern auch Sorgen über den weiteren Betreuungsverlauf zu machen. Es wird ihre Befürchtung erkennbar, es könne etwas eintreten, das sie gar nicht auszusprechen wagt, das aber auch als mögliche Lösung gedacht sein könnte.

4.1.2 Zwischen Hoffnung und Zweifel

Aufgrund von Lucas attackierendem Verhalten gegenüber anderen Kindern wurde am Ende der zweiten Woche zwischen der Leiterin, den Eltern und den Kindergartenpädagoginnen eine individuelle Betreuungsform – Einzelbetreuung für eine Stunde am Nachmittag – vereinbart. Eine Pädagogin erklärte mir, dass Luca einige Tage am Nachmittag alleine betreut und dann langsam an die anderen Kinder gewöhnt werden solle (vgl. B 6,1).

Immer wieder wird Lucas Betreuungsprozess von den Pädagoginnen thematisiert.

Ich sitze in der Garderobe und warte auf Luca. Die Kindergartenpädagogin Michaela kommt und sagt: „Jetzt wird er gleich kommen, der Luca. Susanne hat mir erzählt, dass es gestern so gut gelaufen ist. Eigentlich sollte jeden Tag dieselbe Person da sein zum Eingewöhnen, aber das geht halt nicht.“ Ich antworte: „Ich hab gar nicht gewusst, dass am Nachmittag zum Eingewöhnen Einzelbetreuung möglich ist. Hängt das mit dem Personalschlüssel zusammen?“ Sie sagt: „Da sind wir gut dran. Sonst wär' die Alternative, dass er nicht mehr weitergehen könnte. Er ist auf die Kinder so losgegangen und die anderen Eltern haben auch schon protestiert. Das haben Sie sicher auch gemerkt. Oder? Er ist halt keine Kinder gewöhnt. Heute werden wir nicht rausgehen. Er soll sich einmal hier sicher fühlen.“ (B 5,1).

Aus den Bemerkungen der Pädagoginnen geht hervor, dass sich die Pädagoginnen über Luca austauschen und davon ausgehen, dass es sich um ein „Gewöhnungsproblem“ an andere Kinder handeln dürfte. Doch betont die Kindergartenpädagogin auch, wie wichtig es sei, dass Luca sich sicher fühle. Sie erweitert somit ihren Blick auf Lucas Innenwelt und stellt eine Verbindung von Lucas Unsicherheit zu Problemen mit anderen Kindern her.

Luca wurde für ca. zwei Wochen alleine betreut. In die Zeit seiner Einzelbetreuung fielen auch Lucas erste belastende Erfahrungen mit Trennung und Getrenntsein.

Ab Oktober wechselte ein Mädchen (Katrin) in Ganztagsbetreuung und Luca wurde gemeinsam mit diesem Mädchen für 1 bis 2 Stunden am Nachmittag betreut. Während dieser Zeit wurde mehrmals (in Besprechungen des Teams, mit der Leiterin und den Eltern) zuversichtlich eine Wiedereingliederung in die Vormittagsgruppe angedacht, überlegt und angestrebt, doch aufgrund von Lucas Verhaltensweisen und ausgelösten Zweifeln doch nicht umgesetzt. Lucas Betreuung in der Zweiergruppe wurde immer wieder „verschoben“ und endete erst nach mehr als vier Monaten.

Ab Februar wechselten weitere drei bis vier Kinder in Ganztagsbetreuung und blieben nun ebenfalls am Nachmittag in der Krippe. Während dieser 3½ Monate von Lucas Betreuung in der Kleingruppe wurde nachmittags eine zweite Betreuungsperson als Unterstützung zugeschaltet.

Erst im Mai, nach acht Monaten Krippenzeit, wurde versucht Luca wieder in die Großgruppe am Vormittag zu integrieren. Alle Phasen dieser verschiedenen Betreuungssettings waren abwechselnd von Hoffnung und Zuversicht sowie Zweifel und Ratlosigkeit geprägt und wurden von gemeinsamen Überlegungen im Team, mit der Leiterin und den Eltern begleitet.

Die Veränderungen im Betreuungsverlauf orientierten sich sowohl an Lucas Verhalten und seinen Bedürfnissen als auch an strukturellen Rahmenbedingungen wie Dienstplan, Wechsel anderer Kinder in Ganztagsbetreuung etc. Es wird dabei klar erkennbar, dass derartige Veränderungen des Betreuungsprozesses nicht nur der Bereitschaft der Kindergartenpädagoginnen bedürfen, sondern auch besondere Rahmenbedingungen wie guter Betreuungsschlüssel, Zeit für Besprechungen, Unterstützung durch die Leitung, Flexibilität bei Dienstplangestaltung, Besprechen von Unsicherheit etc. erfordern.

Bisher habe ich die Auswirkungen von Lucas Verhalten auf den Betreuungsprozess dargestellt. Seine auffälligen Verhaltensweisen, die daraus resultierenden besonderen Betreuungsformen und besonderen Beziehungserfahrungen sowie seine erkennbaren Entwicklungsprozesse beeinflussten aber auch den Forschungsprozess.

4.2 Auswirkungen auf den Forschungsprozess

Lucas auffällige Verhaltensweisen beeinflussten den Forschungsprozess in mehrerlei Hinsicht. In Unterabschnitt 4.2.1 schildere ich die Auswirkungen von Lucas Verhaltensweisen auf den Forschungsablauf. Der nächste Unterabschnitt 4.2.2 ist vom Ringen um Verstehen in der Seminar- und Forschergruppe geprägt. Wie Lucas Verhaltensweisen den spezifischen Forschungsfokus – „das Besondere am Fall“ – prägen, zeige ich in 4.2.3. Dabei erfolgt eine schrittweise Annäherung an das Begriffsverständnis, von dem in dieser Arbeit ausgegangen wird. In Unterabschnitt 4.2.4 hinterfrage ich, ob und inwiefern es bei Lucas Krippenverlauf sinnvoll ist, den allgemeinen Forschungsschwerpunkt des WiKi-Projekts „Bewältigung von Trennung und Getrenntsein“ beizubehalten oder zu modifizieren. In Unterabschnitt 4.2.5 stehen der Themenschwerpunkt dieser Arbeit und das daraus resultierende Bündel an Forschungsfragen im Mittelpunkt. In 4.2.6 werden aktuelle Erkenntnisse zum Bereich Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen, ihre Beziehungserfahrungen und

Entwicklungsprozesse vorgestellt. In Unterabschnitt 4.2.7 wird die Forschungslücke und Relevanz des Themas hervorgehoben.

4.2.1 Modifikationen des Forschungsablaufs

In diesem Unterabschnitt schildere ich, wie Lucas Verhaltensweisen und die Änderungen des Betreuungsprozesses den *Forschungsablauf* beeinflussten.

Der Forschungsablauf war durch das WiKi-Projekt und die Methode der Young Child Observation vorstrukturiert. Im Rahmen des WiKi-Projekts waren mindestens 14 Beobachtungen während eines Zeitraums von vier Monaten und zusätzlich zwei abschließende Beobachtungen nach sechs Monaten angesetzt. Da ein wesentliches Kriterium einer Krippenbetreuung *eine Gruppe von Kindern* ist und dies bei meinem Beobachtungschild erst nach acht Monaten gegeben war, verlängerte ich meinen Beobachtungszeitraum bis zum Ende des Krippenjahres.

Auch die weiteren Untersuchungsmethoden der WiKi-Studie wie Cortisolproben zur Untersuchung des Stresslevels, Videoaufnahmen, Fragebögen etc. (siehe Abschnitt 1.2) kamen erst in den letzten zwei Betreuungsmonaten (Mai und Juni), während der Phase der Wiedereingliederung in die Großgruppe, zum Einsatz. Dadurch sind Lucas Ergebnisse nicht mit den Ergebnissen der anderen Kinder vergleichbar.

Der erste Zwischenbericht wurde auf der Basis der Protokollanalysen der Infant-Observation-Besprechungsgruppe nach ca. fünf Monaten erstellt. In diesem wurde das „Besondere am Fall“ herausgearbeitet. Das Besondere an „meinem Fall“ wurde durch Lucas auffällige Verhaltensweisen geprägt. Lucas Verhalten in der Großgruppe konnte zu dieser Zeit nicht beobachtet werden, da er zur Zeit des Zwischenberichts noch im Zweiersetting betreut wurde.

Die Analysen und Ergebnisse der Forschungsgruppe bildeten die Basis für den zweiten Zwischenbericht. Dieser zweite Zwischenbericht wurde bei den Kolleginnen der Infant-Observation-Forschungsgruppe nach Abschluss ihrer Beobachtungszeit erstellt, während meine Beobachtungen noch bis Ende des Jahres andauerten. Den Fokus legte ich dabei gemäß den Projektvorgaben auf Bewältigung von Trennung und Getrenntsein. Doch immer wieder dominierten kaum verstehbare Situationen sowie schwer nachvollziehbare Entwicklungsprozesse das Ringen um Verstehen. Es drängten sich wiederholt Fragen auf, wodurch denn diese Entwicklungsprozesse angeregt worden seien, welchen Einfluss dabei spezielle Beziehungserfahrungen hätten etc. Diese Überlegungen führten in weiterer Folge

auch zu einer Modifikation des allgemeinen Forschungsschwerpunktes meiner Arbeit (siehe Unterabschnitt 4.2.4).

Da durch die verlängerte Beobachtungsdauer auch wesentlich mehr Protokolle anfielen, waren viele zusätzliche – über die Seminar- und Forschungsgruppe der WiKi-Studie hinausgehende – Protokollanalyseeinheiten mit meiner Studien- und Forschungskollegin Agnes Jedletzberger notwendig.

4.2.2 Ringen um Verstehen in der Seminar- und Forschungsgruppe

Lucas Verhaltensweisen – vor allem die blitzartigen, massiven körperlichen Attacken – stellten nicht nur für die Kindergartenpädagoginnen, sondern auch im Protokollbesprechungsseminar und Forschungsseminar eine besondere Herausforderung dar und dominierten das Ringen um das Verstehen von Lucas Verhalten und Erleben.

Bereits im ersten Infant-Observation-Besprechungsprotokoll über die Kontaktabahnung (vgl. Papier 2, Besprechungsprotokoll 1) ist festgehalten, dass die Mutter zwei verschiedene Bilder von Luca schildert – von einem Luca, der am ersten Tag keine Schwierigkeiten haben werde und sich begeistert auf alles stürze, sowie von einem Luca, der die ganze Zeit weinen und plärren könne. Es stehen somit zwei Annahmen der Mutter nebeneinander (ebd.).

Mit steigender Zahl der Beobachtungen entstanden nicht nur zwei, sondern viele und zum Teil sehr unterschiedliche Bilder von Luca. Bilder und Sequenzen, die nicht zueinander zu passen schienen, deren Zusammenhänge kaum erkennbar und noch schwieriger zu verstehen waren, und über weite Bereiche breitete sich Ratlosigkeit aus. Zwar konnte in den Seminarbesprechungen immer wieder Licht in einige Sequenzen gebracht werden, doch andere Situationen blieben verschwommen und viele Zusammenhänge und Mechanismen im Dunkeln.

Darüber hinaus entstand in der Seminargruppe zunehmend Sorge um Lucas weitere Entwicklung und es wurden Überlegungen angestellt, ob und in welcher Form den Eltern und Luca Unterstützung angeboten werden könne. Dies führte dazu, dass der Projektleiter und die Projektkoordinatorin nach sieben Monaten mit den Eltern Kontakt aufnahmen, über dessen Verlauf ich als Beobachterin jedoch nicht informiert wurde.

Das Ringen um Verstehen war mit Ende der Protokollbesprechungs- und Forschungsseminareinheiten bei Weitem noch nicht abgeschlossen. Doch die Ergebnisse dieser Besprechungen bildeten eine solide Ausgangsbasis für weitere Auseinandersetzungen und Analysen.

4.2.3 Auswirkungen auf den speziellen Forschungsschwerpunkt

In diesem Unterabschnitt zeige ich, wie Lucas Verhalten den *speziellen Forschungsfokus* prägt. Zuerst stelle ich mögliche Begriffe für Lucas Verhalten in den Raum und nähere mich anhand von Definitionen und kurzen Erläuterungen schrittweise an das Begriffsverständnis an, von dem ich in dieser Arbeit ausgehe.

4.2.3.1 Begriffssuche

Bereits in der ersten Beobachtungsstunde fällt Luca vor allem dadurch auf, dass er andere Kinder plötzlich, blitzartig, massiv körperlich attackiert. Da dieses häufige Attackieren Lucas Verhalten dominiert, bietet sich auf den ersten Blick der Terminus Aggressivität und die Beschreibung Luca ein Kind mit aggressivem Verhalten an. Doch wird durch diese Formulierung der Blick auf eine einzige Verhaltensweise von Luca gelenkt. Luca zeigt, wie im dritten Kapitel geschildert wurde, noch weitere auffällige Verhaltensweisen, wie: Kontaktaufnahme zu Erwachsenen durch kräftige Körpersignale und markanten Blick, rastloses „Hin und Her“, teilnahmsloses, starres Verharren bei Gruppenaktivitäten und schließlich auch Sequenzen konzentrierten, ruhigen Spiels. Außerdem liegt beim Begriff Aggressivität der Fokus auf der Verhaltensebene und nicht auf dem Erleben. Somit wird eine Bezeichnung notwendig, welche aggressives Verhalten einschließt, aber auch darüber hinausgeht.

Es wäre nahe liegend den Terminus „Verhaltensstörung“ oder „Verhaltensauffälligkeit“ und somit die Beschreibung Luca ein verhaltensauffälliges oder verhaltensgestörtes Kind zu wählen. Denn es ist offensichtlich, dass Luca vor allem durch sein Verhalten auffällt und auch stört. Doch wird mit dieser Bezeichnung ebenfalls nur auf „eine Seite der Medaille“ – auf das Verhalten – hingewiesen.

Auf die „andere Seite der Medaille“, „hinter“ Lucas auffallende Verhaltensweisen, wurde in den Young-Child-Observation-Besprechungen geblickt. Dabei wurde auch nach seinen mutmaßlichen Erlebniszuständen gefragt und wurden erste Veränderungen und Entwicklungsprozesse nachgezeichnet. Diese wurden in den Zwischenberichten zusammengefasst in denen neben seinen auffälligen Verhaltensweisen auch seine Probleme Affekte wahrzunehmen, auszudrücken und zu regulieren, sein Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit sowie seine Schwierigkeiten Kontakt zu knüpfen und Beziehungen zu gestalten erkennbar wurde.

Für auffällige Verhaltensweisen und Schwierigkeiten wie Luca sie zeigt, wird in aktueller Literatur zunehmend der Begriff „sozial-emotionale Probleme“ verwendet, der auf Defizite

der sozial-emotionalen Entwicklung hinweist. Diese Formulierung lasst ahnen, dass der Blickwinkel von manifesten Verhaltensweisen auf innerpsychische Prozesse erweitert und verlagert wird. Doch die Entscheidung für diesen Terminus macht die Begriffsklärung nicht einfacher, denn: „Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition“ (Fehr u. Russell 1984, 464, zit. n. Holodinsky 2006, 10).

4.2.3.2 Begriffskonfusion

Der Begriff „sozial-emotionale Entwicklung“ ist in der Fachliteratur bereits von der Säuglings- bis zur Erwachsenenforschung gebräuchlich. Dies bedeutet aber keineswegs, dass eindeutig geklärt ist, was unter dem Begriff „sozial-emotionale Entwicklung“ sowie verwandten und oft synonym verwendeten Bezeichnungen wie soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz, emotionale Intelligenz, sozioemotionale Kompetenz, affektiv soziale Kompetenz etc. zu verstehen ist. Wertfein (2006, 10) führt an, dass Kleinginna und Kleinginna (1981) allein zum Begriff „Emotion“ im *wissenschaftlichen Bereich* bereits an die 100 unterschiedliche Definitionen zusammengestellt haben. Außerdem würden auch die Vielzahl an Emotionstheorien sowie diverse Forschungskontroversen und die ständigen Modifikationen ursprünglicher Theorien einen Überblick erschweren (ebd.). Bei einigen Modellen (Salisch 2002, 9; Saarni 2002, 13 ff.; Salovey & Mayer 1990; zit. nach Wertfein 2006, 25 ff.) werden soziale Fähigkeiten als „Bausteine“ der emotionalen Kompetenz gesehen, andere Autorinnen (vgl. Döpfner 1989; Rose-Krasnor 1997; zit. nach Wertfein 2002, 28ff.) wiederum betrachten emotionale Fähigkeiten als Grundlage der sozialen Kompetenz. Doch eine Verflechtung von sozialer und emotionaler Kompetenz wird in allen bei Wertfein (2006) angeführten Modellen erkennbar.

Eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffen sowie unterschiedlichen Konzepten und Modellen zur Erklärung und Beschreibung sozio-emotionaler Kompetenz bei Kindern im Vorschulalter findet sich bei Wertfein (2006) und Holodinsky (2006). Petermann und Wiedebusch (2008) bieten eine „Bestandsaufnahme“ aktueller Studien und Forschungsergebnisse über die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz bei Kindern, über mögliche Risiken und Störungen sowie Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention. Zum Bereich Kleinkinder mit aggressivem Verhalten bietet Dornes (2006a, 244ff.) eine überblicksartige Darstellung von Aggressionsentwicklungstheorien.

4.2.3.3 Begriffsklärung

Bisher wurden die Vielschichtigkeit und Verwobenheit des Begriffes sozial-emotionale Kompetenz sowie die wechselseitige Bedingtheit und Beeinflussung von sozialen und emotionalen Komponenten hervorgehoben. Als nächster Schritt soll anhand von Definitionen und Erläuterungen ein „gemeinsamer Nenner“ von sozial-emotionaler Kompetenz erarbeitet werden.

Haug-Schnabel (1999, 62) versteht unter sozialen und emotionalen Kompetenzen „die Fähigkeit, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, sich in die Erwartungen seines sozialen Gegenübers einfühlen und auf diese eingehen zu können“.

Ähnlich halten auch Petermann und Wiedebusch in ihrer umfassenden Forschungsübersicht (2008, 5) fest: „Unter ‚emotionaler Kompetenz‘ verstehen wir dabei in erster Linie die Fertigkeiten eines Kindes, in der Interaktion mit anderen eigene Emotionen auszudrücken und die des Gegenübers zu erkennen.“ Die Autoren weisen darauf hin, dass ihr verwendeter Begriff emotionale Kompetenz über weite Bereiche dem der sozial-emotionalen Kompetenz gleichgesetzt werden könne.

Petermann und Wiedebusch (2008, 5) sehen „die Entwicklung einer hinreichenden emotionalen Kompetenz als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Kindesalters“ an. Das Ziel dieser Entwicklungsaufgabe sei, eigene Gefühle wahrnehmen, verstehen, ausdrücken und regulieren zu können, die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen, sowie ein empathischer und prosozialer Umgang damit. Durch die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz werde auch die Entwicklung des Selbst gefördert, was wiederum aggressivem Verhalten vorbeuge (ebd.). Petermann und Wiedebusch weisen auf die Verwobenheit von sozialen und emotionalen Fertigkeiten sowie auf deren Bedeutung für die weitere Entwicklung des Selbst hin. In ihrer Forschungszusammenschau thematisieren sie auch Probleme der sozial-emotionalen Entwicklung und zeigen verschiedene Risikofaktoren und Entwicklungsstörungen auf. „Im Hinblick auf den Umgang mit Gefühlen fallen diese Kinder vor allem dadurch auf, dass sie weniger Regulationsstrategien kennen und erproben [...]“ (ebd. 109). Vor allem die gestörte Emotionsregulation erhöhe wiederum das Auftreten internalisierender sowie externalisierender Verhaltensstörungen wie aggressives Verhalten (ebd. 112). Zusätzlich beschreiben Petermann und Wiedebusch (2008, 151ff.) verschiedene Diagnoseverfahren und stellen präventive Trainingsprogramme vor. In den Programmen für den Säuglings- und Kleinstkindbereich betonen sie vor allem die Förderung der Responsivität der Eltern und weisen somit auf die Bedeutung bestimmter Beziehungserfahrungen für die sozial-emotionale Entwicklung hin. Petermann und

Wiedebusch (2008, 160) meinen anlehnend an Salish (2002): „In der Emotionsforschung werden spezifische Diagnoseverfahren benötigt, um detaillierte Informationen über die emotionale Entwicklung und die Ausbildung emotionaler Fertigkeiten zu gewinnen.“ Sie weisen dadurch auf eine methodologische Forschungslücke sowie auf mangelnde empirische Grundlagen hin.

Sechtig und Viernickel (2009, 5) betrachten die sozial-emotionale Entwicklung ebenfalls als bedeutenden und komplexen Baustein der menschlichen Entwicklung. Das Kind trage bereits von Geburt an aktiv durch Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben dazu bei, indem es Bindungsbeziehungen eingeht, seinen sozialen Austausch erweitert und ein Gefühl und Verständnis von sich als Person (Identität) erwirbt. Sechtig und Viernickel gehen somit von einem Zusammenhang zwischen Bindungsbeziehungen, sozial-emotionaler Entwicklung und der Entwicklung des Selbst aus.

Auch Wertfein (2006, 18) erachtet soziale Lernprozesse als wesentliche Faktoren für die emotionale Entwicklung, weist aber ebenso auf die Bedeutung von Emotionen für soziale Prozesse hin: „What emotions really are, therefore, are the guiding structures of our lives - especially of our relations with others“ (Oatley & Jenkins, 1996, S. 123f zit. nach Wertfein 2006, 18). Wenn aus ihrer Sicht Emotionen leitende Strukturen des Handelns und der Beziehungen sind, können Lucas Verhaltensweisen als Ausdrucksformen seiner Emotionen gesehen werden, die in seinen emotionalen, psychischen Strukturen wurzeln und zu sozialen Problemen führen.

Lucas sozial-emotionale Probleme zeigen sich vorwiegend (aber nicht nur) in seinem aggressiven Verhalten gegenüber anderen Kindern. Unterschiedliche Ansätze über Entstehung und Entwicklung von Aggression in der frühen Kindheit finden sich bei Dornes (2006a, 244ff.). In seinem Resümee hebt Dornes die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die frühkindliche Entwicklung von Aggression hervor und meint, dass das einzige Erfolgversprechende im Problembereich frühkindlicher Aggression eine Verbesserung des zwischenmenschlichen Umgangs damit sei. Die eigene Haltung bestimme nämlich, wie zweideutige Situationen interpretiert würden, und beeinflusse somit den weiteren Verlauf des Geschehens und der Entwicklung (Dornes 2006a, 288). Dornes stellt damit einen Zusammenhang zwischen der eigenen Haltung der Bezugsperson und daraus resultierenden Beziehungserfahrungen und aggressivem Verhalten und Entwicklungsprozessen her.

Ebenfalls als Haltung – die in der Begegnung wirke – wird Entwicklungsbegleitung von Pacholek (2006, 76) betrachtet. In ihrer Auseinandersetzung mit Ursachen, Genese und Ausdruck von Aggressionen von Kindern weist sie auf die „Unverzichtbarkeit“

psychoanalytischer Theorien hin, um den tieferen, den „verdrehten“ Sinn aggressiver Handlungen zu verstehen (ebd. 77). Sie beschäftigt sich am Beispiel Aggressionen von Kindern im psychomotorischen Raum mit dem Thema, wie sich „das Besondere (in diesem Fall die Aggression) als sinnvolles Glied in das Ganze einordnet und einfügt“ (ebd. 64). Die Betreuung in der Kinderkrippe stellt eine Form außerfamiliärer Entwicklungsbegleitung dar und ab Kapitel 7 werde ich unter anderem der Frage nachgehen, wie Lucas aggressive Verhaltensweisen sich als sinnvolles Glied in das Ganze einfügen und verstehbar lassen.

Doch zuvor lege ich dar, von welchem Verständnis von sozial-emotionaler Kompetenz ich in meiner Arbeit ausgehe. Anlehnend an Petermann und Wiedebusch (2008, 5) bedeutet sozial-emotionale Kompetenz in dieser Arbeit *die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrnehmen, verstehen, ausdrücken und regulieren zu können, die Gefühle anderer zu erkennen und verstehen, sowie ein empathischer und prosozialer Umgang damit (ebd.).*

In diesem Unterabschnitt bin ich anhand der Begriffsdiskussion zum speziellen Forschungsfokus gelangt. Aufgrund der hervorgehobenen Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die sozial-emotionale Entwicklung, sowie der in Abschnitt 2.2 aufgezeigten Bedeutung der Pädagogin-Kind-Beziehung für gelingende Eingewöhnung, wird der Fokus um diesen Bereich erweitert. Lucas auffällige Verhaltensweisen und die erkennbare Bedeutung von Beziehungserfahrungen führen nun zum speziellen Forschungsfokus *zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen für ein Krippenkind mit sozial-emotionalen Problemen.*

4.2.4 Auswirkungen auf den allgemeinen Forschungsschwerpunkt

Im vorigen Kapitel habe ich gezeigt, wie Lucas auffällige Verhaltensweisen – seine sozial-emotionalen Probleme – den speziellen Forschungsfokus prägen. In diesem Kapitel schildere ich, inwiefern Lucas Verhaltensweisen auch den *allgemeinen* Forschungsfokus der Wiki-Studie in dieser Arbeit beeinflussen.

Wie bereits in 4.2.1 erwähnt, wurde in der Forschergruppe und im zweiten Zwischenbericht der Fokus gemäß der Wiki-Studie auf die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein gelegt. Dennoch dominierte über weite Strecken das Ringen um das Verstehen nicht nachvollziehbarer Situationen und Entwicklungsprozesse.

Während dieser intensiven Auseinandersetzung mit Lucas auffälligen Verhaltensweisen, seinem Erleben bestimmter Situationen, den erkennbaren Veränderungen sowie dem Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein tauchten bestimmte Überlegungen immer wieder auf. So stellte sich wiederholt die Frage, wie groß denn der Anteil von

Trennung und Getrenntsein bei Lucas Verhalten sei, da er dies ja auch bereits vor der Trennung gezeigt habe. Dies führte zu Überlegungen, inwieweit bei Lucas Verhalten seine psychischen Strukturen zum Tragen kämen, die sich schließlich auch in Situationen der Trennung und des Getrenntseins niederschlagen.

Es sprechen mehrere Argumente für die begründete Annahme, dass Lucas Verhaltensweisen Ausdruck seiner psychischen Strukturen sein könnten und nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit Trennung und Getrenntsein zu sehen sind: Wie in Kapitel 3 erkennbar war, zeigt Luca seine besonderen Verhaltensweisen (auch) in Anwesenheit der Mutter, die bis Ende der dritten Woche andauerte. Darüber hinaus finden sich in Protokollen wiederholt Aussagen der Mutter und der Kindergartenpädagoginnen, dass Luca sein blitzartiges, attackierendes Verhalten bereits vor Kindergarteneintritt – und auch vor der Geburt seines Bruders – zeigte und er auch außerhalb des Kindergartens dadurch auffällt. So meinte die Mutter: „Aber das hat er auch vorher schon getan, dass er auf andere losgegangen ist“ (B 5,8).

Aufgrund dieser Überlegungen wurde in Übereinkunft mit dem Projekt- und Seminarleiter bei meinem Beobachtungschild der allgemeine Forschungsschwerpunkt „Bewältigung von Trennung und Getrenntsein“ hintangestellt und der Entwicklungsprozess von Lucas Verhalten und Erleben – der Entwicklungsprozess seiner psychischen Strukturen – ins Zentrum des Forschungsinteresses gestellt und als zweiter Forschungsschwerpunkt gewählt.

Werden nun der *spezielle Fokus Bedeutung von Beziehungserfahrungen eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen* und der modifizierte *allgemeine Fokus Entwicklungsprozess psychischer Strukturen* zusammengeführt, ergibt sich das Thema dieser Arbeit: *Zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für den Entwicklungsprozess psychischer Strukturen eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen.*

Bisher habe ich aufgezeigt, wie sich der spezielle Forschungsfokus entwickelte, der allgemeine Fokus modifiziert wurde und beide das Thema dieser Arbeit bestimmen.

4.2.5 Ein Bündel an Forschungsfragen

In diesem Unterkapitel weise ich die Forschungsfragen aus, anhand welcher ich schrittweise folgendes Thema aufarbeite: Zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für den Entwicklungsprozess psychischer Strukturen sowie der Bewältigung von Trennung und Getrenntseins, eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Wie verändern sich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen in der Zeit, in der er beobachtet wurde, und wie sind diese Entwicklungsprozesse im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen während seiner Krippenbetreuung verstehbar?

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt anhand folgender Unterfragen:

- *Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen in der Zeit, in der er beobachtet wurde?*
- *Wie scheint sich sein Erleben bestimmter Situationen zu verändern, sodass die Veränderung seines Verhaltens verstehbar wird?*
- *Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf seine Veränderung des Erlebens und Verhaltens haben?*

Da diese Arbeit im Rahmen der Wiki-Studie entsteht, gehe ich auch folgenden nachgeordneten Fragen nach:

- *Welche Rolle mag bei Lucas Entwicklungsprozess das Erleben von Trennung und Getrenntsein spielen?*
- *Inwiefern kann bei Luca von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein im Sinne der Wiki-Definition gesprochen werden?*

Dieses Bündel an Forschungsfragen fragt nach dem Einfluss von Beziehungserfahrungen auf Entwicklungsprozesse psychischer Strukturen (auf tendenzielle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens) eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen. Dieses Fragenbündel inkludiert zwar den Bereich von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein als einen Aspekt von Lucas Entwicklungsprozess, geht jedoch darüber hinaus.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich die Auswirkungen von Lucas Verhaltensweisen auf den Betreuungs- sowie Forschungsprozess geschildert. Für Luca wurden individuelle Betreuungssettings (Einzelbetreuung, Zweiersetting, Kleingruppensetting) arrangiert. Diese beeinflussten auch den Forschungsablauf, der sich auf ein ganzes Jahr verlängerte und zusätzliche Analyseeinheiten forderte.

Dabei wurde ersichtlich, dass der Begriff „sozial-emotionale Entwicklung“ einen komplexen Bereich erfasst und vielfältig verwendet wird. Doch besteht weitgehend Konsens darüber, dass sowohl Bindungsbeziehungen als auch die Entwicklung des Selbst tragende Elemente der sozial-emotionalen Entwicklung sind. In dieser Arbeit bedeutet sozial-emotionale Kompetenz anlehnd an Petermann und Wiedebusch (2008, 5): hinreichende Fähigkeiten eigene Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen, ausdrücken und regulieren zu können und die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen sowie ein empathischer und prosozialer Umgang damit (ebd.).

Bei der Begriffsdiskussion wurde auch die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die sozial-emotionale Entwicklung deutlich. Dies führte zum speziellen Forschungsschwerpunkt – zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Eingewöhnung eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen.

Danach habe ich erläutert, warum der allgemeine Themenschwerpunkt modifiziert und in meiner Arbeit auf Lucas Beziehungserfahrungen und die Entwicklung seiner psychischen Strukturen verlegt wurde. Abschließend verknüpfte ich beide Forschungsschwerpunkte zu meinem Thema: *Zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Entwicklung von psychischen Strukturen eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen* und präsentierte das Bündel an Forschungsfragen, mit dem ich es erschließen werde.

Doch bevor ich mit der Beantwortung der einzelnen Fragenstränge des Forschungsbündels beginne, lenke ich meinen Blick nochmals in Richtung Kinderkrippe und lege den Forschungsstand über *Kinder mit sozial-emotionalen Problemen im Krippenbereich* dar.

5 Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen

Im vorangegangenen Kapitel habe ich veranschaulicht, wie sich das Thema *Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Entwicklung psychischer Strukturen von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen* herauskristallisierte. In diesem Kapitel werde ich deshalb aktuelle Wissensbestände zu diesem komplexen Bereich beleuchten. Dabei lege ich in Abschnitt 5.1 den Fokus auf Zusammenhänge zwischen Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen und in Abschnitt 5.2 fasse ich die wesentlichsten Erkenntnisse zusammen und zeige Forschungslücken auf. In diesem Kapitel sind auch Erkenntnisse aus dem Kindergartenbereich eingeflochten, sofern diese für mein Thema von Bedeutung sind.

5.1 Wissensstand zu Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen

Haug-Schnabel (1999) beschäftigt sich mit Problemen der sozial-emotionalen Entwicklung und kleinkindlicher Aggressionen und betrachtet diese und den Umgang mit ihnen als zum Arbeitsalltag der Pädagoginnen gehörend. Dabei sei zwischen gesunder, sozial verträglicher Aggression und gefährlicher, verhaltensauffälliger Aggression zu unterscheiden. Sie zeigt verschiedene kindliche Formen der Aggression (körperliche, verbale, stille oder indirekte und relationale Formen) auf, erläutert diese anhand praktischer Beispiele und führt Handlungsansätze an. Dabei betont sie die Bedeutung von Ausdrucksfähigkeit und Umgang mit Gefühlen und meint: „Gefühle zeigen zu können, Gefühlsäußerungen bei sich und anderen erkennen zu können, ist eine Fähigkeit, die man im Laufe seiner ersten Lebensjahre erlernt“ (Haug-Schnabel 1999, 127); denn „nur das Kind, das am eigenen Leib erfahren hat, dass seine Gefühlsäußerungen wahrgenommen, ernstgenommen und adäquat beantwortet wurden, [...] kann im Laufe der Zeit ähnliche Gefühlsmeisterleistungen vollbringen“ (ebd.). Beim Fehlen solcher Erfahrungen müsse mit negativen Folgen wie Unterdrückung der Gefühle und eingeschränkter Ausdrucksfähigkeit gerechnet werden (ebd. 128). Haug-Schnabel (1999, 15) meint: „Es handelt sich bereits im Kleinkindalter bei aggressivem Handeln immer um die Verteidigung von etwas oder um das Erkämpfen von etwas!“ Dabei geht die Autorin aber nicht nur von Objekten, sondern auch von übermäßig empfundenen Anforderungen oder Verteidigung der Eigenstabilität aus (ebd.15).

Obwohl Haug-Schnabel die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen und des kindlichen Gefühlsausdrucks hervorhebt, geht sie in ihren Ausführungen nicht vom Erleben des Kindes aus und dringt nicht tiefer in die emotionale Welt des Kindes vor. Doch thematisiert Haug-Schnabel (1999, 38) das Zusammenspiel zwischen dem Verhalten des Kindes und dem

Erleben und Handeln der Pädagoginnen mit ihrer Feststellung: „Einzelne Kinder, rabiät und unkontrollierbar, beherrschen mit ihren Aggressionen das Denken und Handeln der Erzieherinnen so stark, ...“ und sie bringt damit die in Abschnitt 4.1 geschilderte Auswirkungen auf seinen Betreuungsprozess auf den Punkt.

Haug-Schnabel (1999, 12 ff.) führt eine Vielzahl an Statements von Kindergartenpädagoginnen an, in denen *ein Manko an Fachwissen* sowie praktische Defizite zum Bereich Umgang mit Aggressionen im Kindergarten aufgezeigt werden. Sie hebt die Relevanz der Erforschung kleinkindlicher Aggressionen und ihrer Entwicklung im Kindergarten hervor, indem sie schreibt: „Aggressionsforscher bedauern, dass viel zu wenige Untersuchungen über aggressives Verhalten im Kindergarten gemacht werden“, denn es gebe bereits Ergebnisse, die eine große Stabilität aggressiven Verhaltens (Haug-Schnabel 1999, 39) sowie einen vermeintlichen oder realen Anstieg von aggressivem Verhalten im Kindergarten aufzeigen (ebd. 9).

Roux (2009, 1) betrachtet die *Erforschung frühkindlichen aggressiven Verhaltens* als nicht nur für die Praxis von Bedeutung und meint: „Dem Thema sozial-emotionaler Entwicklung im frühen Kindesalter wird gegenwärtig zugunsten kognitiver Entwicklungsbereiche nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt“, obwohl diese Thematik in den Bildungscurricula eine lange Tradition habe. Sie weist damit auch auf eine bildungswissenschaftliche Relevanz hin.

Viernickel (2010) untersucht, wie Krippenkinder soziale Beziehungen entwickeln und gestalten und meint, dass sozial-emotionale Entwicklung durch Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben erfolge. Als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe hierfür erachtet sie den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung zu einer oder einigen vertrauten Erwachsenen. Die Bedeutung von Krippenbeziehungserfahrungen wird erkennbar, denn sie stellt fest: „Da kleine Kinder immer häufiger nicht mehr ausschließlich in der Familie betreut werden, wächst die Bedeutung des Aufbaus von Beziehungen zu außerfamiliären Betreuungspersonen“ (Viernickel 2010, 1).

Viernickel (2010, 2) sieht nicht nur in Erwachsenen bedeutsame Interaktionspartner, sondern schreibt auch den sozialen Beziehungen zu anderen Kindern große Bedeutung für die sozial-emotionale Entwicklung zu und stellt fest, dass bereits im zweiten und dritten Lebensjahr gleichaltrige und ältere Kinder bedeutsame Interaktionspartner für die Kinder darstellen. Dass dies bei meinem Beobachtungskind – während der ersten Beobachtungen – nicht der Fall war, wurde in Kapitel 3 offensichtlich. Ob und inwiefern andere Kinder zu bedeutsamen Beziehungspersonen für Luca werden, wird im Laufe dieser Arbeit herausgearbeitet.

Viernickel weist auf Zusammenhänge zwischen bestimmten Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbedürfnissen, sicheren, feinfühligem Bindungsbeziehungen und sozial-emotionalen Entwicklungsprozessen hin. Durch welche Faktoren und differenzierte Mechanismen diese Zusammenhänge geprägt werden, darauf geht sie nicht weiter ein.

Sechtig und Viernickel (2009, 5) fordern bestimmte Rahmenbedingungen zur Entwicklung notwendiger sozial-emotionaler Entwicklungsaufgaben und nennen: Größe und Gestaltung der Räume, Erzieherin-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Ausbildung des pädagogischen Personals, Möglichkeiten zur Weiterbildung, zu Austausch und Supervision sowie Wertüberzeugungen aller Beteiligten. Diese Rahmenbedingungen beeinflussten die Intensität der Interaktionen und seien unterstützend oder behindernd bei der Bewältigung notwendiger Entwicklungsaufgaben.

Die Bedeutung von bestimmten Rahmenbedingungen für besondere Entwicklungsaufgaben wird auch von Finger-Trescher und Trescher (1995, 113) thematisiert. Sie stellen eine vermehrte Übernahme primärer Sozialisationsfunktionen durch öffentliche Erziehung fest und meinen, dass dies eine zunehmende Entfaltung „heilpädagogischer Kompetenzen und Konzeptionen“ erfordere, die wiederum eine Optimalstrukturierung der Institutionen bedinge. Damit meinen sie, dass die Institution – ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand und den Fähigkeiten des Kindes – die materiellen und personellen Mittel bereitstellen und sichern muss, die für eine optimale Strukturierung des Binnenraumes nötig sind. Finger-Trescher und Trescher fordern aber neben materiellen und personellen Ressourcen auch eine „haltende Umwelt“, in der auch „Scheitern“ und die Grenzen pädagogischer Machbarkeit und Belastbarkeit akzeptiert werden. „Diese Optimalstrukturierung ist u. E. in der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen unabdingbar, weil die Institution im Sinne des Holdings und Containings die äußere Struktur bedingungslos garantieren muss, um zur angemessenen inneren Strukturbildung beitragen zu können“ (Finger-Trescher und Trescher 1995, 113). Die Autorinnen weisen damit auf Zusammenhänge von aggressiv-destruktivem Verhalten und defizitärer Entwicklung psychischer Strukturen hin (ebd. 9).

In welcher Weise sich Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenbereich zeigen und wie jene zu verstehen sind, wurde von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) in einem Forschungsauftrag mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung untersucht. Zwar bezieht sich ihre Studie nicht explizit auf Krippenkinder, doch zeigt sie auf, wie auffälliges Verhalten im Kindergarten aus psychoanalytischer Sicht verstanden und angegangen werden kann. Verhaltensauffällige Kinder könnten nicht einfach als „Störer“ abgestempelt werden, sondern ihr auffälliges Verhalten werde erst „aus der Wahrnehmung von Interaktionsprozessen“ verstehbar, an denen auch die Pädagoginnen sowie

Rahmenbedingungen beteiligt seien. Kinder würden ihre Schwierigkeiten in den Kindergarten hineintragen und diesen als Bühne für ihre (unbewussten) Konflikte benützen. Das „Inszenieren“ bisheriger Erfahrungen diene der Entlastung, könne aber auch neue Entwicklungs- und Bildungsprozesse anstoßen, wenn sie auf Verständnis und Unterstützung treffen (ebd. 158f.). Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1998) zeigen in ihren Beiträgen Zusammenhänge zwischen äußeren Umwelt(re)aktionen, innerpsychischen Erlebenszuständen und den Verhaltensweisen der Kinder auf. Sie leisten einen Beitrag, wie auffällige Verhaltensweisen (von Kindern mit sozial-emotionalen Problemen) verstehbar werden. Doch wie Veränderungen von Verhaltensweisen (Entwicklungs- und Bildungsprozesse) verstehbar werden, wird nicht näher erläutert.

Nach Hover-Reisner, Funder (2009, 176) ist es besonders aus der psychoanalytischen Perspektive möglich, das Verhalten und Erleben des Kindes als Folge des „Zusammenspiels von äußeren Einflüssen *und* innerpsychischen Faktoren“ zu verstehen (kursiv im Original). Wie Veränderungen des Verhaltens aus psychoanalytischer Perspektive verstanden werden können und welche Rolle dabei das Erleben bestimmter Beziehungserfahrungen für Veränderung psychischer Strukturen spielt, wird Schwerpunkt der Analyse von Lucas Entwicklungsprozessen sein.

Auch Figdor (2002, 91ff.) thematisiert in seinem Kindergartenfachbeitrag „Lästige Kinder“ Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten und misst Rahmenbedingungen eine große Bedeutung zu. Verhaltensauffälligkeit sieht er als Ausdruck eines Beziehungsgeschehens, in dem die individuellen Entwicklungsbedürfnisse¹² des Kindes nicht erkannt werden oder aufgrund der Rahmenbedingungen nicht erfüllbar sind. Er betrachtet Erziehung als lebendiges Beziehungsgeschehen im Spannungsfeld der Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und der pädagogischen und persönlichen Bedürfnisse der Pädagoginnen. Das Einfühlungsvermögen der Pädagoginnen, ihre Fähigkeit, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes spüren zu können, sieht er als Grundlage für solch ein förderndes Beziehungsgeschehen.

Anlehnend an die wiederholte Formulierung von Walter Spiel (1991), dass eine Therapie „wie der Schlüssel zum Schloss“ passen müsse, lässt sich ableiten, dass auch bei der Entwicklungsförderung die pädagogische Beziehungsgestaltung „wie der Schlüssel zum

¹² Unter Entwicklungsbedürfnissen sind nicht konkrete, aktuelle Bedürfnisse gemeint, sondern die Bedürfnisse: geliebt zu werden, sich geborgen, wertgeschätzt und respektiert zu erleben, die Welt spannend und interessant zu finden, eigene Gefühle akzeptieren zu können, Vertrauen auf Schutz zu empfinden, ... (vgl. Figdor 2002).

Schluss“ passen muss. Das mahnt zur besonderen Achtsamkeit gegenüber „allgemeingültigen“ Kenntnissen über kleinkindliche Entwicklung und Bedürfnisse. Es mahnt ebenso zur Vorsicht gegenüber Verallgemeinerung von Richtlinien zur förderlichen Gestaltung der Eingewöhnungsphase und fordert erhöhte Sensibilität gegenüber individuellen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes.

Wie individuelle Entwicklungsbedürfnisse erkannt werden können, zeigt Dechant (2009). Sie schildert – anlehnend an die Infant-Observation-Methode – das Erleben, Verhalten und den Entwicklungsprozess eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen. Der zweieinhalbjährige Bub Ore fällt vor allem durch aggressive, raptusartige Impulsdurchbrüche sowie lange Phasen „autistisch wirkenden“ Rückzugs in seine „innere Welt“ auf. Faszinierend schildert sie, wie sie sich auf die innere Welt des Buben einlässt, einen intermediären Raum¹³ zulässt und gestaltet und den Buben einfühlsam mit der Realität vertraut macht. Dadurch gelingt es Ore die Umwelt weniger bedrohlich zu erleben und Interesse und Neugier zu entwickeln. Durch intensives Beobachten (mit allen Sinnen) und differenziertes Überlegen sei es ihr gelungen Ores Entwicklungsbedürfnisse zu erkennen, eine stabile sichere Bindungsbeziehung zu entwickeln und sukzessive eine Auseinandersetzung mit der realen Umwelt zu ermöglichen. Dechant konnte dabei über weite Strecken mit einem Betreuungsschlüssel von 1:2 und somit unter besonderen Rahmenbedingungen arbeiten. Nachvollziehbar schildert sie Ores erste zaghafte Kontaktaufnahmen, die sich zu massiven Besitzansprüchen entwickeln und durch eine einfühlsame Balance zwischen seinen Bedürfnissen und der Auseinandersetzung mit der Realität Entwicklungsprozesse ermöglichen. Dechants Ausführungen sind für meine Arbeit insofern von Interesse, als auch mein Beobachtungskind Luca sowohl aggressives als auch Rückzugsverhalten zeigt. Ebenso sucht er dyadische Beziehungen und möchte diese auf Besitz ergreifende Art erhalten (siehe folgendes Kapitel).

Ebenfalls aus dem Kinderkrippenbereich schildert Trippel (2004) einen Eingewöhnungs- und Integrationsprozess eines Mädchens, in dem das Zusammenspiel zwischen Pädagoginnen und Krippenkind und Entwicklungsprozesse aller Beteiligten eine bedeutsame Rolle spielen. Dieser Bericht über die zweijährige Klara mit geistiger Behinderung ist für meine Arbeit aus zweierlei Hinsicht interessant. Zum einen handelt es sich bei dieser Falldarstellung um den

¹³ Der Begriff intermediärer Raum stammt aus einem Konzept Winnicotts und bedeutet eine Art Zwischenraum – zwischen den Vorstellungen/Bedürfnissen des Kindes und der Realität, in dem sowohl Anteile der kindlichen Bedürfnisse als auch Anteile der Realität Platz haben. Er entsteht zwischen den beiden Polen kindlicher innerer Bedürfnisse und der äußeren Realität und steht für eine gelungene Verbindung dieser beiden Pole (vgl. Trippel 2004, 156).

Eingewöhnungsprozess eines Krippenkindes, welches vor allem durch Schwierigkeiten mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und diesen zu gestalten auffällt. Dadurch ergibt sich eine Gemeinsamkeit mit meinem Beobachtungschild. Zum anderen betont Trippel, dass die von ihm angeführten methodischen Konzepte von Affektspiegelung, Triade, intermediärem Bereich und Reflexion unbewusster Motivationen nicht nur integrativen Bereichen vorbehalten sind. Er meint: „Eine pädagogische Orientierung an solchen Konzepten führt meines Erachtens zwangsläufig dazu, sich der Individualität jedes Kindes zuzuwenden und sich dementsprechend auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Beziehungsmuster einzustellen“ (Trippel 2004, 196). Trippel geht bei seiner Untersuchung von der – nicht altersgemäßen – psychischen Entwicklung und weniger von der Behinderung aus und fokussiert die individuellen (psychischen) Entwicklungsbedürfnisse des Kindes. Er zeigt einen Zusammenhang zwischen bestimmten Interaktions- und Beziehungserfahrungen und der Entwicklung einer differenzierteren Wahrnehmung des Selbst und der Umwelt auf. Als wesentliche Elemente integrativer Pädagogik nennt Trippel u. a. den Blick hinter die Behinderung, die Förderung der Selbstwahrnehmung und Bildung eines stabilen Kerns durch Schaffen eines intermediären Bereiches, die Förderung befriedigender sozialer Beziehungen durch Regeln und triadische Strukturen, die Reflexion der eigenen Bedeutung und Emotionalität und Fokussierung der Entwicklungsbedürfnisse. In Trippels Darstellung wird nachvollziehbar, wie das Erkennen von Entwicklungsbedürfnissen ein Handeln gegen aktuelle Bedürfnisse des Kindes und der Pädagoginnen verlangen kann. Demzufolge haben Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen besondere psychische Entwicklungsbedürfnisse.

Auch Niedergesäß thematisiert Zusammenhänge von Beziehungserfahrungen und psychischen Entwicklungsprozessen im Bereich Kinderkrippe (2004, 116f.). Er spricht von der Bedeutung triadischer Erfahrungen als Grundlage für psychische Entwicklungsprozesse – wie der Entwicklung eines differenzierten Selbst – und betont explizit die triangulierende Funktion der Kinderkrippe. Er weist damit auf Zusammenhänge zwischen Beziehungserfahrungen und der Entwicklung bestimmter psychischer Strukturen hin, geht aber nicht näher auf das komplexe Zusammenspiel innerer und äußerer Faktoren ein.

Auch Gerspach (2004, 82) weist auf einen Zusammenhang von neuen Erfahrungen und der Bildung psychischer Strukturen hin. Wenn von individuellen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes ausgegangen werde, würden dem Kind neue Erlebensbereiche eröffnet und ein wesentlicher Beitrag zur Strukturbildung der kindlichen Persönlichkeit geleistet.

Die angeführten Überlegungen von Trippel, Gerspach und Niedergesäß entstanden in einer Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung und Integration von Krippenkindern mit geistiger

Behinderung. Eine Verbindung zur Eingewöhnung, Entwicklung und Integration eines Kindes mit auffällig destruktiv-aggressivem Verhalten lässt sich insofern herstellen, als es auch bei Kindern mit emotional-sozialen Defiziten sinnvoll scheint, keine defizitorientierte Sichtweise einzunehmen, sondern hinter das Verhalten zu schauen und nach dessen Bedeutung sowie nach den individuellen psychischen Entwicklungsbedürfnissen zu fragen.

Wird massiv destruktives Verhalten nach Finger und Trescher (1995, 9) als Ausdruck defizitärer Entwicklung psychischer Strukturen gesehen und gründet die Ausbildung psychischer Strukturen nach Steinhardt (2001, 153) in wiederholten, alltäglichen (Interaktions- und Beziehungs-)Erfahrungen des Säuglings bzw. des heranwachsenden Kleinkindes, so drängt sich die Frage auf, auf welche Art und Weise bestimmte Interaktions- und Beziehungserfahrungen für die Entwicklung psychischer Strukturen von Krippenkindern mit defizitären psychischen Strukturen förderlich sein können.

5.2 Zusammenfassung und eine spezielle Forschungslücke

Zum Kernbereich Eingewöhnung und Entwicklungsprozesse von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen konnten nur wenige Beiträge recherchiert werden. Ein Mangel an Fachwissen über Krippenkinder mit sozial-emotionalen Problemen wurde offensichtlich (vgl. Haug-Schnabel 1998; Roux 2009).

Über differenzierte Zusammenhänge und Mechanismen zwischen dem Erleben von Beziehungserfahrungen und psychischen Entwicklungsprozessen von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen konnten bezeichnenderweise nur zwei Beiträge (Dechant 2009, Trippel 2004) gefunden werden.

Von verschiedenen Autorinnen (Sechtig und Viernickel 2009; Finger-Trescher und Trescher 1997; Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989; Figdor 2002; Dechant 2009) wurde auf die Notwendigkeit bestimmter Rahmenbedingungen für förderliche Entwicklungsprozesse von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen hingewiesen. Diese Rahmenbedingungen sind als notwendige Basis zu sehen, damit förderliche Beziehungserfahrungen möglich werden.

Als förderliche Beziehungserfahrungen für verhaltensauffällige Kinder mit sozial-emotionalen Problemen werden vor allem sichere und feinfühlig Beziehungserfahrungen erachtet, bei denen die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes wahrgenommen werden und Interaktionen darauf abgestimmt werden können (vgl. Viernickel 2002; Figdor 2002; Dechant 2009; Trippel 2004). Entwicklungsbedürfnisse von verhaltensauffälligen Kindern mit sozial-emotionalen Problemen können sich von „allgemein gültigen“ altersbezogenen

Entwicklungsbedürfnissen unterscheiden, was zur Achtsamkeit gegenüber entwicklungspsychologischen und pädagogischen Richtlinien mahnt und eine besondere Art und Fähigkeit des Wahrnehmens und Einfühlens erfordert.

In der Mehrzahl der Beiträge wurde – wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen und anderer Gewichtung – auf Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Beziehungserfahrungen, individuellen Entwicklungsbedürfnissen des (Krippen-)Kindes und der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bzw. bestimmter psychischer Strukturen hingewiesen. Gleichzeitig wurde auch ersichtlich, dass die Komplexität und Verwobenheit dieser Faktoren und ihre Bedeutung für die Entwicklung psychischer Strukturen erst ansatzweise beleuchtet wurde und es darüber kaum differenziertes Wissen gibt.

Wie ein Krippenkind, welches im sozial-emotionalen Bereich erhebliche Auffälligkeiten zeigt, bestimmte Beziehungserfahrungen erlebt, welche komplexen Entwicklungsprozesse dadurch angestoßen werden, wie diese die emotionale und soziale Entwicklung beeinflussen können, wurde im Bereich Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe meines Wissens noch nicht bzw. erst in Einzelfällen und mit anderer Gewichtung untersucht.

In diesem Kapitel wurde wiederholt auf Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Beziehungserfahrungen, individuellen Entwicklungsbedürfnissen, sozial-emotionaler Entwicklung und der Entwicklung psychischer Strukturen hingewiesen. Doch wurde auch ersichtlich, dass es an Wissen mangelt, wie diese Faktoren verwoben sind und inwiefern sie einander wechselseitig beeinflussen.

Im Zentrum meiner Arbeit steht die Frage, welche (Beziehungs-)Erfahrungen die Entwicklung von Lucas psychischen Strukturen auf welche Art und Weise beeinflusst haben könnten.

Deshalb wird im nächsten Schritt ein Konzept der psychischen Strukturen von Datler (2001) vorgestellt, um zu erläutern, von welchem Verständnis von „psychischen Strukturen“ in dieser Arbeit ausgegangen wird.

6 Psychische Strukturen

Ein Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf den Veränderungen von Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen. Deshalb kläre ich in diesem Kapitel, von welchem Verständnis von psychischen Strukturen ich in dieser Arbeit ausgehe. Auf eine extensive Darstellung verschiedener psychischer Strukturmodelle wird, zugunsten einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Konzept der psychischen Strukturen nach Datler (2001) verzichtet.

In Abschnitt 6.1 skizziere ich die Wurzeln und Modifikationen des Konzepts der psychischen Strukturen von Datler (2001). Danach gebe ich in Abschnitt 6.2 eine Einführung in tiefenpsychologische Begriffe und Grundannahmen, die dem Konzept und dieser Arbeit zugrunde liegen. In Abschnitt 6.3 stelle ich Datlers Konzept der psychischen Strukturen (2001) vor, verknüpfe es mit der Methode der Young Child Observation und ergänze es durch Ausführungen von Steinhardt (2001).

6.1 Wurzeln des Konzepts der psychischen Strukturen

Datlers Konzept der psychischen Strukturen wurzelt in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Hampstead-Profil von Anna Freud und einer daraus resultierenden Wiener Modifikation.

„Dieses Hampstead-Profil war von Anna Freud und ihren Mitarbeitern entwickelt worden und soll Diagnostikern helfen, auf der Grundlage psychoanalytischer Theoriebildungen, zu möglichst differenzierten diagnostischen Einschätzungen zu gelangen. In diesen diagnostischen Einschätzungen sollen möglichst viele bewusste und vor allem unbewusste Persönlichkeitsmomente ausgelotet werden, sodass es im Anschluss daran möglich wird, möglichst fundiert und differenziert zu überlegen, welche weiteren Hilfestellungen einer Person gegeben werden sollen“ (Datler; Bogyi 1992/27).

Das Hampstead-Profil wurde von Datler und Bogyi 1985/86 im Rahmen eines Projekts des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Wien erstmalig im sozialpädagogischen Bereich angewendet. Dabei wurden von den Kindern einer Wohngemeinschaft der Wiener Jugendwohlfahrt Persönlichkeitsprofile (u. a. zur besseren diagnostischen Einschätzung und gemeinsamen Beratung) erstellt und Modifikationen der Originalvorlage erarbeitet (Datler und Bogyi 1991/5). Beide ProjektkoordinatorInnen. hatten an der von Anna Freud gegründeten Hampstead-Clinic (London) die Arbeit mit diesem differenzierten Diagnoseverfahren kennen gelernt.

Auf dem Weg von Anna Freuds Hampstead-Profil zur Wiener Modifikation führten persönlichkeits-theoretische Überlegungen zu den jeweiligen Profil-Kategorien zur intensiven Auseinandersetzung mit dem „innerpsychischen Kräftespiel“ eines Kindes, in dem das manifeste Verhalten bzw. die manifesten Eigenschaften des Kindes wurzeln (vgl. Bogyi; Datler 1991, 147). Anhand differenzierter Überlegungen, Erläuterungen und Diskussionen persönlichkeits-theoretischer Grundannahmen wurde die Bedeutung „aktueller psychischer Strukturen eines Kindes“ für ein differenziertes Persönlichkeitsprofil herausgearbeitet. Diese inhaltlichen Modifizierungen prägten den Schwerpunkt des Persönlichkeitsprofils der Wiener Modifikation und fanden Ausdruck in einer eigenen Kategorie mit dem Titel „Die aktuellen psychischen Strukturen des Kindes.“ Diese Überlegungen von Datler und Bogyi (1991) zu „aktuellen psychischen Strukturen eines Kindes“ basieren auf tiefenpsychologischen Grundannahmen, welche im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

6.2 Klärung tiefenpsychologischer Begriffe und Grundannahmen

In diesem Abschnitt erläutere ich tiefenpsychologische Grundannahmen, auf welche Datlers Konzept der psychischen Strukturen (2001) aufbaut und die für meine Arbeit von Bedeutung sind. Geleitet von meinem Bündel an Forschungsfragen versuche ich von *manifesten* Aktivitäten Lucas zum innerpsychischen Geschehen im „Hier und Jetzt“ vorzudringen. Unter *manifesten* Aktivitäten werden mit Datler (2001, 160) „bewusst wahrnehmbare oder von außen sinnlich ausmachbare Aktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns“ verstanden, wodurch die Bedeutung für „latent“ – als nicht bewusst wahrnehmbar oder nicht von außen sinnlich ausmachbar – ableitbar ist.

Mit *innerpsychischem Geschehen im Hier und Jetzt* ist gemeint, was in einer Person zum aktuellen Zeitpunkt einer konkreten Situation vorgeht, sodass sie in dieser Situation bestimmte Aktivitäten zeigt. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen ständig Aktivitäten setzen und bereits im Säuglingsalter psychische Prozesse vollzogen werden (Bogyi; Datler 1991, 156). Mit Joffe & Sandler (1969, 456) und Fetcher (1985a, 242) betonen Datler und Bogyi (1991, 159) „dass die Inhalte des ‚innerpsychischen Erlebnisraumes‘ Bewusstseinsqualität besitzen können, aber nicht müssen“. Damit wird auf die folgende tiefenpsychologische Grundannahme übergeleitet.

6.2.1 Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten

Datler und Stephenson (1999, 93) betrachten die Auseinandersetzung mit „sichtbaren und unsichtbaren Kräften“ als Fundamente der Vorstellung eines ubiquitären (allgegenwärtigen) dynamischen (in Bewegung wirksamen) Unbewussten. Freud erkannte, dass von seinen

Patientinnen ein Widerstand – eine psychische Kraft – überwunden werden musste, um sich an das Auftreten erster Symptome zu erinnern. Dies sehen die Autoren als Grundlage für die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Freuds Erkenntnisse weisen auf „die Annahme unangenehmer Erlebnisinhalte, gegen deren Bewußt-Werdung` sich Menschen sträuben, ohne dieses Sträuben selbst bewusst wahrnehmen zu können“, hin (ebd. 83).

Nach Datler (1996, 148) umfasst die Psyche des Menschen bewusste und latente Bereiche. Die latenten Bereiche werden innerpsychisch ebenso unbewusst wahrgenommen und bearbeitet. Die menschliche Psyche ist demnach ständig neben bewussten auch mit latenten Bereichen beschäftigt, welche die innerpsychische Wahrnehmung und Bearbeitung beeinflussen. Die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten besagt nach Datler und Stephenson (1999, 84) „unter anderem, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie in bewusster Weise nicht wahrnehmen möchten. Menschen versuchen daher ständig, sich in unbewusster Weise vor dem bewussten Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewusst befürchten, dass ein bewusstes Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte mit dem Verspüren von äußerst unangenehmen Gefühlen verbunden wäre.“

Neben der Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten basieren Datlers Überlegungen zu aktuellen psychischen Strukturen eines Kindes auch auf folgender Grundannahme:

6.2.2 Annahme eines Prinzips des psychischen Determinismus

„Jedes psychische Geschehen wird durch die vorangegangenen determiniert“ (Brenner 1967, 15). Bei der Annahme des Prinzips des psychischen Determinismus wird nach Brenner davon ausgegangen, dass jedes psychische Geschehen durch Vorangegangenes mit gestaltet wird, auch wenn kein kausaler Zusammenhang zwischen psychischem Geschehen und Vorangegangenem offensichtlich erscheint. Es wird somit eine Kontinuität des psychischen Lebens vorausgesetzt. Ausgehend vom Prinzip der psychischen Determiniertheit „werden wir niemals eine psychische Erscheinung als sinnlos oder zufällig abtun. Wir werden uns in Bezug auf jedes derartige Phänomen, das uns interessiert, fragen: ‚Wodurch wurde es verursacht? Warum geschah es auf diese Art und Weise?‘“ (Brenner 1967, 15).

Diese von Brenner aufgeworfenen Fragen leiten zu weiteren theoretischen Annahmen.

6.2.3 Annahme eines regulatorischen Grundprinzips des Wohlbefindens

Joffe & Sandler (1967, 738) gehen von der Annahme eines allgemeinen Strebens des Menschen nach Wohlbefinden aus. Dabei sehen die Autoren eine bewusste oder unbewusste unangenehme Diskrepanz zwischen bedrohlichen und erwünschten Erlebniszuständen als Veranlassung, bestimmte psychische Aktivitäten zu setzen. Was als unangenehm erlebt wird, hängt von den jeweiligen bewussten und unbewussten Vorstellungen (Repräsentanzen – innere Bilder) ab. Sie sehen das Ziel psychischer Aktivitäten „in der Verminderung bewusster oder unbewusster Diskrepanz der Repräsentanzen, um dadurch einen Gefühlszustand des Wohlbefindens zu erlangen oder zu erhalten“ (Joffe & Sandler 1967, 738).

Dabei gehen die Autoren von einer speziellen Funktion, der „Scanning-Function“ (Joffe & Sandler 1969, 468) aus, welche das Unbewusste „abtastet“, ob Gefühle, Gedanken etc. als gefährlich für das psychische Wohlbefinden zu werten sind, und ob diese ins Bewusstsein vorgelassen werden können (Joffe & Sandler 1969, 473).

6.2.4 Repräsentanzen

Die Erinnerungen an frühere Erlebnisse sind nicht die Erlebnisse selbst, und wahrgenommene Objekte sind nicht die Objekte selbst, sondern „bestimmte Bilder“, so genannte „Repräsentanzen“, die sowohl von bestimmten Aspekten der Umwelt als auch von der eigenen Person handeln (Datler; Bogyi 1991, 156). Wie solche inneren Bilder entstehen und welche weiteren innerpsychischen Prozesse sie wiederum beeinflussen, wird mit dem Begriff der Apperzeption zum Ausdruck gebracht.

6.2.5 Apperzeptionen

Im Unterschied zur Perzeption, welche „das sinnliche Wahrnehmen, als erste Stufe der Erkenntnis“ (Duden, Fremdwörterbuch 1990, 595) bedeutet, meint Apperzeption „begrifflich urteilendes Erfassen“ (Duden, Fremdwörterbuch 1990, 74). Dadurch steht Apperzeption für ganzheitliches, wertendes Wahrnehmen, welches auch die Bedeutungen umfasst.

Apperzeptionen gelten als spezielle psychische Aktivitäten. „Dieser Begriff der ‚Apperzeption‘ entstammt der individualpsychologischen Tradition und umfasst sämtliche Aktivitäten, in denen ein Mensch Vorstellungen, Einschätzungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Phantasien ... von sich und der Welt kreiert“ (Datler; Bogyi 1991, 156).

Datler und Bogyi (1991, 157f.) gehen dabei von einer Mehrgliedrigkeit einzelner Apperzeptionstendenzen aus und meinen damit, dass „eine Person im Zuge eines psychischen Prozesses mehrere Apperzeptionsleistungen vollbringt“, die sie folgendermaßen beschreiben:

- a) „Es wird angenommen, dass eine Person bestimmte Gefühle, Wünsche, Impulse, Ängste ... bereits unbewusst wahrnehmen muss, ehe sie diese Gefühle, Wünsche, Impulse, Ängste ... einer unbewussten Abwehr unterziehen kann.
- b) Diese Gefühle, Wünsche, Impulse, Ängste ... müssen zunächst auch unbewusst daraufhin abgeschätzt werden, ob sie bewusst wahrgenommen werden sollen bzw. ob ihnen handelnd entsprochen werden soll oder nicht.
- c) Dies setzt sogleich eine unbewusste „Meinung,, davon voraus, was aus ‚Sicht‘ der Person den augenblicklichen Inbegriff einer wünschenswerten Situation darstellt.
- d) Ehe nun eine Person bestimmte Gefühle, Wünsche, Impulse, Ängste ... in unbewusster Weise abzustimmen bzw. abzuwehren vermag, muss sie weiters abschätzen, welche Handlungsmöglichkeiten ihr in der jeweils gegebenen Situation zur Verfügung stehen und welche Momente einer wünschenswerten Situation sie über den Einsatz welcher Aktivitäten dann auch realiter wird erlangen können. In diesem Schritt schätzt eine Person auch ab, ob und inwieweit sie sich erlauben will, bestimmte Gefühle, Impulse, Wünsche und Ängste ... auch bewusst wahrzunehmen bzw. aus der Ebene des manifesten Verhaltens möglichst unmittelbar zu folgen, oder ob sie sich vor dem bewussten Gewahrwerden dieser Gefühle, Impulse, Wünsche, Ängste ... bzw. entsprechender Handlungstendenzen über den Einsatz unbewusster Abwehrprozesse sichern soll.
- e) Im Zuge dieses Abschätzungsprozesses präzisiert eine Person somit auch eine unbewusste ‚Meinung‘ darüber, welche ‚inneren‘ Aktivitäten (also z. B. welche Abwehrprozesse) und welche ‚äußeren‘ Handlungen (auf der Ebene des Manifesten) ausgestaltet und verfolgt werden sollen“ (Datler; Bogyi 1991, 158).

Bei dieser Darstellung von Apperzeptionen als spezielle psychische Prozesse wird auch eine Nähe von Apperzeptionen und Abwehrprozessen thematisiert. Deshalb wird als nächster Schritt erläutert, wie und in welchem Zusammenhang der Begriff Abwehr zu verstehen ist.

6.2.6 Abwehrprozesse

Der Begriff Abwehr ist für die psychoanalytische Theorie zentral (Mentzos 1982, 60). Man versteht darunter „alle intrapsychischen Operationen, die darauf abzielen, unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewusstsein fernzuhalten“ (Mentzos 1982, 60). Unter Abwehrprozessen versteht Mentzos (1982, 60) unbewusst ablaufende Vorgänge, die durch das Unbewussthalten der unlustvollen Affekte und Gefühle zunächst eine gewisse Entlastung bringen und dadurch Schutz- und Bewältigungsfunktion haben. Der Konflikt ist zunächst „pseudogelöst“ (Mentzos 1982, 60), doch die verdrängten Inhalte bleiben aktiv. Wird eine bewusste Lösung des Konflikts verhindert, können die Ich-Funktionen dysfunktional werden (Mentzos 1982, 60). Das heißt, diese Schutz- und Bewältigungsmechanismen sind einerseits notwendig und „normal“, denn wir benötigen Abwehr, um nicht ständig von beängstigenden Gefühlen überschwemmt zu werden. Andererseits können sie auch pathologisch werden, wobei die Grenze nicht klar auszumachen ist (Mentzos 1982, 61).

Die Bedeutung des Begriffs der Abwehr wurde im Laufe der Zeit erweitert. Zunächst verstand man darunter nur einen „Schutz“ vor Unlustvollem durch unbewusst gehaltene Operationen. Parallel zu diesem Unbewussthalten wird nun eine „Befriedigung oder Reparation“ angenommen (Mentzos 1982, 61). Es handelt sich daher um Abwehr- und Sicherungsprozesse, die aus mehreren Einzelaktivitäten bestehen. Nach Datler (1996, 151) sind es „Erlebniszustände“, die vom bewusst Wahrnehmbaren ferngehalten werden.

Datler (1996, 153) gliedert den Abwehr- und Sicherungsprozess in fünf „Schritte“:

- „1. das unbewusste Gewährwerden von Erlebniszuständen, die in äußerst unangenehmer Weise von erwünschten Erlebniszuständen abweichen;
2. die unbewusste Einschätzung, dass es äußerst bedrohlich wäre, sich dieser Erlebniszustände bewusst zu werden;
3. die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, diese Erlebniszustände vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten;
4. die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, dieses ‚Fernhalten vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren‘ durch den Vollzug von bestimmten weiteren unbewussten Aktivitäten der Abwehr und der Sicherung zu stützen; sowie
5. die Ausgestaltung von manifesten Aktivitäten, die sowohl das ‚Ergebnis‘ als auch den Ausdruck unbewusster Abwehraktivitäten darstellen. Manifeste Aktivitäten wurzeln in diesem

Sinn im unbewussten Verlangen, sich – zumindest im Bereich des bewusst Wahrnehmbaren – an gewünschte Erlebniszustände in subjektiv bestmöglich erscheinender Weise anzunähern.“

Während Freud seine Aufmerksamkeit primär auf die Abwehr von innerpsychischen Konflikten richtet, steht bei Adler die Abwehr von Minderwertigkeitsgefühlen im Blickpunkt (Datler 2000, 3). In Datlers Ausführungen zur Mehrgliedrigkeit von Abwehrprozessen sind sowohl innerpsychische Konflikte als auch das Erleben von Diskrepanzen (Gefühl eines Mangelerlebens und der Minderwertigkeit) eingeschlossen. Datler folgt in seinem Konzept zur Abwehr sowohl Adler als auch Freud.

Während unter Diskrepanzen das „Auseinanderklaffen zwischen dem Erleben von augenblicklichen Ist-Zuständen und gewünschten Soll-Zuständen“ verstanden werde, bedeute ein Konflikt das Bestreben mehrere Diskrepanzen gleichzeitig zu überwinden, wobei das gleichzeitige Überwinden dieser Diskrepanzen einander allerdings ausschließe.

In welcher Verbindung stehen nun Apperzeptionen und Abwehrprozesse? Aus den vorangegangenen Ausführungen wird erkennbar, dass Apperzeptionen psychische Aktivitäten sind, die zu einem Abwehr- und Sicherungsprozess führen können, aber nicht müssen. Einem Abwehr- und Sicherungsprozess liegen immer Apperzeptionen zugrunde, doch nicht alle Apperzeptionen müssen zu einem Abwehrprozess führen.

In diesem Abschnitt wurden tiefenpsychologische Grundannahmen und Fachbegriffe eingeführt, welche dem Konzept der psychischen Strukturen von Datler 2001 und somit auch meiner Arbeit zugrunde liegen.

Was bedeuten nun die dargelegten Grundannahmen und Überlegungen für das Verstehen manifester Verhaltensweisen, Erlebniszustände und Veränderungsprozesse von Luca? Bei meinen Überlegungen und Interpretationen bei der Fallanalyse ab Kapitel 7 gehe ich davon aus, dass keine manifeste Verhaltensweise zufällig entstanden ist, sondern ein Zusammenhang zwischen Lucas manifestem Verhalten und vorangegangenen psychischen Aktivitäten gegeben ist. Deshalb kann auch nach Interpretationen gesucht werden. Ich gehe ebenso davon aus, dass Luca das Ziel verfolgt, subjektives Wohlbefinden zu erlangen und bestimmte psychische Aktivitäten setzt, um Diskrepanzen zwischen erwünschten und tatsächlichen Erlebniszuständen zu vermindern. Die Grundannahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten führt zur Annahme, dass sich auch Luca in unbewusster Weise vor dem bewussten Gewahrwerden unangenehmer Erlebnisinhalte schützen möchte.

In vorangegangenen Kapiteln wurde bereits wiederholt auf Zusammenhänge zwischen der Entwicklung psychischer Strukturen, Rahmenbedingungen, Beziehungserfahrungen, individuellen Entwicklungsbedürfnissen und sozial-emotionaler Entwicklung *hingewiesen*. Es wurde jedoch auch ersichtlich, dass das Zusammenspiel von äußeren Faktoren und dem Erleben und Verhalten eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen und der Entwicklung seiner psychischen Strukturen bisher erst ansatzweise in den Blick genommen wurde. Es mangelt eindeutig an Erkenntnissen, wie diese Faktoren verwoben sind und inwiefern sie einander wechselseitig beeinflussen.

In meiner Arbeit gehe ich der Frage nach, welche (Beziehungs-)Erfahrungen bei Luca auf welche Art und Weise die Entwicklung seiner psychischen Strukturen beeinflusst haben könnten. Dazu ist es notwendig, explizit auszuweisen, von welchem Verständnis von „psychischen Strukturen“ in dieser Arbeit ausgegangen wird.

6.3 Das Konzept der psychischen Strukturen

In diesem Abschnitt stelle ich Datlers Konzept der psychischen Strukturen (2001, 160ff.) ins Zentrum der Betrachtungen. Es nimmt einen zentralen Stellenwert in dieser Arbeit ein, da darin die „äußere“ und „innere“ Welt, Vergangenes und Aktuelles („Hier und Jetzt“) sowie Manifestes und Latentes integriert werden. Dadurch können (auffällige) Verhaltensweisen und Entwicklungsprozesse nicht nur aufgezeigt, sondern auch aufgeschlüsselt und verstehbar werden.

Nach Datler (2001, 159) sind für die Entwicklung von Heranwachsenden neben dem bloßen Lebensalter auch deren psychische Strukturen wesentlich, wenn sie sich mit bestimmten Situationen konfrontiert sehen. Bei meinen Überlegungen über Faktoren, Zusammenhänge und Mechanismen von Lucas Entwicklungsprozessen bilden in den Kapiteln 7 bis 10 Lucas psychische Strukturen den Schwerpunkt der Fallanalyse. Dabei wird von folgendem Verständnis von „psychischen Strukturen“ (Datler 2001, 160 f.) ausgegangen:

„(1.) Unter psychischen Strukturen verstehen wir (a) Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person, verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen (zu apperzipieren), sowie (b) damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen.

(2.) Das Verfolgen der in Punkt (1.) angeführten Tendenzen bedarf über weite Strecken keiner bewussten Steuerung und erfolgt weitgehend unbewusst. Dessen ungeachtet führt das Verfolgen dieser Tendenzen zur Ausbildung manifester, lebensstiltypischer Formen des

Erlebens, Denkens und Handelns, die in unterschiedlichen Situationen in ähnlicher Weise gesetzt werden und über weite Strecken die charakteristischen Persönlichkeitszüge eines Menschen ausmachen.

(3.) Die in Punkt (1.) und (2.) angeführten Tendenzen des latenten Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens sowie die maßgeblich darin gründenden Tendenzen des manifesten Erlebens, Denkens und Handelns sind stabil und über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar.“

In welcher Verbindung können nun psychische Strukturen, Apperzeptionen und Abwehrprozessen gesehen werden? Abwehr- und Sicherungsprozesse können Ausdruck und Folge bestimmter psychischer Strukturen sein, wenn es sich um tendenzielle Abwehr- und Sicherungsprozesse einer Person handelt. Apperzeptionstendenzen sind als Grundlagen, aber auch als Ausdruck und Folge psychischer Strukturen zu sehen und prägen charakteristische Folgeaktivitäten. Ein charakteristisches Merkmal psychischer Strukturen liegt im Tendenziellen. Damit ist gemeint, dass bestimmte latente und manifeste Prozesse nicht nur einmalig oder gelegentlich ablaufen, sondern durch ihre Häufigkeit zu typischen Charakterzügen einer Person führen.

Was bedeuten nun diese Überlegungen für das Verstehen von Lucas Entwicklungsprozessen und wie können „Einblicke“ in Lucas psychische Strukturen gewonnen werden?

6.3.1 Verknüpfung des Konzepts der psychischen Strukturen mit der Methode der Young Child Observation

In Kapitel 3 wurde aufgezeigt, dass Luca in verschiedenen Situationen vergleichbares Verhalten zeigt, und somit charakteristisches Verhalten von Luca ausgewiesen. Datler (2001, 160f.) geht davon aus, dass manifeste Aktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns in latenten Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens gründen, Manifestes somit eine Folgeaktivität von Latentem darstellt. Auf Luca bezogen heißt dies, dass seine Handlungen, seine konkreten Gedanken und Vorstellungen weitgehend nicht bewussten, sondern unbewussten Wahrnehmungen, Erlebniszuständen, Wünschen, Bedürfnissen, Vorstellungen etc. entspringen. Durch die Methode der Young Child Observation wird eine Annäherung an Lucas latente Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens möglich. Ausgehend von seinen charakteristischen Verhaltensweisen wird überlegt, wie er jeweilige Situationen erlebt haben könnte, wodurch begründete Annahmen über Apperzeptionstendenzen abgeleitet werden können. Erkennbare Verknüpfungen von

bestimmten Apperzeptionstendenzen mit bestimmten Folgeaktivitäten weisen auf Lucas mutmaßliche psychische Strukturen.

Erkenntnisse über mutmaßliche psychische Strukturen ermöglichen ein differenzierteres Verstehen manifester, auffälliger Verhaltensweisen und bilden einen Ausgangspunkt, von dem aus differenziert nach dem Verstehen von Entwicklungsprozessen gefragt werden kann.

Lucas Verhaltensweisen blieben trotz regelmäßiger Besprechungen und intensiver, differenzierter Überlegungen des Betreuungs- und Forschungsteams über weite Strecken rätselhaft und nicht verstehbar. Im Forschungsseminar konnten wir uns bei einigen Situationen Lucas Erleben annähern, doch gewonnene Antworten warfen meist weitere Fragen auf: „Warum dürfte Luca diese Situation auf diese Art erleben? Welche Faktoren und Aspekte tragen dazu bei, dass er bestimmte Situationen auf *diese* Art und nicht anders erlebt? Wie hängen einzelne Faktoren und Aspekte zusammen?“

Die Verknüpfung der Methode der Young-Child-Observation mit dem Konzept der psychischen Strukturen von Datler (2001) soll zur differenzierten Aufschlüsselung von Lucas manifesten, scheinbar unerklärbaren Verhaltensmustern als Ausdruck und Folge seiner komplexen psychischen Strukturen führen. Darüber werde ich ab Kapitel 8 nach *Veränderungen* von Lucas psychischen Strukturen sowie nach Zusammenhängen zwischen diesen Veränderungen und bestimmten (Beziehungs-)Erfahrungen fragen.

6.3.2 Ergänzende Erläuterungen zu psychischen Strukturen

Während Datler (2001, 159) in seinen Ausführungen vorwiegend die Bedeutung des Konzepts der psychischen Strukturen bei „verhaltensauffälligen“ Heranwachsenden thematisiert, richtet Steinhardt (2001) ihren Beitrag an der Ausbildung frühkindlicher psychischer Strukturen aus.

Steinhardt schließt sich Datlers Verständnis und Definition von „psychischen Strukturen“ an, legt ihren Fokus jedoch auf die präverbale psychische Entwicklung und geht der Frage nach, wie in dieser frühkindlichen Zeit basale psychische Strukturen gebildet werden. Steinhardt (2001, 152) stellt fest, „dass die Bildung und Veränderung von psychischen Strukturen untrennbar mit den konkreten Beziehungs- und Interaktionserfahrungen mit bedeutsamen Anderen verknüpft ist.“ Sie betrachtet wiederholte, alltägliche Erfahrungen des Säuglings bzw. des heranwachsenden Kleinkindes – vor allem Interaktions- und Beziehungserfahrungen – als Grundlage für die Ausbildung psychischer Strukturen (ebd. 153). Diese führen beim Kind zur ähnlichen Einschätzung verschiedener Situationen, und in weiterer Folge zu beginnender Ausbildung „psychischer Strukturen“ (ebd. 153). Aus

Verlaufsstudien über die psychische Entwicklung von Babys mit der Methode der Infant-Observation lassen sich psychische Strukturen bereits mit zwei Jahren als soweit gefestigt erkennen, dass von einer gewissen psychischen Kontinuität ausgegangen werden kann (Steinhardt 2001 ebd. 154f.). Steinhardt weist auch darauf hin, dass die Analyse manifesten Verhaltens allein noch keine Hinweise auf psychische Strukturen ermögliche (ebd. 152).

Steinhardt (2001, 151f.) beschäftigt sich auch mit der Bedeutung „psychischer Strukturen“ für die Belastungsverarbeitung. Sie meint, wie konstruktiv ein Kind belastende Situationen verarbeiten könne, „hängt im Besonderen davon ab, wie es in der aktuell belastenden Situation auf der Basis seiner bisher ausgebildeten bewussten und unbewussten psychischen Strategien die Veränderungen erlebt und wahrnimmt, die es wiederum auf Grundlage seiner bisherigen Beziehungserfahrungen entwickelt hat“. Nicht nur die Verarbeitung, sondern bereits das Wahrnehmen und Erleben von belastenden Situationen hänge davon ab, welche bewussten und unbewussten Strategien das Kind anhand seiner bisherigen Beziehungserfahrungen entwickelt habe (ebd. 151).

Steinhardt sieht das Verhalten des Kindes sowohl als Ausdruck bisheriger psychischer Strukturentwicklung als auch aktueller Anpassungsleistungen (ebd. 151). Sie betrachtet das Zusammenwirken von latentem psychischem Erleben mit manifesten lebensgeschichtlichen Ereignissen (life events) und stellt fest, dass die Art und Weise des Einflusses von früheren Beziehungserfahrungen auch von bisher ausgebildeten psychischen Strukturen abhängen (ebd. 155). Zusammenfassend hält sie fest: „Allerdings steht die differenzierte Analyse der Bedeutung, die die kontinuierlich ablaufenden, alltäglichen Interaktionen mit bedeutsamen anderen für das Erleben späterer live events haben, noch aus, [...]“ (Steinhardt (2001, 155).

Die erfolgten Auseinandersetzungen mit Grundannahmen zu innerpsychischen Prozessen sowie dem Konzept der psychischen Strukturen von Datler (2001) bilden das theoretische „Rüstzeug“ für meine Fallanalyse anhand der Annäherung und differenzierten Aufschlüsselung von Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen.

7 Lucas Erfahrungen und mutmaßliche psychische Strukturen zu Beginn seiner Krippenbetreuung

Ziel dieses Kapitels ist es, Lucas mutmaßliche psychische Strukturen zu Beginn seiner Krippenbetreuung herauszuarbeiten. Dazu gehe ich in Abschnitt 7.1 „Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen“ anhand ausführlicher Protokollabschnitte der Frage nach, wie Luca jene Situationen wahrnehmen, erleben und einschätzen dürfte, in denen er charakteristische Verhaltensmuster zeigt. Dabei sollen charakteristische Apperzeptionsweisen herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran führe ich in Abschnitt 7.2 die Erkenntnisse der analysierten Szenen zusammen und arbeite charakteristische Verknüpfungen bestimmter Apperzeptionstendenzen und Handlungsmuster als Lucas mutmaßliche psychische Strukturen heraus. Dadurch sollen bisher kaum nachvollziehbare Verhaltensweisen von Luca verstehbar werden.

Auch nach Ende des Krippenjahres blieben Lucas Verhaltensweisen, sowohl für das Krippenbetreuungsteam als auch für die Mitglieder der Seminar- und Forschungsgruppe, über weite Strecken unverständlich. Durch die Methode der Young Child Observation war es möglich sich systematisch der Frage „Wie mag Luca jene Situation erlebt haben?“ anzunähern, wodurch einige Situationen und Verhaltensweisen verstehbar wurden. Doch meist blieb die Frage offen: „Wieso scheint Luca bestimmte Situationen auf diese Art und Weise zu erleben?“ Um Antworten auf solch vielschichtige Fragen über das Erleben und Verhalten zu finden, ist es sinnvoll nach Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen zu fragen.

Deshalb werde ich in diesem Kapitel Lucas mutmaßliche psychische Strukturen während seines ersten Betreuungssettings in der Großgruppe herausarbeiten.

Als theoretischer Rahmen dient das in Kapitel 6 dargestellte Konzept der psychischen Strukturen, denn er ermöglicht eine differenzierte Aufschlüsselung des komplexen Apperzeptionsprozesses, wodurch man „tiefer“ in Lucas „innere Welt“ vordringen und fragen kann: „Welche Aspekte beeinflussen auf welche Art und Weise Lucas Erleben?“

7.1 Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen

Um sich Lucas Apperzeptionstendenzen anzunähern, werden zuerst die in Kapitel 3 geschilderten Protokollszenen erneut in den Blick genommen und wird nun auch nach Lucas Erlebniszuständen gefragt. Danach wird anhand weiterer Sequenzen überprüft, ob und inwiefern bestimmte Apperzeptionsweisen nicht nur einmalig oder gelegentlich, sondern tendenziell in Verbindung mit charakteristischen Verhaltensmustern ausmachbar sind und somit als Apperzeptionstendenzen zu sehen sind. Darüber hinaus wird geschaut, welche weiteren Hinweise die Annahmen von bestimmten Apperzeptionstendenzen stützen. Das Hauptanliegen ist eine systematische, begründete und nachvollziehbare Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen, als bedeutsamen Aspekt seiner psychischen Strukturen.

Durch die Analyse bereits bekannter Szenen soll auch erfahrbar werden, wie jene Situationen, die in Kapitel 3 überwiegend irritierend und unfassbar wirken, durch die Erweiterung und Vertiefung des Blickes auf die „innere Welt“ verstehbar werden.

In Kapitel 3 wurden folgende charakteristische Verhaltensmuster von Luca herausgearbeitet:

- Kontaktsuche zu Erwachsenen durch kräftiges, körperliches Agieren und markante Blicke
- Rastloses „Hin und Her“ – von einem Objekt zum anderen
- Blitzartiges, körperliches Attackieren anderer Kinder
- „Versunken im Tun“
- Teilnahmslosigkeit und starrer Blick bei Gruppenaktivitäten

Standen in Kapitel 3 Lucas manifeste Verhaltensweisen im Mittelpunkt, so wird nun der Fokus auf Lucas „innere Welt“ gelenkt.

7.1.1 Analyse der Ankunftsszene „*Alles anders, alles meins!*“

Es ist kurz vor neun Uhr und viele Mütter und Väter befinden sich bereits mit den Kindern im Gruppenraum oder Garten. Ich sitze in der Garderobe und warte auf Luca. Von diesem Platz kann ich zum Eingangstor sehen. Um neun Uhr erblicke ich einen roten Kinderwagen (vgl. B 1,3).

Die Mutter, eine schlanke, mittelgroße Frau in Jeans und T-Shirt, schiebt einen roten nebeneinander angelegten Doppelkinderwagen. Sie hat blonde schulterlange Haare, die am Hinterkopf zu einem Zopf zusammengebunden sind. Sommersprossen lassen ihr zartes, helles Gesicht *fröhlich aussehen, obwohl ihre Augen müde wirken* (B 1,4).

Luca geht schräg links, in ca. 1 Meter Entfernung, vor ihr.

Sein Körperbau ist rundlich, jedoch nicht dick sondern „babyspeckig“. Rotblonde Locken umkringeln sein rundes Gesicht mit dicken Lippen. Er wirkt *schelmisch* und schaut *erwartungsvoll* mit großen Augen. Er ist mit naturfarbenen Cargo-Jeans und passendem Oberteil bekleidet. Er schaut erwartungsvoll die Kindergartenpädagogin Michaela an, die nun in die Garderobe kommt und an der Glastüre wartet. Sie sagt: „Guten Morgen, da kommt ja der Luca.“ Die Mutter fragt: „Sind wir die Letzten?“ Luca steht neben seiner Mutter, seine rechte Hand umgreift ihr linkes Bein von hinten. Nun blickt er eher *verschreckt* und „*gschamig*“ drein. Die Mutter montiert den Tragekorb vom Kinderwagen ab und kommt dann mit Luca und der Tragetasche in die Garderobe. Sie stellt die Tragetasche auf den Boden. Ich nicke der Mutter zu, sie nickt zurück. Ich erkenne an ihrem Blick, dass sie mich erkannt hat und weiß, wer ich bin. Ich komme nicht dazu ihr die Hand zu geben, denn als ich meine Mappe weglege, sehe ich zwei beige Hosenbeine an mir vorbeizischen. Ich folge gleich hinterher (B 1,4).

Bereits bei seiner Ankunftssituation zeigt Luca wechselnde Stimmungslagen. Selbstsicher marschiert er wie ein Erwachsener vor seiner Mutter und scheint sich sicher und stark zu fühlen. Gleich darauf nimmt er die Anwesenheit der Pädagogin, einer fremden Frau, wahr, die ihn in einer ungewohnten Umgebung mit seinem Namen anspricht. Dies dürfte ihn irritieren und verunsichern, sodass er nach etwas Vertrautem strebt und Halt bei seiner Mutter sucht und ihr Bein umgreift. Doch diese scheint gedanklich bei der Versorgung des Babys zu sein und Luca zischt alleine davon. Ist Luca enttäuscht oder hat er kein näheres Eingehen erwartet? Er könnte sich genug Kraft und Sicherheit am Bein der Mutter geholt haben oder Reißaus nehmen, die Flucht nach vorne antreten, um etwaige unangenehme Empfindungen nicht spüren zu müssen. Vielleicht spürt er auch die Unsicherheit der Mutter, zu spät – „die Letzten“ – zu sein, und fühlt sich dadurch ebenfalls verunsichert. Welche Erlebniszustände Luca dazu bewegen „davonzuzischen“ ist aus dieser Situation nicht erkennbar, doch scheint er sich durch seine kraftvolle Bewegung selbst Sicherheit zu geben. Möglicherweise hat er auch etwas Interessantes entdeckt, denn von der Garderobe aus kann man in den Garten sehen.

Doch Luca ist nicht in den Garten gelaufen.

Ich muss Luca suchen und finde ihn im großen Bewegungsbereich kniend vor der mehrstöckigen Autogarage. Ein anderer Bub spielt gerade mit der Garage. Die Kindergartenpädagogin Susanne hockt daneben und sieht zu. Luca steht auf, geht zum Regal und hievt mit beiden Händen eine große Plastikbox heraus und leert deren Inhalt (Autos) geräuschvoll auf den Boden. Er sieht Susanne dabei *abwartend* an. Diese schaut weiter auf die Garage. Er nimmt eine zweite Box aus dem Regal und leert diese ebenfalls aus. Wieder schaut er die Kindergartenpädagogin dabei an. Dann nimmt er wieder die erste Box und leert noch die darin verbliebenen Autos aus. Susanne spielt mit dem anderen Buben weiter (B 1,5).

Luca holt kraftvoll Autos und wählt somit etwas, das er kennen dürfte. Er holt sogar sehr viele, ganze Boxen davon und zeigt damit, wie stark er ist. Geräuschvoll leert er sie aus und zeigt durch seinen abwartenden Blick, dass er davon ausgeht, bei der Pädagogin Aufmerksamkeit zu erreichen. Möglicherweise erwartet er, dass sie bemerkt, wie stark er ist,

doch vielleicht wählt er die schweren Kisten um ihre Unterstützung zu bewirken. An den Autos, dem anderen Buben oder einem gemeinsamen Spiel zeigt er sich nicht interessiert. Seine ganze Körperkraft setzt er ein und als die Pädagogin nicht reagiert, wirkt er nicht entmutigt, sondern verstärkt seine Anstrengungen. Wieder reagiert Susanne nicht darauf und spielt mit dem anderen Buben weiter. Luca erwartet anscheinend, dass sie seine „Muskelkraft“ bemerkt, bleibt mit seiner Strategie jedoch erfolglos und dürfte irritiert, enttäuscht und verunsichert sein. Er mag sich orientierungslos und schwach fühlen, vielleicht auch Ärger und Zorn verspüren. Doch Luca drückt weder durch Worte noch durch Gestik oder Mimik aus, wie er dies erlebt, als ob er unangenehme Empfindungen nicht wahrnehmen möchte und somit auch nichts spürt, was er ausdrücken könnte.

Luca nimmt ein Auto und beginnt es rauf und runter zu schieben. Der andere Bub hört auf und schaut Luca zu. Luca nimmt ein Auto, betrachtet es kurz, legt es weg, nimmt ein anderes, schiebt kurz damit, legt es weg, nimmt ein anderes, ... Susanne steht auf und geht weg. Der andere Bub beginnt wieder mit einem Auto auf der Autobahn zu schieben (B 1,5).

Luca beginnt ebenfalls sein Auto hin und her zu schieben, scheint sich mit den vertrauten Objekten sicher zu fühlen. Als der andere Bub zu Luca schaut, erwidert Luca den Blick nicht, merkt entweder dessen Kontaktangebot nicht oder weiß nicht, was er damit anfangen könnte. Luca wirkt unsicher und unzufrieden und scheint nicht zu wissen, wie und was er mit dem Auto und dem Buben tun könnte. Vielleicht versucht er auch zaghaft, mit den Autos doch noch Aufmerksamkeit der Pädagogin zu erreichen. Doch diese zeigt keine Reaktion; im Gegenteil, sie steht auf und geht weg. Wieder zeigt er keine Gefühle, als ob ihn das Weggehen der Pädagogin und sein Scheitern nicht berühren. Er scheint seine Enttäuschung nicht spüren zu wollen, als habe er keine Verbindung zu seiner „inneren Welt“.

Der Bub greift nach einem größeren Plastikkran. Luca greift auch danach und ist schneller. Er erwischt den Kran und läuft damit ca. 3 m weg. Der andere Bub läuft ihm nach. Luca bleibt stehen. Der Bub holt ihn ein und greift nach dem Auto. Ruckartig öffnet Luca seinen Mund, schiebt seinen Kopf nach vor und versucht den Buben in die Wange zu beißen, und stößt ihn gleichzeitig mit der linken Hand weg. Der andere Bub erschrickt, fällt um, gestikuliert zaghaft in Richtung Luca und schaut suchend um sich (B 1,5).

Luca dürfte sich unsicher und orientierungslos fühlen und vom Bedürfnis des Buben, der klar nach dem Kran strebt, „angesteckt“ werden. Möglicherweise gelingt es Luca dadurch seine Orientierungslosigkeit nicht spüren zu müssen. Luca scheint klar zu „wissen“, dass er ein Objekt „seiner Begierde“ durch einen schnellen, kraftvollen Griff bekommen kann. Luca schafft es auch und kann sich mehrfach stark und wirkmächtig fühlen, da er nicht nur das begehrte Objekt erreicht hat, sondern auch die Verbindung zwischen dem Buben und dem Kran zerstört hat. Als der Bub wieder nach dem Auto greift, mag Luca den Buben nicht nur als Auslöser sondern gleichzeitig als Bedrohung für sein Bedürfnis erleben und gleichzeitig seine Wirkmächtigkeit bedroht sehen. Luca scheint vor allem körperliche Wirkmächtigkeit zu

kennen. Doch dann scheint seine „innere Welt“, von unkontrollierbaren Impulsen überschwemmt, aus ihm hervorzubrechen und er beißt und stößt gleichzeitig, wobei „Zubeißen“ als Ausdruck von „Haben-Wollen“ und „Stoßen“ als Ausdruck von „Weghaben-Wollen“, verstehbar ist. Am Kran, dem heißerkämpften Objekt seiner „Begierde“, zeigt er kein Interesse.

Inzwischen ist auch ein Mädchen gekommen und schiebt ein Auto rauf und runter. Luca sieht das Auto, läuft auf das Mädchen zu, ergreift das Auto und zieht daran. Das Mädchen lässt nicht los und versucht das Auto zu sich zu ziehen. Mit der linken Hand zieht Luca am Auto, mit der rechten fährt er mit gespreizten Fingern blitzartig dem Mädchen ins Gesicht und stößt es weg (B 1,4).

Luca bemerkt das Mädchen mit dem Auto und wird erneut von impulsivem Verlangen nach genau diesem Auto und einem Streben nach Wirkmächtigkeit erfasst. Er scheint sich nun als Herrscher über alle Autos, über das ganze Geschehen zu fühlen und das Mädchen als Eindringling in sein Reich und Bedrohung seiner Wirkmächtigkeit zu erleben. Wieder scheint er davon auszugehen, dass er mit schneller Muskelkraft sich wieder stark, wirkmächtig und besser fühlen kann.

Das Mädchen *lässt nicht los, wehrt sich* klar und eindeutig. Das scheint auch bei Luca den Impuls zu verstärken, *nicht los zu lassen* und *sich zu wehren*. Impulse des Haben- und Weghaben-Wollens, des Fassens und Stoßens scheinen ihn gleichzeitig zu überfluten und aus ihm herauszubrechen. Mit voller Wucht agiert er seine Impulse körperlich aus und „attackiert“ das Mädchen. Luca scheint keine Vorstellung von einem erfüllenden, gemeinsamen Spiel oder einem friedlichen Spiel nebeneinander zu haben. Er scheint das *Teilnehmen* an seinem Thema bedrohlich zu erleben, als ob ihm dadurch ein wichtiger *Teil genommen* werde.

Das Mädchen erschrickt, fällt rückwärts und beginnt laut zu weinen. Auch ich erschrecke, da diese Bewegung so blitzartig kam und ganz knapp am Auge des Mädchens vorbeiging. Die Mutter des Mädchens kniet nieder, nimmt ihre Tochter in den Arm und reicht ihr ein anderes Auto. [...]. Luca schaut ebenfalls erschrocken, nimmt das Auto, das er „ergattert“ hat, geht mit zögernden Schritten auf das Mädchen zu und will es dem Mädchen geben. Er hockt vor dem Mädchen, das in den Schoß der knienden Mutter schluchzt. Zwei, drei Mal versucht er das Auto dem Mädchen in die Hand zu drücken. Dabei sind seine Bewegungen ruhig und zaghaft. Er wirkt unsicher, sein Gesicht bekommt leicht weinerliche Züge, er schaut auch mehrmals zu mir. Doch das Mädchen hat ihr Gesicht ihrer Mutter zugewandt und merkt nicht, dass Luca ihr das Auto geben will. Luca steht auf und verlässt mit suchenden Blicken diesen Bereich (B 1,4f.).

Auf den ersten Blick erscheint diese Situation, als ob Luca Sorge um das Mädchen oder Schuldgefühle verspüre, als ob er eine Vorstellung davon habe, was das Mädchen möchte, und ihm in einer einfühlsamen, emphatischen Handlung das Auto geben wolle. Doch bei differenzierter Betrachtung wird diese Sequenz auch folgendermaßen verstehbar: Luca nimmt wahr, dass das Mädchen *erschrickt*. Luca wirkt kurz danach ebenfalls *erschrocken*. Luca bemerkt, dass die Mutter dem Mädchen ein anderes *Auto reicht und es zu trösten*

versucht. Auch Luca zeigt im nächsten Moment das Bedürfnis, dem Mädchen ein *Auto zu reichen*. Luca hört und sieht, wie das *Mädchen weint*. Luca wird *ebenfalls weinerlich*. Luca gerät in den Zustand, in dem sich das Mädchen befindet, obwohl ihm kein Auto entwendet wurde und er auch nicht attackiert wurde. Das Mädchen sucht und findet *Trost bei seiner Mutter* und ist innig mit seiner Mutter verbunden. Luca geht weg, wirkt ebenfalls „*auf der Suche nach Trost*“.

„Er geht Richtung Terrassentür und schaut dabei auf den Boden. Dann hebt er wieder den Kopf und dreht ihn nach links und entdeckt seine Mutter beim Wickeltisch. Diese spricht mit der Helferin über Lucas Wickelgewohnheiten. Luca stellt sich zu seiner Mutter, greift mit der rechten Hand zwischen ihre Beine und umklammert das rechte Bein der Mutter. Sie wendet ihren Kopf zu ihm, streicht ihm kurz mit ihrer rechten Hand über sein Haar und wendet sich wieder dem Wickelthema etc. zu. Luca zerrt an der Hose seiner Mutter. Sie wendet sich zu ihm und meint: „Na, willst du hinausgehen? Gleich gehen wir hinaus.“ Kurz darauf gehen beide in den Garten. Dabei sucht und ergreift Luca die Hand seiner Mutter. Das Baby bleibt im Tragkorb im Vorraum. Nach der Terrassentür lässt Luca die Hand seiner Mutter los und stürzt sich auf das Klettergerüst. Als er auf der ersten Sprosse steht, entdeckt er den Fuhrpark, d. h. diverse Rutschfahrzeuge, Dreiräder, Roller, er läuft zu einem Dreirad, setzt sich hinauf, entdeckt ein anderes, klettert wieder hinunter, steigt auf dieses, fährt ein zwei Schritte, bis er wieder ein anderes entdeckt. Das wiederholt sich einige Male (B 1,6).

Luca sucht offensichtlich seine Mutter und zeigt durch das Umklammern ihres Beines eindeutig, dass er Kontakt, Verbindung und Trost sucht. Im Gegensatz zur Ankunftssituation reagiert die Mutter diesmal – wenn auch nur kurz – auf seine kräftigen, körperlichen Signale. Luca erreicht dadurch zwar flüchtigen Körperkontakt, doch verstanden dürfte er sich nicht fühlen. Er wiederholt und verstärkt seine körperlichen Bemühungen, scheint unbewusst die Vorstellung zu haben, dass er nur *öfter und kräftiger* agieren muss, um wahrgenommen zu werden. Die Mutter interpretiert sein „Zerren an der Hose“ als Wunsch in den Garten zu gehen und fragt ihn, was er möchte, und wartet doch keine Antwort ab und Luca dürfte sich erneut unverstanden fühlen. Und doch wird Luca noch ein drittes Mal körperlich aktiv und ergreift die Hand seiner Mutter. Wieder drückt er sein Bedürfnis körperlich aus, schafft es aber nicht, Trost und psychische Nähe zu erlangen. Nun mag er sich unverstanden, verletzt und ohnmächtig fühlen, da sein Bedürfnis nach Trost und emotionaler Nähe unerfüllt bleibt. Und wieder zeigt Luca keine Anzeichen von Enttäuschung – sondern lässt die Hand seiner Mutter los und hetzt von einem Objekt zum anderen – ohne irgendwo anzukommen.

Körperlich verbunden und emotional doch getrennt – mag er sich zerrissen fühlen und sowohl zur Mama als auch weg aus dieser Situation wollen. Von widersprüchlichen Impulsen nach „Hin und Her“, nach Verbindung und Trennung getrieben, hetzt er kraftvoll von einem Objekt zum anderen. Nun ist er es, der aktiv kurz körperlichen Kontakt zu einem Objekt herstellt, sich dem Objekt aber nicht näher zuwendet, so wie er es kurz davor selber erlebt hat. Durch sein kraftvolles Tun muss er sich nicht mehr passiv ausgeliefert fühlen, sondern kann selbst aktiv Verbindung und Trennung gestalten und sich stark und wirkmächtig fühlen.

Luca dürfte kontraphobisch hyperaktiv agieren, um seine widersprüchlichen, diffusen Gefühle nicht bewusst wahrnehmen zu müssen (vgl. Besprechungsprotokoll 2).

Erkenntnisse aus der Analyse der Ankunftsszene

Es wurde ersichtlich, dass Luca bereits Vorstellungen haben dürfte, dass er durch kräftiges, körperliches Agieren Kontakt und Aufmerksamkeit von Erwachsenen bewirken kann. Diese Annahme wird bekräftigt, da Luca auch bei seiner Mutter auf kraftvolle, körperliche Art Kontakt und Aufmerksamkeit anstrebt und dies solange wiederholt und verstärkt, bis sie reagiert (vgl. B 1,5).

Er dürfte auch unbewusst einschätzen, dass er sich durch kraftvolles, körperliches Agieren stark, wirkmächtig und besser fühlen kann.

Luca scheint unangenehme Empfindungen (Enttäuschung, Ohnmacht etc.) nicht spüren und ausdrücken zu können und zeigt keine erkennbaren Anzeichen negativer Gefühle.

In Situationen, in denen Luca seine Empfindungen und Bedürfnisse nicht klar spüren kann und sich orientierungslos fühlt, dürfte er von Bedürfnissen und Handlungen anderer Kinder angesteckt werden und diese als Auslöser und Bedrohung von Bedürfnissen erleben.

Es kann angenommen werden, dass es Luca an Vorstellungen von angenehm erlebter Verbindung mit anderen Kindern (z. B. durch gemeinsames Spiel) mangelt, da sich keine einzige Situation von positiv gestaltetem Austausch mit anderen Kindern findet.

Immer wieder finden sich Hinweise, dass diese unbewusst gehaltenen unangenehmen Empfindungen dennoch in seiner „inneren Welt“ dynamisch aktiv sind und sich (unkontrolliert) Ausdruck verschaffen und zu unkontrollierten körperlichen Impulsdurchbrüchen führen (vgl. Kap. 7 dynamisches Unbewusstes, Abwehrprozesse).

Anhand dieser Analyse erfolgte eine erste Annäherung an Lucas mutmaßliche Apperzeptionsweisen, die seinen charakteristischen Verhaltensmustern „Kontaktaufnahme zu Erwachsenen durch kräftiges, körperliches Agieren“; „Blitzartiges, heftiges, körperliches Attackieren von Kindern“ sowie „Rastloses Hin und Her“ zugrunde liegen dürften.

7.1.2 Analyse der Szene „Puppe und Dreirad“

In Kapitel 3 wurde auch die Szene „Puppe und Dreirad“ geschildert, in der Lucas Verhalten als „Versunken im Spiel“ bezeichnet wurde.

Nachdem Luca längere Zeit stürmisch mit dem Dreirad gedüst ist, unterbricht er seine Fahrt.

Plötzlich bemerkt Luca einen Puppenbuggy mit einer ca. 40 cm großen Babypuppe. Er steigt von seinem Dreirad ab und geht hin. Daneben steht auch noch ein Puppen Maxi-Cosy mit einem ca. 20 cm Puppenbaby. [...] Luca nimmt die kleine Puppe aus dem Autositz und legt sie *vorsichtig* zur größeren Puppe in den Buggy. Neben dem Puppenwagen steht ein Dreirad mit einer Art Heckspoiler, der wie eine Ablage aussieht. Luca nimmt die kleine Puppe wieder heraus und legt die Puppe auf diese Ablage. Er richtet sie längs aus, setzt sich auf das Dreirad und fährt los (B 1,8f.).

Aus den Protokollen geht hervor, dass Luca sehr gut Dreirad fahren kann. Er kann dabei selbstbestimmt sich und das Dreirad bewegen und Tempo und Richtung bestimmen. In dieser Situation ist er bereits längere Zeit damit gefahren und mag sich sicher, stark und selbstbestimmt fühlen. Die Babypuppe scheint er ebenfalls als etwas Vertrautes wahrzunehmen, von dem er eine Ahnung hat, wie man damit umgeht, weil er weiß, wie die Mama damit tut. Auch könnte er sich sicherer, mächtiger und weniger verloren fühlen, wenn er sich als Mama oder Papa des Puppenbabys fühlt (vgl. Besprechungsprotokoll 2, 3). Luca wählt dann die kleine Puppe und das Dreirad. Durch die Winzigkeit der Puppe mag er sich als der Große fühlen und beim Dreirad weiß er, wie er sich damit stark und mächtig fühlen kann.

Die Puppe fällt hinunter. Luca bemerkt dies erst, als er nach einem gefahrenen Halbbogen die Puppe seitlich auf dem Boden liegend bemerkt. Er steigt ab, geht zur Puppe, hebt sie auf und legt sie wieder auf die Ablage. Luca steigt wieder auf und fährt los. Nach ca. 5 Metern bleibt er stehen, dreht sich um und entdeckt die Puppe wieder am Boden liegend. Wieder steigt er ab, und diese Szene wiederholt sich mehrere Male. Obwohl Luca nun wesentlich langsamer und ruhiger fährt, fällt die Puppe jedes Mal nach ein oder zwei Metern hinunter.

Luca scheint vom Bedürfnis erfüllt, Verbindung herzustellen und zu bewegen. Vielleicht mag er Verbindung wie die Mama haben. Die Mutter plaudert gleichzeitig mit einer Frau und „hält ihr drei Monate altes Baby über ihre Schulter lehrend“ (B 1,9). Auch Luca sucht Verbindung zum Dreirad und will gleichzeitig die Puppe rückwärts auf die Ablage „lehnen“. Luca scheint damit beschäftigt, wie er Verbindung zu zwei Objekten gestalten kann, und wie Verbindung und Bewegung gleichzeitig möglich sind. Das Dreirad ist ein Objekt, mit dem er sich selbstbestimmt bewegen kann, und bei der kleinen Babypuppe mag er wissen, wie er Verbindung gestalten kann. Durch diese klaren Vorstellungen mag er sich selbstsicher fühlen, wissen, was er will und wie er dies erreichen kann. Dies dürfte zu seiner schier unerschöpflichen Ausdauer beitragen, mit der er sich dem zuwendet, was ihn innerlich bewegt.

Beim dritten oder vierten Mal behält Luca beim Aufsteigen die Puppe in der Hand. Erst als er sitzt, dreht er seinen Oberkörper nach rechts zurück und legt die Puppe auf die Ablage und lässt sie diesmal nicht aus. Danach dreht er seinen Oberkörper nach vorn und ergreift mit der linken Hand die Lenkstange. Durch die Drehung seines Oberkörpers bewegt sich jedoch auch seine rechte Schulter und Hand, mit der er die Puppe auf der Ablage festhält, und die Puppe rutscht zwischen seinem Sitz und Rücken hinunter. Luca lässt die Lenkstange wieder los, dreht sich wieder nach rechts zurück und richtet die Puppe auf die Ablage. Seine rechte Hand lässt die Puppe dabei wieder nicht los. Als er sich wieder nach vorn dreht, um

die Lenkstange zu ergreifen, rutscht diese erneut von der Ablage zwischen seinem Sitz und Rücken. Auch diese Szene wiederholt sich einige Male. Luca schaut dabei ganz konzentriert und schnauft.

Luca verfolgt ausdauernd und konzentriert seinen Plan und scheint nur diese einzige Vorstellung von einem „passenden“ Platz für die Puppe, von einer passenden Verbindung zu haben. Diese einzige Vorstellung könnte ihm einerseits Sicherheit geben, andererseits könnte sie ihn daran hindern einen anderen Platz für die Puppe – andere Wege der Verbindung – anzudenken. Lucas Erwartungen erfüllen sich nicht und er wirkt zunehmend förmlich „zerrissen“ und drückt dies körperlich aus. Eine Körperhälfte drängt nach vorn zur Lenkstange – will Bewegung, die andere nach hinten zur Puppe – will Verbindung.

Doch schließlich gibt er die Beine doch auf die Treter und will fahren. Da jedoch der Lenker nicht gerade ist, gelingt es ihm nicht, das Dreirad in Bewegung zu setzen. Da lässt er die rechte Hand von der Puppe los, ergreift mit beiden Händen das Lenkrad, richtet es gerade und fährt stürmisch los (B 1,7).

Obwohl er sich so anstrengt, bleibt er erfolglos und dürfte sich zunehmend verunsichert, angespannt, verärgert und ohnmächtig fühlen. Bevor jedoch die Anspannung unerträglich wird, stürmt er kraftvoll mit dem Dreirad davon und verlässt dadurch auch den Ort des Scheiterns. Luca dürfte unbewusst „wissen“, wie er sich wieder stark und besser fühlen kann. Trotz aller Bemühungen und seiner zähen Ausdauer schafft er es nur, entweder zur Puppe Verbindung zu haben oder das Dreirad zu bewegen. Beides gleichzeitig gelingt ihm nicht.

Erkenntnisse der Analyse „Puppe und Dreirad“

In dieser Sequenz scheint Luca vorwiegend von dem Bedürfnis erfüllt, Verbindung zu gestalten und sich gleichzeitig selbstbestimmt zu bewegen. Die Ausdauer, die er dabei zeigt, signalisiert, wie wichtig dieses Thema für ihn ist.

Es deutet einiges darauf hin, dass sich Luca in sicher erlebten Situationen mit dem, was ihn innerlich beschäftigt, im Spiel auseinandersetzen kann. In solchen Situationen und mit vertrauten Objekten scheint er sich seiner „inneren Welt“ zuwenden zu können. Wieder zeigt Luca keine Anzeichen negativer Empfindungen, reguliert diese ebenfalls auf körperliche Weise.

Anhand der Analyse „Puppe und Dreirad“ erfolgte eine Annäherung an Lucas mutmaßliche Apperzeptionsweisen, welche seinem Verhaltensmuster „Versunken im Spiel“ zugrunde liegen dürften.

7.1.3 Analyse der Szene „Inmitten der Gruppe und doch nicht dabei“

Eine weitere auffallende Verhaltensweise zeigte Luca während der zweiten Beobachtung und der ersten beobachteten Gruppenaktivität, einem gemeinsamen Sitzkreissspiel, an dem fast alle Kinder und deren Eltern teilnahmen:

Die Kindergartenpädagogin und Evi beginnen ein Begrüßungslied, welches sinngemäß lautet: „Wir freuen uns, dass du hier bist und nicht anderswo, wir wollen dich begrüßen und machen dabei so.“ Nacheinander werden zu den jeweiligen Strophen die einzelnen Begrüßungsformen wie: winken, hallosagen, stampfen, ... etc., dargestellt. [...] Er dreht seinen Kopf langsam hin und her, schiebt seine Unterlippe nach vorn, und bewegt seinen Oberkörper bedächtig vor und zurück. Er nimmt seine Hand und schiebt sie wieder in den Mund. Er kaut auf seinen Fingern, schiebt diese im Mund hin und her und blickt teilnahmslos in den Kreis. [...] (B 2,5f.).

Luca scheint die Situation, in der so viele Personen miteinander, gleichzeitig, dasselbe tun, nicht zu durchschauen. Die Pädagoginnen leiten das Geschehen an und haben dabei gleichzeitig Kontakt zu mehreren Kindern. Luca scheint keine „inneren Bilder“ von lustvoller Gemeinsamkeit zu haben und nicht zu wissen, was und wie er mit den anderen tun könnte. Er dürfte somit auch nichts wahrnehmen, woran er teilnehmen möchte.

Versucht Luca durch das Drehen seines Kopfes sich einen Überblick zu verschaffen? Sein bedächtiges Vorbewegen könnte bedeuten, dass eine Seite in ihm sich dem Geschehen annähern möchte, durch sein Zurückbewegen könnte er zeigen, dass eine andere Seite in ihm sich vom Geschehen und den dazugehörigen Empfindungen abwenden möchte. Inmitten der Gruppe scheint er sich verloren zu fühlen und mag sich mit seiner Hand im Mund zumindest körperlich spüren.

Die Spiele werden lebendiger und alle Kindergartenpädagoginnen, Kinder und Eltern tanzen, laufen, hüpfen in Kreisrichtung. Luca steht ebenfalls auf. Er geht langsam in die Mitte des Kreises. Seine Finger kaut er im Mund. Sein Blick wirkt verloren. Seine Mutter kommt, geht auf ihn zu, reicht ihm ihre rechte Hand entgegen und beugt sich leicht vor und *möchte anscheinend mit ihm tanzen*. Luca geht einen Schritt zurück, wendet seinen Oberkörper und Gesicht ein wenig von der Mutter weg und bleibt stehen. Die Mutter macht ein, zwei Tanzschritte und verlässt dann wieder den Kreis (B 2,6f.).

Das gemeinsame Treiben wird immer lebhafter. Luca erlebt dies offensichtlich weder lustvoll noch interessant und doch scheint „eine innere Kraft“ ihn zu bewegen, langsam die Mitte des Kreises aufzusuchen. Er begibt sich körperlich inmitten – sogar in die Mitte – der Schar und wirkt geistig und emotional doch weit weg. Die Anwesenheit der Pädagoginnen oder die lebhaften Bewegungen könnten bei Luca einen vagen Wunsch auslösen ebenso zu tun und ihn die Mitte des Kreises aufsuchen lassen. Gleichzeitig dürfte er dieses gemeinschaftliche Treiben undurchschaubar und sich selbst strategielos erleben. Wenn Luca bereits ein einziges Kind als Bedrohung erleben dürfte (vgl. Ankunftsszene), wie bedrohlich mag er dann so viele empfinden? Wenn es für Luca unmöglich scheint bei einem Objekt Verbindung

und Bewegung zu vereinen (vgl. Analyse „Mit Babypuppe und Dreirad“), wie aussichtslos mag er dann die Gruppensituation erleben?

Auch die angebotene Hand seiner Mutter findet Luca nicht hilfreich. Womöglich erlebt er die Mutter als Teil der Gruppe, da sie ihm die Hand zum Tanze reicht und somit eine Verbindung zur Gruppe bildet. Dies legt die Vermutung nahe, dass es Luca schwer fällt, gemeinsames Tun als verbindend und sich als Teil der Gruppe zu sehen. Er folgt seiner Mutter aber auch nicht aus dem Kreis, sondern verharrt in der Mitte. Luca dürfte in dieser Situation kräftiges, körperliches Tun als unbrauchbar einschätzen, möglicherweise, weil es so viele Kinder sind. Auch ein kraftvolles (Mit)Laufen strebt er nicht an, vielleicht weil er nicht selbstbestimmt Richtung, Tempo und Art bestimmen kann. In dieser aussichtslosen Situation, in der er seine unangenehmen Empfindungen nicht wahrnehmen möchte, schaut er lieber ins „Leere“, dorthin, wo es keine Objekte gibt, die Unangenehmes auslösen könnten (vgl. Besprechungprotokoll 2).

Nach einem Abschiedslied verlassen alle diesen Gruppenbereich und die Kinder setzen sich zu den gedeckten Jausentischen. Nur Luca bleibt (vgl. B 2,7). Luca bleibt noch im Kreis und beginnt sich langsam zu bewegen. Er läuft im Kreis und wird immer schneller und wilder. *Wie aufgezogen* dreht er seine Kreise und *erinnert mich an „Forrest Gump“* (B 2,7).

Alle gehen weg um gemeinsam zu essen, nur Luca bleibt. Obwohl er verloren und abwesend gewirkt hat, dürfte ihn die Situation innerlich doch bewegt haben und das Bedürfnis sich zu bewegen auslösen. Wurde er von den lebhaften Bewegungen der anderen „angesteckt“ oder drückt er durch das Nachahmen der gemeinschaftlichen Bewegungen eine unbewusste, diffuse Sehnsucht nach Verbundenheit mit der Gruppe aus? Zeigt Luca damit, dass er erst in von ihm kontrollierbarem Rahmen an der Bewegung der Gruppe und Gemeinsamkeit teilhaben kann, dass es für ihn wichtig ist, seine Bewegung selbst zu bestimmen? Sein Laufen könnte aber auch ein „Davonlaufen“ bedeuten, das ihn davor schützen soll, dass er Unangenehmes spürt.

Überlegungen dieser Art weisen darauf hin, wie vielschichtig und komplex Lucas Erleben sein dürfte. Nun mag Luca wieder einschätzen, dass er sich durch kraftvolles Bewegen wirkmächtig, sicher und besser fühlen kann. Durch das Laufen erlebt er, dass *er* es ist, der etwas bewegt und Tempo und Richtung bestimmt, und mag sich dadurch wieder stark und wirkmächtig fühlen – und er wird immer schneller.

Auch ein zweiter Bub kommt und beginnt zu laufen. Luca stoppt, schaut irritiert, läuft auf diesen zu, stößt mit gespreizter Hand gegen dessen Brust, sodass dieser umfällt und zu weinen beginnt (B 2,7).

Luca dürfte sich durch das kraftvolle Laufen wieder kräftiger und sicherer fühlen und bemerkt dann den anderen Buben, der ebenfalls zu laufen beginnt. Vielleicht spürt er diffus, dass der

Bub durch (Mit)Laufen Kontakt zu ihm aufnehmen möchte, und hat gleichzeitig keine Vorstellung von lustvollem Miteinander. Luca dürfte den Buben als Eindringling und seine Wirkmächtigkeit bedroht erleben und diese Bedrohung entfernen zu wollen. Da es sich nun im Vergleich zur Gruppensituation nur mehr um *ein* Kind handelt, dürfte Luca seine Muskelkraft als wirkungsvoll einschätzen und das, was er innerlich spürt, impulsiv, kraftvoll ausagieren.

Erkenntnisse der Analyse der Gruppenszene

Vieles deutet darauf hin, dass Luca die Gruppenaktivität diffus und undurchschaubar wahrnehmen dürfte und sich durch mangelnde Strategien orientierungslos und ohnmächtig erleben dürfte.

In Situationen von Ohnmacht und Orientierungslosigkeit dürfte er seine Empfindungen nicht wahrnehmen wollen und sich durch einen „Blick ins Leere“ davor schützen (vgl. Kapitel 6, Abwehr- und Sicherungsprozesse).

Es bestätigte sich die Annahme, dass Luca andere Kinder als Eindringlinge in seinen Wirkungsbereich und bedrohlich erleben dürfte. In bedrohlich erlebten Situationen scheint er danach zu streben stark und wirkmächtig zu sein und unbewusst einzuschätzen, dass er dies durch seine Muskelkraft erreichen kann. Er mag sich dadurch absichern, seine bedrohlichen Empfindungen nicht spüren zu müssen (vgl. Kapitel 6, Abwehr- und Sicherungsprozesse).

Luca dürfte andere Kinder körperlich schwächer einschätzen.

Erneut wurde erkennbar, dass Luca keine Vorstellung von einem gemeinsamen Tun mit einem oder mehreren Kindern haben dürfte.

Es drängt sich die Vermutung auf, dass nicht bestimmte „innere Bilder“ von Gruppensituationen, sondern der Mangel an bestimmten „inneren Bildern“ Lucas Erleben und Verhalten prägen.

Es zeigt sich, dass Lucas Erleben und Verhalten vom Zusammenspiel eines „innerpsychischen Kräftespiels“ beeinflusst werden, wie z. B. Lucas davor erlebte Ohnmacht, sein unbewusster Wunsch, diese nicht zu spüren, sein verstärktes Streben nach Wirkmächtigkeit, seine Annahme, dies durch kräftiges, körperliches Agieren erreichen zu können, seine mangelnden Vorstellungen von erfüllendem gemeinsamem Tun, seine Objektrepräsentanzen von „bedrohlichen“ Kindern, u.v.m.

Durch die Analyse obiger Szene erfolgte eine Annäherung an Apperzeptionsweisen, die Lucas Verhaltensmustern „Starrer, teilnahmsloser Blick“ und „Attackieren anderer Kinder“ zugrunde liegen könnten.

Durch die erfolgten Analysen werden bestimmte Verhaltensweisen von Luca verstehbar und es finden sich bereits Hinweise, dass Luca unterschiedliche Situationen ähnlich wahrnehmen, erleben, einschätzen und vergleichbar handeln dürfte.

7.2 Weitere begründete Annahmen über Lucas psychische Strukturen

Anhand weiterer Szenen soll nun veranschaulicht werden, inwiefern sich erste Erkenntnisse bestätigen lassen und ob weitere Apperzeptionstendenzen ausmachbar sind.

Dabei scheint es aus mehreren Gründen sinnvoll, nicht die unterschiedlichen Verhaltensmuster getrennt, sondern längere und durchgehende Szenen zu analysieren. Zum einen, da das Erleben bestimmter Situationen oft nur aus dem Zusammenhang vorangegangener Erlebnisse verstehbar wird (vgl. psychischer Determinismus), zum andern, da dadurch auch die komplexe Verflechtung und wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Apperzeptionstendenzen erkennbar wird (vgl. Unterabschnitt 6.5.2).

7.2.1 Analyse der Szene „Verlorene Zweisamkeit“

Auch nun wird der Blick auf Lucas latentes Wahrnehmen, Erleben und Einschätzen gelenkt und gefragt, welche Apperzeptionsprozesse seinem Verhalten zugrunde liegen.

Die folgende Szene ereignete sich während der letzten Beobachtung von Lucas Großgruppenbetreuung am Ende seiner zweiten Betreuungswoche.

Susanne sitzt mit anderen Kindern bei der Autogarage (vgl. B 3,2f.). Luca holt Sitzdeckel und legt sie auf den Boden.

Die Kindergartenpädagogin Susanne sagt: „Ah! Willst du schon das Morgenlied singen?“ Luca schaut sie an und setzt sich auf einen Deckel. „Wir können ja inzwischen singen“, meint Susanne, steht auf und nimmt ihre Gitarre. Sie setzt sich zu Luca und beginnt zu spielen und singen. Luca schaut sie *freudig* an und blickt ihr ins Gesicht. Auch sie sieht Luca an und *es hat für einen Moment den Anschein, als ob sie nur für ihn sänge*. Seine linke Hand bewegt sich leicht im Rhythmus auf seinem Oberschenkel. (vgl. B 3,3).

Luca erfährt, dass Susanne sein Tun bemerkt, die anderen verlässt und zu ihm kommt. Bei ihrem „Wir“ mag er Zweisamkeit erwarten, die sich auch erfüllt. Er zeigt, wie sehr er dies genießt, und wirkt innig mit ihr verbunden. Das Singen scheint seinen ganzen Körper zu

erfüllen, denn seine Hand bewegt sich in ihrem Rhythmus, was bei Singszenen im Gruppensetting nicht beobachtbar war (vgl. B 2,7). Luca mag sich gleichzeitig auch stolz und (all)mächtig fühlen, da er es geschafft hat, die Pädagogin von den anderen Kindern „wegzulocken“.

Zwei andere Kinder und eine Mutter holen sich auch Sitzdeckel und setzen sich dazu. Luca steht auf, geht zum Regal und holt ein großes Tuch und bringt es der sitzenden Mutter. (Es ist die Mutter von Lilly, die bei meiner letzten Beobachtung mit ihrer Tochter unter diesem Tuch versteckt wurde). Inzwischen kommen noch einige Kinder zum Sitzkreis (B 3,3).

Diese Situation wird erst durch eine Verknüpfung mit einer anderen Beobachtung verstehbar. Luca holt ein Tuch, und zwar genau *jenes* Tuch, mit dem eine Kindergartenpädagogin im Zuge eines Versteck-Spiels genau *diese* Mutter und *dieses* Kind „verschwinden“ ließ, was Luca damals konzentriert beobachtet hatte (vgl. B 2,5). Er scheint nun zu glauben, dass er mit diesem Tuch – wie bei der Pädagogin beobachtet – das Verschwinden von Mutter mit Kind bewirken kann. Die Mutter und die Kinder dürfte er als Eindringlinge in seinen Machtbereich wahrnehmen, die seine erreichte Zweisamkeit und Wirkmächtigkeit bedrohen. Er möchte anscheinend allein über die Pädagogin verfügen, dürfte sich eine dyadische Verbindung wünschen und nicht auf die Idee kommen, dass Singen auch zu dritt und mit mehreren lustvoll und verbindend sein kann. Trotz Lucas Bemühungen verschwinden die Mutter und das Mädchen nicht. Im Gegenteil, noch mehr Kinder kommen dazu, und Luca mag auf mehrfache Weise enttäuscht sein. Er hat es nicht geschafft, die anderen zum Verschwinden zu bringen, und spürt, dass er doch nicht so stark und allmächtig ist, wie er es davor erlebt hat. Er dürfte Personen, die an seinem Geschehen *teilnehmen* möchten, als störend und bedrohlich erleben, als ob sie ihm einen *Teil nehmen* möchten. Luca dürfte enttäuscht und verletzt sein, zeigt jedoch wieder keine Anzeichen negativer Gefühle.

Auch die Kindergartenpädagogin Birgit kommt hinzu und sagt: „Ich schau mal, ob ich noch neue Strophen finde.“ Sie geht zum Bücherbereich. Luca steht auf und geht ihr nach. Als sie mit der Mappe zurückkommt, steigt sie auf einen Kreisel, der am Boden liegt und sagt: „Aber wir haben ja noch gar nicht aufgeräumt. Zumindest die Autos und das Große.“ Dabei blickt sie *fragend* zu Susanne. Diese nickt und stimmt das Lied: „1, 2, 3, die Spielzeit ist vorbei“ an (B 3,3).

Luca verlässt die Gruppe und geht Birgit nach. Kurz zuvor hat er erlebt, dass die Pädagogin Susanne ihm nachgegangen ist und er dadurch Zweisamkeit genießen konnte. Hofft er nun, dass auch er durch Nachgehen Verbindung herstellen kann? Doch Birgit bemerkt ihn nicht, und was vorher funktioniert hat, klappt nicht. Luca dürfte sich wieder enttäuscht, machtlos und schwach fühlen und zeigt abermals keine erkennbare Reaktion.

(Exkurs: In dieser Szene versucht Luca auf für ihn untypische Art und Weise Kontakt zu den Pädagoginnen herzustellen. Dies ist nicht im Widerspruch zu den Erkenntnissen aus Unterabschnitt 6.2.1 zu sehen, in dem festgestellt wurde, dass Luca vorwiegend durch

ungestümes, körperliches Agieren und erwartungsvolle Blicke Kontakt zu Erwachsenen sucht, denn es finden sich in den Protokollen diesbezüglich keine weiteren vergleichbaren Verhaltensweisen. Diese Passage stammt aus einer Beobachtung, als Luca bereits zwei Wochen die Krippe besuchte, und kann als Hinweis auf Lucas hochgradige Aufmerksamkeit verstanden werden.

Einige Kinder und deren Eltern beginnen die Autos und Spielsachen wegzuräumen. Luca läuft zu einem Regal und zieht eine Kugelbahn aus Holz herunter. Auch ein Holzbrett mit Kugeln will er runter holen. Dazu steigt er auf das erste Fach des Regals und stellt sich auf die Zehenspitzen. Er kann es zwar berühren, doch nicht bewegen (B 3,3).

Wiederholt enttäuscht, aufgewühlt, verletzt, durcheinander und fassungslos, ist es Luca unmöglich, an gemeinsames Einräumen – an Ordnung Schaffen – zu denken und Dinge, die zusammengehören, auch zusammenzuführen. Das gemeinsame Einräumen kann und mag er nicht als verbindendes Tun wahrnehmen. Sein inneres Chaos scheint ihn dermaßen zu überfluten, dass erst einmal alles raus muss und er dies durch Rausziehen der Spielsachen körperlich ausagiert. Vielleicht erlebt er durch die Anweisung, dass über ihn bestimmt wird, und fühlt sich in seiner Autonomie eingeschränkt, da er lieber selber bestimmen möchte. Indem er gegen die Anweisung handelt und kraftvoll Objekte herräumt, kann er sich selbstbestimmt und stark erleben. Doch dann gelingt ihm auch das Herunterholen nicht mehr und erneut erlebt er sich klein und schwach.

Dann geht er zur Puppenküche, ergreift einen Telefonhörer eines Spielzeugtelefons und schlägt damit heftig auf das Telefon ein. Die Mutter von Lilly nimmt ihm den Hörer sanft aus der Hand und tut, als ob sie telefoniert, und legt dann den Hörer auf (B 3,3).

Luca erblickt das Telefon, ein Symbol für Verbindung, und schmerzliche Gefühle der Verbindungslosigkeit, Enttäuschung und Ohnmacht scheinen ihn zu überfluten. Mit seinem Körper drückt er aus, dass alles – seine Verbindung, sein Gefühl der Wirkmächtigkeit, seine Hoffnungen – einfach alles – zerstört ist. Davor musste er erleiden, wie seine Verbindung zerstört wurde, und nun zerstört er das Telefon als Objekt, das Verbindung schafft. Danach drückt die Mutter des Mädchens damit Verbindung aus, was für ihn unfassbar sein dürfte – denn nun hat er sogar beim Zerstören versagt. Luca mag sich in dieser Situation dermaßen klein, verletzt, ohnmächtig und zurückgestoßen erleben, dass er an gar nichts anderes mehr „denken“ kann als zu stoßen und zu verletzen.

Scheinbar planlos wandert er durch den Puppenküchenbereich. Wenn er an einem Kind vorbeikommt, stößt er dieses weg oder patscht mit gespreizten Fingern in dessen Gesicht. Es ist mir nicht möglich wiederzugeben, welches Kind er in welcher Reihenfolge gepatscht oder gestoßen hat. Unruhe entsteht. Eltern beruhigen ihre schluchzenden Kinder (B 3,3).

Die Situation scheint für ihn undurchschaubar, sodass er auch gar nicht mehr schauen kann, wohin er haut. Überwältigt von mehrfacher Enttäuschung, von Schmerz, Zorn und Wut

brechen seine unerträglichen Empfindungen „blind“ und unkontrolliert aus ihm heraus. Was um ihn passiert und in ihm vorgeht, kann er nicht verstehen, und was er geistig nicht fassen kann agiert er ungezügelt, mit voller Wucht, körperlich aus. Durch sein kraftvolles Agieren kann er sich gleichzeitig wieder stärker und mächtiger fühlen.

Die kleine zierliche Lilly, die gerade ein Puppenwaggerl schiebt, kreuzt seinen Weg. Er schlägt auf ihren Rücken und stößt sie weg. Lilly beginnt zu weinen und wird von ihrer Mama auf den Arm genommen. Luca gibt dem Kinderwagen einen Tritt und Stoß, sodass dieser umfällt und Puppe und Decke rauspurzeln und am Boden liegen (B 3,3).

Das Mädchen mit dem Puppenwagen könnte ihn erneut an Verbindung und damit verbundene Aussichtslosigkeit erinnern. Von seinem „Seelenchaos“ dermaßen überwältigt, möchte er vermutlich alles weghaben, was ihn daran erinnert.

Die Kindergartenpädagogin Susanne sagt: „Nein Luca. Komm, den stellst du wieder auf.“ Luca verzieht Mund und Nase zu einem „Schnoferl“ und schaut trotzig zu Boden und dreht seine rechte Schulter und Oberkörper weg von ihr. Susanne nimmt seine rechte Hand, hält diese und sagt ruhig aber bestimmt: „Den Puppenwagen hebst du wieder auf.“ Luca versucht mit seiner linken Hand ihre Hand weg zu schieben, windet seinen Oberkörper leicht hin und her, strampelt etwas mit den Füßen und zieht seinen Körper weg von ihr. *(Auf mich wirkt er in dieser Situation unentschlossen, sein Wehren wirkt auf mich halbherzig)*. Susanne richtet mit einer Hand den Puppenwagen auf, legt Puppe und Decke wieder hinein und lässt dann Luca und den Puppenwagen los (B 3,3f.).

Luca spürt, wie die Kindergartenpädagogin Kontakt zu ihm aufnimmt, gleichzeitig dürfte er ihr klares „Nein“ als trennend erleben. Mit seinem Gesichtsausdruck drückt Luca klar aus, dass diese Situation überhaupt nicht nach seinem Geschmack ist. Durch Susannes Hand und Worte erfährt Luca, dass sie sowohl körperlich als auch durch das Thema „Puppe aufheben“ in Kontakt mit ihm bleibt. Ein Teil von ihm dürfte weg aus dieser Situation wollen, gleichzeitig mag ein anderer Teil die Zuwendung als verbindend und angenehm erleben. Als „verlängerter Arm“ führt Susanne die an Luca gestellte Forderung aus und bleibt dabei mit ihm in Verbindung. Luca dürfte seine widersprüchlichen Empfindungen nicht eindeutig zuordnen können und diese diffusen Wahrnehmungen körperlich durch sein halbherziges, leichtes Winden ausdrücken.

Im Anschluss daran war folgende Szene zu beobachten:

7.2.2 Analyse der Szene „Birnenrassel“

„Luca stapft zum Bewegungsbereich. Dort ist bereits Susanne mit einem großen runden Tablett mit verschiedenen Instrumenten (Rasseln, Schellen, Triangel, Tamburine, ...). Sie hält diese hockend den Kindern entgegen. Die Kinder suchen sich ein Instrument aus und setzen sich auf einen Plastikdeckel des Sitzkreises. Luca stapft auch zum Tablett (B 3,4).

Luca dürfte von der vorangegangenen Situation noch aufgewühlt sein, als ihm jene Pädagogin, mit der er kurz davor sowohl Wirkmächtigkeit und Verbundenheit sowie deren

Zerstörung erlebte, etwas entgegenreicht. Durch das feste Stapfen mag sich Luca zusätzlich Sicherheit vermitteln. Er könnte dies als Kontaktangebot der Pädagogin verstehen und dürfte gleichzeitig auch die anderen Kinder wahrnehmen, die ein klares, gemeinsames Ziel verfolgen – sie bilden einen Kreis um gemeinsam zu musizieren.

Er nimmt sich eine Rassel, legt sie wieder hin, nimmt ein Holzklapperinstrument, geht zwei, drei Schritte, macht kehrt und legt es wieder zurück. Er greift nach einer Schelle und sieht dabei, dass ein Mädchen ein Tamburin hält. Er ergreift mit seiner rechten Hand den Rand des Tamburins und zieht daran. Das Mädchen lässt nicht los und beide zerran an dem Instrument. Der Vater des Mädchens nimmt Lucas Hand vom Instrument und gibt es seiner Tochter (B 3,4).

Luca geht nicht zum Kreis der anderen Kinder. Er wählt zwar ebenfalls ein Instrument und somit etwas Verbindendes, doch scheint das Instrument für ihn nicht dasselbe zu bedeuten. Wahrscheinlich nimmt er die gemeinschaftliche Atmosphäre wahr, dürfte dabei aber das Verbindende des gemeinsamen Musizierens nicht spüren und die Situation diffus erleben. Er wechselt von einem Instrument zum anderen, geht und kommt wieder zurück zur Pädagogin. Er wirkt unsicher, was er möchte, scheint kein klares Bedürfnis zu spüren und hat vielleicht Angst vor einer neuerlichen Enttäuschung. Ein Mädchen, das ein Tamburin in seiner Hand hält, löst auch bei ihm das Verlangen nach genau diesem Instrument aus. Wieder wird Luca in einer Situation, in der er seine Bedürfnisse nicht klar spüren dürfte, vom Bedürfnis eines anderen Kindes „angesteckt“ was ihn reflexartig, nach genau diesem Instrument, fassen lässt. Doch der Vater des Mädchens hilft seiner Tochter und Luca mag den Mann als groß, mächtig und Beschützer des Mädchens wahrnehmen und sich schwach, allein und enttäuscht fühlen.

Luca zieht seine Mundwinkel nach unten, schaut dann aber wieder aufs Tablett und nimmt sich eine rote birnenförmige Rassel. Den schmalen Teil der Rassel steckt er in seinen Mund, schiebt sein Kinn vor, hebt den Kopf und marschiert damit im Bewegungsbereich herum. [...] Dabei schaut er mehrmals auffordernd zu Susanne“ (B 3,4).

Mit diesem „Riesenschnuller“ im Mund scheint er auszudrücken, dass er sich hilfsbedürftig wie ein kleines Baby nach Schutz und Zuwendung sehnt. Durch das kräftige Marschieren mag er sich gleichzeitig wieder stärker und sicherer fühlen und demonstrieren, wie selbstbestimmt er ist. Die auffordernden Blicke zur Pädagogin zeigen eindeutig, dass er erwartet, dass die Pädagogin darauf reagiert. Und wieder scheint Lucas Befindlichkeit und Verhalten auch von seinen „inneren Bildern“ von Erwachsenen beeinflusst zu sein. Wie bereits dargestellt, dürfte Luca über „innere Bilder“ verfügen, dass er durch kraftvolles, (ungewöhnliches) körperliches Agieren Aufmerksamkeit von Erwachsenen erreichen kann. Luca könnte in diesem Moment nicht nur unbewusst eine Strategie verfolgen Aufmerksamkeit zu bekommen, sondern hofft vielleicht unbewusst, dass die Pädagogin ihm „spiegelt“, wie stark er sei. Er könnte dadurch versuchen, sich selbst wieder Orientierung und

das Gefühl zu sichern, dass und wie er Verbindung herstellen und sich wirkmächtig und stark fühlen kann.

Erkenntnisse der Analyse „Verlorene Zweisamkeit“ und „Birnenrassel“

Es bestätigt sich, dass Luca bereits über gefestigte Strategien verfügen dürfte, wie er durch kraftvolles, körperliches Agieren Kontakt zu Erwachsenen herstellen und sich wirkmächtig fühlen kann.

Bei der Analyse obiger Protokollausschnitte finden sich Hinweise, dass Luca Einzelzuwendung der Pädagogin genießt und tendenziell dyadische Verbindungen anstreben dürfte.

Es zeigte sich erneut, dass es Luca an Vorstellungen von Gemeinsamkeit mit mehreren und anderen Kindern mangelt und er solche als diffus und verunsichernd erlebt. Es wird deutlich, dass Luca andere Kinder bedrohlich für seinen Wirkungsbereich erleben dürfte.

Es wurde bestätigt, dass Luca in Situationen, in denen er seine Bedürfnisse nicht klar spüren dürfte, von Bedürfnissen, Absichten und Handlungen anderer Kinder „angesteckt“ wird.

Es wurden weitere Hinweise gefunden, dass Luca unangenehme Empfindungen nicht spüren kann und möchte. Bei mehrfachen Enttäuschungen dürfte Luca von Ohnmacht, Wut und Schmerz überwältigt sein und seine unerträglichen Empfindungen körperlich ausagieren.

Durch die Analyse dieser Situationen erfolgte eine Annäherung an Apperzeptionstendenzen, die Lucas Verhaltensmustern „Kontaktsuche zu Erwachsenen durch kräftiges, körperliches Agieren“, „Attackieren anderer Kinder“ zugrunde liegen dürften.

Abschließend folgt eine Szene aus der 2. Beobachtung, in der sich Luca über weite Strecken „Versunken im Spiel“ zeigt. Dadurch sollen auch die Erkenntnisse aus der Analyse „Puppe und Dreirad“ ergänzt und überprüft werden.

7.2.3 Analyse der Szene „Wie funktioniert das bloß?“

Nach seiner Ankunft geht Luca kurze Zeit im Gruppenraum abwartend umher, wirkt desinteressiert und nimmt längere Zeit zu keinem Objekt Verbindung auf (vgl. B 3,3). Er scheint keine klaren, intensiven Bedürfnisse zu verspüren.

Er [Luca R. B] erblickt die Autogarage und geht auf sie zu. Noch immer hat er seine Finger im Mund und kaut darauf. Bei der Autogarage sitzen die Kindergartenpädagogin Michaela und ein kleines Mädchen, welches ein Auto hinauf und hinunter schiebt. Luca setzt sich schräg rechts neben das Mädchen und

nimmt ein Auto in seine Hand und schiebt es von unten hinauf. Nach einem Stück lässt er es wieder runter rollen (B 2,3).

Die Autogarage weckt Lucas Interesse und er steuert gezielt auf sie zu. Er hat bereits mehrmals damit gespielt und mag sie vertraut erleben. Die Pädagogin und das andere Mädchen scheint er (vorerst) nicht zu bemerken.

Bei der Autogarage kann man mit einer Kurbel die Autos mit einem Aufzug hinauf hieven und unten mit einem Hebel einen Schranken betätigen. Luca hebt seine rechte Hand um nach der Kurbel greifen. Doch das Mädchen dreht gerade an dieser. Mit der linken Hand schiebt Luca die Hand des Mädchens weg und drückt dann mit seiner geöffneten und gespreizten Hand das Gesicht des Mädchens weg (B 2/3).

Bei dieser Protokollstelle ist nicht erkennbar, ob Lucas Streben nach der Kurbel durch das Mädchen ausgelöst wurde, doch setzt er sein Verlangen sofort körperlich um. Es wirkt, als kenne er keine andere Strategie, um sein Bedürfnis zu erreichen. Weder Worte, Raunzen, Quengeln, Hilfe suchende Blicke oder Zeigen ... scheint er als Möglichkeiten einzuschätzen.

Die Kindergartenpädagogin sagt: „Nein, Luca, die Olivia (oder ähnlich) darf auch spielen. Die Kindergartenpädagogin ergreift mit ihrer linken Hand Lucas Hand und hält diese für einen Augenblick sanft, aber bestimmt fest. Gleichzeitig berührt ihre rechte Hand den Rücken des Mädchens und stützt diesen sanft. Das Mädchen hat aber seine Hand bereits von der Kurbel weggezogen und Luca hat die Kurbel in der Hand. Er schiebt den Griff rauf und runter, macht aber keine Drehbewegung und somit bewegt sich der Aufzug nicht.

Luca erfährt, dass er durch seine Körperkraft bekommt, was er will. Er erfährt auch, dass die Pädagogin Verbindung zu ihm aufnimmt, und mag gleichzeitig ihr „Nein“ als trennend erleben. Die Pädagogin stellt gleichzeitig eine körperliche Verbindung zu beiden Kindern her und nennt beide mit ihrem Namen, wodurch Luca auch ihre Verbindung mit dem Mädchen wahrnehmen dürfte. Es ist nicht erkennbar, wie er dies erlebt oder darüber denkt. Luca mag in dieser Situation selbst nicht genau wissen, was er davon halten soll, und wendet sich dem Aufzug, einem leblosen Objekt zu, bei dem er sich sicherer fühlen dürfte. Er versucht den Aufzug hinauf zu kurbeln, durchschaut aber die mechanischen Zusammenhänge zwischen Aufzug, Kurbel und seiner Hand nicht und schafft es somit nicht, dass sich der Aufzug bewegt.

Dann nimmt er sein Auto, schiebt es wieder ein kleines Stück hinauf und lässt es runter fahren. Unten ist der Schranken zu und das Auto kann nicht aus der Garage raus fahren. Luca untersucht den Schranken, indem er den Hebel drückt und hebt. Dabei öffnet und schließt sich der Schranken. Drei- bis viermal wiederholt sich dieser Vorgang: Auto rauf schieben, runter rollen lassen und Schranken mehrmals öffnen und schließen. Luca untersucht abwechselnd Autos und Schranken. Dabei schaut er sehr konzentriert und angestrengt (B 2,4).

Dass sich der Aufzug bei ihm nicht bewegt, scheint Luca nicht zu verunsichern, denn er scheint zu wissen, wie er sich mit Körperkraft helfen und bewirken kann, dass das Auto hinunterfährt. Beim Schranken wählt Luca wieder Teile, die er bewegen kann und erfährt dabei, dass er mit seiner Hand und dem Schranken bewirken kann, ob das Auto heraus

kann. Geduldig beobachtet er und probiert mehrmals aus, wie sich der Schranken öffnen lässt. Er scheint sich dafür zu interessieren, was er bewirken kann und auch wie dies funktionieren könnte. Zunehmend dürfte er die Zusammenhänge zwischen den Bewegungen seiner Hände, dem Schranken und dem Auto – zuerst mit den Händen und dann auch geistig – begreifen. Luca kann sich dadurch in mehrfacher Weise wirkmächtig und stark fühlen, da er Autos bewegen und kontrollieren und auch zunehmend Zusammenhänge (Verbindung von drei Objekten) verstehen kann.

Mit kurzen Unterbrechungen, in denen Luca das Mädchen ähnlich wie bereits geschildert von der Kurbel wegschieben möchte und die Pädagogin auf gleiche Art und Weise reagiert, ist diese Szene doch vorwiegend von konzentriertem, ausdauerndem Spiel und dem Erforschen mechanischer Zusammenhänge zwischen Hand, Auto und dem Schranken bzw. der Kurbel geprägt.

Erkenntnisse der Analyse Garagensituation „Wie funktioniert denn das bloß?“

Am Beginn dieser Sequenz finden sich weitere Hinweise, dass Luca dazu tendiert, die Erfüllung von Wünschen auf körperliche Art zu erreichen und unklare Impulse körperlich auszuagieren. Er dürfte kaum eine Idee haben, wie er seine Empfindungen auf andere Art und Weise ausdrücken und regulieren kann.

Doch konnte auch herausgearbeitet werden, dass Luca in hinreichend sicher erlebten Situationen, das, was ihn beschäftigt, auch im Spiel mit vertrauten Objekten ausdrücken kann. Mehrere Anzeichen weisen darauf hin, dass das Bewegen von Objekten und Erforschen von Zusammenhängen ein bedeutsames Thema für ihn ist.

Durch die Analyse dieser Situationen erfolgte eine Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen, die dem Verhalten „Versunken im Spiel“ zugrunde liegen.

In Abschnitt 7.1 und Abschnitt 7.2 wurden Protokollabschnitte im Hinblick auf Lucas mutmaßliches Erleben und spezielle Apperzeptionsleistungen „innerer Bilder“ (Selbst- und Objektrepräsentanzen) analysiert und bestimmte Apperzeptionstendenzen erkennbar. Doch erst das Zusammenspiel (Ensemble) bestimmter latenter Tendenzen in Verbindung mit charakteristischen Folgeaktivitäten kann als Lucas psychische Struktur betrachtet werden.

Dies soll im folgenden Abschnitt erfolgen.

7.3 Lucas mutmaßliche psychische Strukturen zu Beginn der Krippenbetreuung

In diesem Abschnitt möchte ich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen aufzeigen.

Da mein Bündel an Forschungsfragen auch Lucas Bewältigungsprozess im Sinne der WiKi-Definition thematisiert, richte ich die Darstellung von Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen an den drei Bewältigungsdimensionen der WiKi-Studie (Dynamischer Austausch, Interesse, Affekte) aus. Dies ist auch insofern sinnvoll, als die Dimensionen *Dynamischer Austausch* und *Affekte* Grundelemente der sozial-emotionalen Entwicklung darstellen.

Im vorigen Abschnitt wurden verschiedene Apperzeptionstendenzen von Luca aufgezeigt. Nun soll der Blick auf das *Ensemble bestimmter latenter Tendenzen* in Verbindung mit Lucas charakteristischen Verhaltensweisen gelenkt werden, denn „bloß auf dem Weg dieser Verknüpfung lässt sich die spezifische Struktur der Psychodynamik eines Kindes ausmachen ...“ (Datler 1991, 193). Dabei wird auch geschaut, welche Rolle unterschiedliche Apperzeptionsglieder (Objekt- und Selbstrepräsentanzen, Idealvorstellung, Handlungseinschätzung) einnehmen. Damit ist gemeint, dass es nicht ausreicht, einzelne Apperzeptionstendenzen (z. B. Luca erlebt gemeinsames Tun mit anderen Kindern tendenziell als bedrohlich) herauszuarbeiten, sondern danach gefragt wird, welche Apperzeptionsglieder in welcher Verknüpfung inwiefern dazu beitragen, dass Luca verschiedene Situationen auf seine typische Art und Weise apperzipiert und auf seine charakteristische Weise handelt.

Da es sich bei psychischen Strukturen um komplexe Ensembles von Tendenzen des *Erlebens und Handelns* handelt, werden diese weitgehend *erlebens- und handlungsnah* formuliert. Auf die begriffliche Ausweisung einzelner Apperzeptionsglieder (Objektrepräsentanz, Selbstrepräsentanz, Idealvorstellung und Handlungseinschätzung) wird in Klammern hingewiesen.

Zuerst wird knapp Lucas tendenzielles, manifestes, auffallendes Verhalten geschildert. Danach wird Lucas tendenzielles Erleben aufgeschlüsselt, indem auf unterschiedliche Apperzeptionstendenzen hingewiesen wird. Zum einen sollen dadurch die verschiedene Tendenzen prägnanter aufgezeigt werden, zum anderen Veränderungen während der kommenden Betreuungssettings differenzierter erkennbar werden. Abschließend wird dargestellt, wie das Ensemble von Apperzeptionstendenzen in seinem Zusammenspiel zu Lucas charakteristischer Handlungsweise leitet.

7.3.1 Lucas psychische Strukturen im Bereich Dynamischer Austausch mit Pädagoginnen

Lucas Tendenzielles Verhalten: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung hat Luca wenig Kontakt zu den Pädagoginnen. Wenn er Kontakt möchte, sucht er vor allem Kontakt zu Erwachsenen, indem er körperlich kraftvoll agiert und dabei abwartend blickt.

Lucas Tendenzielles Erleben: Luca dürfte kaum Vorstellungen von erfüllenden Beziehungen (mangelnde Idealvorstellungen) haben.

Luca dürfte Erwachsene als Personen einschätzen, die auf kräftiges, körperliches (grenzüberschreitendes) Agieren reagieren (Objektrepräsentanzen), und kaum über alternative Strategien der Kontaktgestaltung zu Erwachsenen verfügen (Handlungseinschätzungen).

Gleichzeitig dürfte sich Luca als körperlich wirkmächtig sehen (Selbstrepräsentanz), der durch kraftvolles Tun (Handlungseinschätzung) Aufmerksamkeit und Zuwendung Erwachsener bewirken kann (Objektrepräsentanz).

Lucas psychische Strukturen: Das Ensemble der angeführten Apperzeptions- und Handlungstendenzen prägt Lucas mutmaßliche psychische Strukturen, sodass er in Situationen, in denen er Aufmerksamkeit möchte, dies vorwiegend bei Erwachsenen durch kraftvolles, körperliches Agieren sucht und dabei herausfordernd blickt.

7.3.2 Lucas psychische Strukturen im Bereich Dynamischer Austausch mit anderen Kindern

Lucas Tendenzielles Verhalten: Luca fällt zu Beginn seiner Krippenbetreuung vor allem dadurch auf, dass er andere Kinder plötzlich, blitzartig, heftig attackiert.

Lucas Tendenzielles Erleben: Luca scheint kaum Vorstellungen von angenehmer, lustvoller Gemeinsamkeit (mangelnde Idealvorstellungen) mit anderen Kindern zu haben und scheint andere Kinder als Bedrohung seiner Bedürfnisse und Wirkmächtigkeit zu erleben (Objektrepräsentanzen).

Gleichzeitig dürfte Luca tendenziell danach streben selbstbestimmt und wirkmächtig zu sein (Idealvorstellung) und davon ausgehen, dass er dies vor allem durch kraftvolles, körperliches Agieren erreichen kann (Handlungseinschätzung).

Luca scheint andere Kinder schwächer einzuschätzen (Objektrepräsentanzen) und anzunehmen, dass er ein anderes Kind durch Körperkraft beherrschen kann (Selbstrepräsentanz, Handlungseinschätzung).

Luca dürfte darüber hinaus in Situationen, in denen er „nicht in Kontakt mit seinen Bedürfnissen“ ist (mangelnde Idealvorstellungen und Selbstrepräsentanz), von Bedürfnissen und Handlungen anderer Kinder „angesteckt“ werden.

Lucas psychische Strukturen: Das Ensemble dieser Apperzeptions- und Handlungstendenzen prägt Lucas mutmaßliche psychische Strukturen, andere Kinder in unterschiedlichen Situationen als Bedrohung für seine Bedürfnisse und Wirkmächtigkeit zu erleben und einzuschätzen, dass er bei einzelnen Kindern seine Bedürfnisse und Wirkmächtigkeit erreichen kann, wenn er sich körperlich, kraftvoll das holt, was er will, und wegstößt, was ihn bedroht.

Anhand dieses Beispiels ist die komplexe Verflechtung und wechselseitige Beeinflussung einzelner Apperzeptionstendenzen gut nachvollziehbar. Mangelnde Vorstellungen über gemeinsames Tun, sein Streben nach Wirkmächtigkeit, seine Einschätzung, dass andere Kinder schwächer sind und er durch kraftvolles, körperliches Tun stark und wirkmächtig ist, tragen dazu bei, dass Luca andere Kinder bedrohlich erlebt und körperlich attackiert.

7.3.3 Lucas psychische Strukturen im Bereich Gruppenaktivitäten

Lucas Tendenzielles Verhalten: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung fällt Luca vor allem dadurch auf, dass er bei (angeleiteten) Gruppensituationen teilnahmslos und starr ins „Leere“ blickt.

Lucas Tendenzielles Erleben: Luca scheint es an Vorstellungen über gemeinsames Tun mit mehreren zu mangeln und das Verbindende im gemeinschaftlichen Tun nicht zu kennen (mangelnde Idealvorstellungen). Dadurch dürfte er Gruppenaktivitäten diffus und undurchschaubar einschätzen (Objektrepräsentanzen).

Luca dürfte danach streben selbstbestimmt und wirkmächtig zu sein (Idealvorstellung), doch bei (angeleiteten) Gruppenaktivitäten scheint er seine tendenzielle Strategie (sich durch Körperkraft stark und wirkmächtig zu fühlen) aussichtslos einzuschätzen (fehlende Handlungseinschätzung) und sich ohnmächtig zu fühlen. Zusätzlich könnte Luca Anweisungen und/oder gleiches Handeln anderer Personen als Einschränkung (Objektrepräsentanzen) seiner Selbstbestimmung und dadurch seine Wirkmächtigkeit bedroht erleben (Idealvorstellung).

Darüber hinaus dürfte Luca unerträgliche Erlebniszustände nicht spüren wollen (Idealvorstellung).

Lucas psychische Strukturen: Das Ensemble dieser Apperzeptions- und Handlungstendenzen prägt Lucas mutmaßliche psychische Strukturen Gruppenaktivitäten diffus und undurchschaubar wahrzunehmen, sich dabei orientierungslos und ohnmächtig zu erleben, diese unerträglichen Empfindungen nicht wahrnehmen zu wollen und unbewusst einzuschätzen, dass er sich durch einen Blick „ins Leere“ vor Unerträglichem schützen kann.

7.3.4 Lucas psychische Strukturen im Bereich Interesse

Lucas Tendenzielles Verhalten: Zu Beginn der Krippenbetreuung fällt Luca vor allem dadurch auf, dass er kaum Situationen ausdauernden, konzentrierten Spiels zeigt und häufig rastlos von einem Objekt zum anderen wechselt, ohne daran Interesse zu zeigen.

Lucas Tendenzielles Erleben: Luca scheint auch im Umgang mit Objekten vor allem danach zu streben, sich wirkmächtig und stark zu fühlen (Idealvorstellung). Er dürfte Objekte, bei denen er sich auskennt, als vertraut und sicher erleben (Objektrepräsentanz). Er dürfte einschätzen, dass er sich durch kraftvolles Bewegen von vertrauten Objekten (Autos, Rutschfahrzeuge, Schranken, Aufzug etc.) stark und wirkmächtig fühlen kann (Selbstrepräsentanz, Handlungseinschätzung).

Luca scheint unsicher erlebte Situationen nicht bewusst wahrnehmen zu wollen und sich in solchen Situationen von dem, was ihn innerlich bewegt, abwenden (es abwehren) zu wollen (Idealvorstellung). Er scheint körperlich auszuagieren, was ihn innerlich bewegt und rastlos von einem Objekt zum anderen zu wechseln.

Es finden sich selten Situationen konzentrierten Spiels. Luca scheint in hinreichend sicher erlebten Situationen über Vorstellungen zu verfügen und das, was ihn innerlich bewegt, im konzentrierten Spiel ausdrücken zu können (Idealvorstellungen, Selbstrepräsentanzen, Objektrepräsentanzen, Handlungseinschätzungen).

Lucas psychische Strukturen: Das Ensemble dieser Apperzeptionstendenzen prägt Lucas psychische Strukturen, sich in hinreichend sicher erlebten Situationen mittels vertrauter Objekte seiner „Innenwelt“ zuwenden zu können und in unsicher erlebten Situationen mittels rasch wechselnder Objekte sich von seiner „Innenwelt“ abzuwenden.

7.3.5 Lucas psychische Strukturen im Bereich Affekte

Die bisherige Darstellung von Lucas psychischen Strukturen zeigt, dass Luca viele Situationen in der Krippe nicht angenehm oder lustvoll erleben dürfte.

Lucas tendenzieller Affektausdruck: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung dürfte Luca seine Affekte tendenziell körperlich ausdrücken und Erlebniszustände, die er geistig nicht fassen und nur diffus wahrnehmen kann, körperlich ausagieren.

Lucas tendenzielles Affekterleben: Luca scheint viele Erlebniszustände unklar und diffus wahrzunehmen und dürfte unangenehme Affekte tendenziell nicht spüren wollen. Luca scheint tendenziell danach zu streben sich selbstbestimmt, stark und wirkmächtig zu fühlen.

Lucas psychische Strukturen als tendenzielle Affektregulation: Das Ensemble dieser Apperzeptions- und Handlungstendenzen prägt Lucas psychische Struktur, sodass er sich in sehr vielen Situationen orientierungslos und ohnmächtig fühlen dürfte und unangenehme Empfindungen nicht spüren möchte, gleichzeitig verstärkt nach Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit streben dürfte und seine Erlebniszustände tendenziell körperlich ausdrückt. Dies zeigt sich, indem er oft rastlos hin- und her läuft, andere Kinder attackiert, Kontakt durch körperliches Agieren sucht, teilnahmslos ins „Leere“ blickt und nur selten mit vertrauten Objekten konzentriert spielt.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel habe ich mich, ausgehend von Lucas charakteristischen Verhaltensweisen, seinen mutmaßlichen Apperzeptionstendenzen angenähert und diese durch weitere Protokollsequenzen gestützt. Anschließend habe ich bestimmte Ensembles von Apperzeptionstendenzen mit den entsprechenden Folgeaktivitäten als mutmaßliche psychische Strukturen von Luca zu Beginn seiner Krippenbetreuung herausgearbeitet und dargestellt.

Im folgenden Kapitel wende ich meinen Blick auf Lucas charakteristische Beziehungserfahrungen und untersuche deren Einfluss auf Lucas mutmaßliche psychische Strukturen.

8 Lucas Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse während seiner Zweierbetreuung

Lucas Erfahrungen während seiner Zweierbetreuung präsentiere ich in mehreren Abschnitten. Einleitend biete ich in Abschnitt 8.1 Organisatorisches zur Zweierbetreuung. In Abschnitt 8.2 schildere ich Lucas turbulente Erlebnisse und Beziehungserfahrungen während seiner ersten drei Tage. Danach prägen in Abschnitt 8.3 „herrliche Zeiten mit Hofdamen“ Lucas Krippenerfahrungen. Doch neue Herausforderungen stellen sich für Luca, als er in Abschnitt 8.4 zunehmend an Macht verliert und mit Anweisungen und Grenzen konfrontiert wird. Die Veränderungen von Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen fasse ich in Abschnitt 8.5 zusammen.

8.1 Setting Zweierbetreuung

In diesem Abschnitt gebe ich die wesentlichsten Informationen zum Betreuungssetting und Betreuungsablauf.

Die Mutter informierte mich per E-Mail (siehe Kap. 7), dass Luca aufgrund seines „unmöglichen Verhaltens gegenüber anderen Kindern“ die nächste Zeit alleine am Nachmittag betreut werde. Vom Betreuungsteam der Kinderkrippe wurde die Einzelbetreuung von einer Stunde am Nachmittag vorgeschlagen, um Luca an die Kinderkrippe zu gewöhnen. In der Seminarbesprechungsgruppe war nicht klar, was damit gemeint sei, und es tauchte u. a. die Frage auf, „was die Gewöhnung an den Raum für einen Sinn hat, ... wenn Luca später mit anderen Kindern betreut wird“ (Besprechungsprotokoll 3,2). Diese Frage stellt sich auch insofern, als in Kapitel 7 herausgearbeitet wurde, dass es Luca vor allem an Vorstellungen mangelt, wie er mit mehreren Kindern tun könnte.

Die erste Beobachtung seiner Betreuung am Nachmittag fand am vierten Tag seiner Einzelbetreuung statt. Diese wurde ungeplanter Weise gleichzeitig die erste Beobachtung seiner Zweierbetreuung, da ein Mädchen, das ich Katrin nenne, nicht abgeholt wurde. Katrin blieb nach einem weiteren Tag regulär am Nachmittag anwesend und wurde in weiterer Folge gemeinsam mit Luca betreut. Die Pädagoginnen verbalisierten wiederholt ihre Ratlosigkeit und Zweifel (vgl. B 6,1; B 8,1; B 11,1; B 16,2; B 18,1) und Lucas Entwicklung und der weitere Verlauf seiner Betreuung wurden immer wieder gemeinsam mit den Eltern und der Leiterin besprochen. Auch die Zweierbetreuung war nur für kurze Zeit geplant und die Wiedereingliederung in die Großgruppe wurde immer wieder angedacht, besprochen und dann wieder verschoben. Dies führte auch dazu, dass der Zeitrahmen der Zweierbetreuung immer wieder verlängert wurde.

8.2 Lucas turbulente erste Tage

Die ersten drei Tage seiner Zweierbetreuung beobachtete ich Luca täglich. An jedem dieser Tage ist Luca mit neuen, aufregenden und turbulenten Ereignissen konfrontiert, deren Analyse ergänzende Erkenntnisse über Lucas mutmaßliche psychische Strukturen ermöglicht. Der Unterabschnitt 8.2.1 handelt vom ungeplanten Start der Zweierbetreuung und liefert weitere Erkenntnisse über Lucas Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen. In Unterabschnitt 8.2.2 schildere ich Lucas erste Trennung von seiner Mutter und in Unterabschnitt 8.2.3 nehme ich anhand der Situation „Eine Prinzessin und 75 Fische“ Lucas Probleme im Beziehungsgeschehen mit Katrin in den Blick. In Unterabschnitt 8.2.4 fasse ich ergänzende Erkenntnisse über Lucas psychische Strukturen zusammen.

8.2.1 Lucas Start seiner Zweierbetreuung

Bei meiner Ankunft bemerke ich ein weinendes Mädchen, das von der Assistentin getröstet wird, und von der Pädagogin erfahre ich, dass das Mädchen Katrin nicht abgeholt wurde. Die Assistentin geht mit Katrin in den Garten und die Pädagogin Susanne wartet auf Luca (vgl. B 4,1).

Luca kommt strahlend und hopsend in die Kinderkrippe und läuft sofort mit den Straßenschuhen in den Gruppenbereich und schnappt sich ein Rutschfahrzeug. Er hört nicht auf die Fragen und Aufforderungen seiner Mutter, will seine Straßenschuhe nicht ausziehen und läuft ihr immer wieder davon (vgl. B4,1).

Luca zeigt durch sein Hopsen und sein strahlendes Gesicht, dass er sich auf die Kinderkrippe freut. Er scheint die Tage Einzelbetreuung genossen und klare Vorstellungen zu haben, was er tun will. Er zeigt auch gleich, dass er es ist, der bestimmt, was er tut. Er weigert sich wiederholt die Schuhe auszuziehen und schließlich gehen alle in den Garten, wo Luca ebenfalls mit einem Rutschfahrzeug fährt.

Als er ans Eck kommt, schafft er es nicht mit dem Lenkrad die Kurve zu lenken und steht an. Er sagt: „Äh, äh!“ und zieht das Rutschfahrzeug hoch. Susanne kommt und schiebt ihn um die Kurve. Er steigt ab und läuft zum ca. 1,50 m großen „Vier-gewinnt“-Spiel (B 4,1f.).

Wie im Gruppenraum sucht Luca wieder ein Fahrzeug, bei dem er kraftvoll über Bewegung und Richtung bestimmen kann. Als er nicht weiter kann, blickt er nicht Hilfe suchend um sich, sondern versucht ächzend das Fahrzeug alleine hochzuziehen. Doch Susanne erkennt seine Absicht und schiebt ihn ums Eck. Obwohl Luca nun das Hindernis „geschafft“ hat, fährt er nicht weiter. Ein differenzierter Blick lässt erkennen, dass nicht Luca, sondern die Pädagogin das Hindernis geschafft hat. Luca war möglicherweise auch von dem Bedürfnis erfüllt es

alleine zu schaffen und spürt plötzlich, wie die Pädagogin die Führung übernimmt. Er merkt, dass ihm dies nicht zugetraut wird, und mag sich fremdbestimmt fühlen. So steigt er ab und sucht sich etwas Neues, bei dem er wieder alleine über das Geschehen bestimmen kann.

Die Plastikringe liegen am Boden daneben. Er hebt einen auf und schiebt ihn in eine entsprechende Spalte. „Ah du räumst sie auf. Tüchtig“, meint Susanne. Katrin kommt und wirft auch einen Ring in die Spalte. Luca geht zur Schmalseite des Spiels. Dort befindet sich der Entleermechanismus, eine Art Schiene, die das Herunterfallen der Ringe verhindert. Luca kniet sich nieder, zieht an der Schiene und zieht sie ganz heraus und alle Ringe rollen heraus. Susanne sagt: „Nicht so weit, nicht ganz herausziehen.“ Sie schiebt die Schiene wieder hinein und zeigt ihm wie weit man ziehen soll. Er zieht abermals die Schiene ganz hinaus (B 4,2).

Die Wand des Spiels ist höher als Luca und die Ringe, die er in die Öffnung schiebt, sind ca. so groß wie sein Kopf. Katrin möchte mitspielen, doch Luca scheint keine Vorstellung zu haben, wie dies zu zweit Spaß machen könnte, und Katrin als Eindringling in seinen Wirkungsbereich zu erleben. Kraftvoll demonstriert er mit dem Entleermechanismus, wie er auch ihre Ringe bewegen und entfernen kann. Susannes Anweisungen befolgt er nicht, als ob er auch ihr zeigen möchte, dass er der Chef ist und bestimmt.

Danach geht Luca in den Gruppenraum und Susanne geht ihm nach, während Katrin noch im Garten bleibt.

Luca läuft in den Gruppenraum. Er läuft zum Bewegungsbereich und zeigt auf die Autogarage [...]. Susanne stellt die Garage auf den Boden und setzt sich zur Garage. Luca geht zur Holzpferdewippe. Er setzt sich darauf und beginnt zu wippen. Susanne beginnt zu singen: „Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf Galopp!“ Luca lacht und schaukelt etwas wilder. Mit seiner Zunge und seinem Mund macht er Bewegungen und Geräusche, sodass ich den Eindruck habe, dass er mit der Zunge zu schnalzen versucht. Susanne steht auf und kommt langsam zu ihm zur Wippe. Als sie ca. 2 m vor ihm steht, steigt er herunter und geht zur Autogarage (B 4,2f).

Luca zeigt klar, dass er die Autogarage möchte, doch als sich Susanne auch zur Garage setzt, geht er zur Wippe. Anscheinend ist er nicht sicher, was er von ihrer Spielabsicht halten soll. Er fürchtet vielleicht, dass sie in sein Tun eingreift und er nicht spielen kann, wie er will. Susanne akzeptiert sein Schaukelbedürfnis und singt dazu. Luca erlebt, dass Susanne zwar an seinem Tun teilnimmt, sich dabei aber auf ihn einstellt und er sowohl Tempo als auch die Geräusche bestimmen kann. Als sie näher zu ihm kommt, verlässt er die Wippe und geht zur Autogarage, als ob er nicht weiß, was er von ihrer Nähe halten soll. Befürchtet er, dass Susanne in seinen Bereich eindringen könnte, oder erlebt er, dass die gewünschte Garage nun endlich frei ist? Er dürfte Susanne einerseits brauchbar erleben, wenn sie seine Wünsche erfüllt, andererseits dürfte er nicht wissen, was er von ihrer Spielabsicht und ihrem eigenmächtigen Handeln halten soll. Es wirkt, als befürchte Luca, dass sie ihm durch ihre selbstbestimmte *Teilnahme* einen wichtigen *Teil nehmen* könnte.

Auch beim Aufzug der Garage vertraut Luca mehr auf seine Körperkraft, als den hilfreichen Anweisungen der Pädagogin. Dann sucht Luca ein Mistauto, mit dem er bereits mehrmals gespielt hat (vgl. B 4,3).

Ein grüner, quaderförmiger Müllkübel ist hinten angebracht und kann mit einem Hebelmechanismus in eine Öffnung des Müllautos entleert werden. Er steckt seinen gestreckten Zeigefinger in den Behälter und sagt: „Mi“ und schaut dabei zu Susanne. „Ja, da ist gar kein Mist drinnen“, sagt Susanne. „Soll ich Mist holen?“ Luca nickt und schaut Susanne dabei ins Gesicht. Susanne steht auf und holt ein kleines 10 cm x 10 cm Blatt Papier. Sie reißt kleine Stücke davon ab, die sie ein wenig zusammen wuzelt und gibt Stück für Stück Luca. Luca wirft diese in den Mistkübel (B 4,3).

Luca interessiert sich für Objekte, die er zusammenfügen, bewegen und verschwinden lassen kann. Als er keinen Mist im Behälter findet, scheint er Susanne für das Holen als brauchbar einzuschätzen. Dabei erlebt er, wie sie seinen Blick wahrnimmt, deutet, nachfragt, seine Antwort abwartet und seinen Wunsch erfüllt. Luca merkt dadurch, dass sich die Pädagogin nicht nur für das, was er tut, sondern auch für das, was er spürt, interessiert. Er erlebt auch, wie sie teilnimmt und er dennoch gleichzeitig bestimmen kann und bekommt, was er will. Nun mag er Susanne brauchbar erleben und sich durch das gemeinsame Thema auch zunehmend mit ihr verbunden fühlen.

Susanne ist schneller mit dem Reißen und legt ein Papierflankerl auf die Ladefläche eines Lastautos, welches neben dem Müllauto steht, damit Luca es von dort nehmen kann. Luca sagt deutlich „Nein“ und schaut auf das Lastauto. Susanne nimmt es vom Lastauto und gibt es ihm. Kurz danach legt sie wieder ein Papierflankerl auf ein anderes Auto. Wiederum sagt Luca „Nein“ und schüttelt den Kopf. Susanne behält nun die kleinen Stücke, die sie herunterreißt, in ihrer halb geöffneten Hand und Luca nimmt sich Stück für Stück und wirft es in den Müllbehälter (B 4,3).

Luca möchte nicht nur Mist verschwinden lassen, sondern auch über Susanne und das Geschehen bestimmen. Er scheint die unaufgeforderte Veränderung als Eingriff in seinen Machtbereich zu erleben und dürfte sich unsicher fühlen, wenn er nicht die Kontrolle über das gemeinsame Tun hat. Susanne befolgt Lucas „Nein“ und wieder erfährt er, dass seine Bedürfnisse ernst genommen werden und er sich auch beim gemeinsamen Tun selbstbestimmt fühlen kann. Wie eine Hofdame reicht sie ihm immer wieder, was er begehrt, und beide sind für längere Zeit durch das gemeinsame Mistthema verbunden (vgl. B 4,3).

Auch in anderen Protokollen zeigt sich, dass Luca immer wieder auf (hilfreiche) Anweisungen, aber auch auf unaufgefordertes, fürsorgliches Handeln nicht reagiert, sondern oft kraftvoll und gegenteilig handelt (vgl. B 4,1; B 4,2; B 4,5; B 4,6; B 5,5; B 5,6; B 6,3; B 6,4; B 6,5; B 6,6, B 9,6, B 11,2). In der Seminargruppe wurde besprochen, dass Luca die Spielabsicht der Pädagogin als Eindringen in sein Territorium erleben könnte und er sie nicht als potentiellen Spielpartner sehen dürfte (vgl. Besprechungsprotokoll 3,3). Besonders in Situationen, in denen die Pädagoginnen Anweisungen zum Einräumen geben, zeigt Luca immer wieder, dass er keinen Eingriff in seinen Gestaltungsbereich duldet und selbst über

sich und das Geschehen bestimmen will, und er räumt meist kraftvoll aus statt ein. Als Katrin und Susanne die Knetmasse wegräumen, steht Luca auf, „läuft zum Regal in den Bewegungsbereich, zieht eine Kiste raus und leert den Inhalt auf den Boden“ (B 6,6) oder bei einer anderen Aufforderung zum Einräumen „geht er zu einem Regal beim Schreibtisch und versucht dort eine Art ‚Autopurzelbahn‘ runterzuziehen“ (B 4,5).

Luca dürfte die Pädagoginnen unterschiedlich erleben. Wenn er das Geschehen bestimmen kann und sie seine Forderungen erfüllen, dürfte er sie tendenziell als brauchbar und angenehm erleben und sich dabei selbstbestimmt und wirkmächtig erleben. Doch eigenmächtiges Handeln der Pädagoginnen (auch im Spiel) dürfte Luca tendenziell als Eingriff in seine Selbstbestimmung erleben und sich dabei fremdbestimmt und unsicher erleben.

8.2.2 Lucas erste Trennung

Der zweite Tag der Nachmittagsbetreuung ist auch der Tag, an dem Luca seine ersten Erfahrungen mit der Trennung von seiner Mutter machen wird. Nach seiner Ankunft geht er wieder zielgerichtet in den Bewegungsbereich, sucht vertraute Objekte vom Vortag und schaut skeptisch, als Michaela mit einem Pferd mitspielen will (vgl. B 5,1).

Luca will ein Maxerl auf das Pferd setzen, schafft es jedoch nicht. „Brauchst du Hilfe?“ Soll ich dir helfen?“ Luca nickt, reicht ihr sein Pferd und Maxerl. „Sollen wir für das Pferd einen Stall bauen?“ „Ja“, nickt Luca und lächelt heute zum ersten Mal (B 5,1).

Immer wieder fragt sie ihn: „Willst du es noch einmal probieren? Soll ich dir helfen?“ und hilft oder akzeptiert sein „Nein“ (B 5,1) und lässt ihn bestimmen. Dann fragt sie ihn „Hat das Pferd Hunger? Willst du es füttern?“ und eröffnet ein gemeinsames Thema, bei dem es auch um ein drittes Objekt geht. Luca füttert dann das Pferd (vgl. B 5,1) und kann sich dabei groß und wichtig erleben. Luca erfährt, dass Michaela nicht nur brauchbar, sondern dass gemeinsames Spiel mit ihr angenehm ist. Über lange Zeit bekommt er exklusive Zuwendung der Pädagogin, kann sich dabei wahrgenommen, verbunden und gleichzeitig sicher und selbstbestimmt erleben.

Die Mutter kommt in den Gruppenraum, bleibt beim Schreibtisch stehen und sagt: „Du Schnecklerl, ich geh mit'n Timo nur kurz raus vor die Tür. Passt das für dich? Ich komm' dann wieder.“ Luca steht auf und läuft zu seiner Mutter, die bereits in die Garderobe gegangen ist. Auch Michaela geht mit zur Garderobe. Michaela sagt: „Tust du der Mama winken?“ Luca schaut zur Mutter, dann zu Michaela, kurz zu mir und dann wieder zur Mutter. Er scheint irritiert. Michaela sagt: „Drückst du der Mama?“, und hebt ihn hoch. Luca drückt auf den Türöffner, doch die Tür öffnet sich nicht. „Fester“, sagt Michaela. Luca drückt fester. Der Türöffner summt und die Mutter öffnet die Tür und geht einen Schritt hinaus. Sie dreht sich dabei um und sagt zu Leon: „Schau, ich zeig dir, wo ich hingeh'.“ Michaela stellt Luca wieder auf den Boden und er geht knapp hinter der Mutter in das Stiegenhaus. Michaela geht mit. Die Mutter öffnet eine Tür, welche in einen Seitentrakt führt (vermutlich der Schultrakt). Sie sagt: „Schau, da ist ein

großer Sessel, da kann ich besser sitzen.“ Luca fährt mit seiner rechten Hand zwischen die Beine seiner Mutter und umschlingt eines. Die Mutter nimmt ihn hoch und deutet mit dem Kopf zur Tür: „Schau, dort setzt` ich mich hin und dann komm ich wieder.“ Luca schlingt seine Arme um den Hals seiner Mutter und weint kurz auf: „Nein, wäh!“ Die Mutter sagt: „Schau, du kannst inzwischen noch mit den Autos spielen.“ Michaela sagt: „Die Mama setzt sich da her und kommt dann wieder. Und wir können noch ein bisschen spielen, bis die Mama kommt.“ Michaela nimmt ihn aus den Armen der Mutter. Sein Gesicht ist *ausdruckslos*. Er lässt dies mit sich geschehen. Er blickt zur Tür, durch die seine Mutter gerade verschwindet, weint kurz auf „Nein, wäääähh!“ und ist dann wieder still. Sein Gesicht ist wieder *ausdruckslos* und er lässt sich ohne offensichtlichen Widerstand in die Gruppe tragen (B 5,2).

Die Mutter teilt Luca so nebenbei mit, dass sie weggeht, fragt ihn, ob dies passt, und wartet doch keine Antwort ab und ist dann weg. Eben war die Situation noch sicher und vertraut und plötzlich wird er mit dem Weggehen seiner Mutter konfrontiert. Luca scheint sich nicht auszukennen, schaut irritiert zu allen Erwachsenen und dürfte gleichzeitig spüren, dass er das nicht entscheiden kann. Luca gibt keine Antwort, signalisiert jedoch durch sein Nachlaufen, dass es für ihn *nicht* in Ordnung ist, dass er noch was von der Mama braucht.

Luca wird von der Pädagogin hochgenommen, mag sich dadurch größer und sicherer fühlen und wird aufgefordert, den Türöffner zu drücken. Damit erlebt er, dass er an der Trennung nicht unbeteiligt ist und auch von ihm aktiv etwas gefordert wird. Er drückt jedoch nicht fest genug, als habe er nicht genug Energie und Kraft dazu. Dann fordert die Mutter Luca zum Mitkommen auf und unterbricht die Verabschiedung. Sie befinden sich nun schon im Stiegenhaus, Richtung Ausgang und Luca könnte hoffen, dass er doch bestimmen und mitkommen kann. Vieles bleibt unklar. Die Mutter geht und geht doch nicht außer Haus. Möglicherweise verstärkt diese Unklarheit Lucas Unsicherheit. Er umschlingt ihr Bein mit seiner Hand und drückt körperlich aus, was er will. Die Mutter hebt ihn hoch, das könnte ihm nochmals die Hoffnung „Alles ist gut, ich hab`s geschafft“ vermitteln. Doch die Kindergartenpädagogin nimmt ihn vom Arm der Mutter. Sie wird von der vertrauten einfühlsamen Spielgefährtin zur übermächtigen Täterin. Er dürfte sich irritiert, verzweifelt, ausgeliefert erleben und so enttäuscht und verletzt sein, dass er nach kurzem Aufweinen ohnmächtig verstummt und wie gelähmt seinen Schmerz nicht mehr fühlen und ausdrücken kann. Er lässt sich mit ausdruckslosem Gesicht in die Gruppe tragen. Mehrfach enttäuscht und ohne Hoffnung, das ist zu viel.

Wieder in der Gruppe, versucht er noch einmal körperlich aktiv etwas gegen seine Ohnmacht zu unternehmen und läuft gezielt zum straßenseitigen Fenster um eventuell seine Mutter doch noch zu sehen (vgl. B 5,2). Er ist jedoch zu klein um hinaus schauen zu können und erlebt sich erneut klein und machtlos.

Luca läuft zurück in die Garderobe und starrt vorwiegend mit geschocktem, starrem Blick durch die Glastür, bis seine Mutter nach ca. zehn Minuten zurückkommt (vgl. B 5,2). Zweimal greift er nach dem Türknopf, erreicht ihn knapp, kann ihn aber nicht drehen und zappelt dabei mit den Beinen. Michaela meint: „Ja, ich kann verstehen, dass du dich jetzt ärgerst“, oder sagt: „Nein, jetzt gehen wir nicht hinaus. Die Mama kommt bald. Sie hat gesagt, dass sie kommt, und dann kommt sie auch“ (B 5,3). Luca zeigt keine Reaktion und scheint den Worten der „Täterin“ (noch) nicht zu trauen. Seine Gefühle von Ohnmacht, Aussichtslosigkeit und Enttäuschung dürften ihn dermaßen überwältigen, so unerträglich sein, dass er sie nicht

spüren will und wie gelähmt, fassungslos und scheinbar emotionslos starr verharrt, bis die Mama kommt.

Diese Sequenz ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Luca tendenziell in aussichtslos und ohnmächtig erlebten Situationen seine Gefühle nicht wahrnehmen, spüren und zeigen kann und lieber wohin schaut, wo es nichts zu sehen gibt.

Luca hat die Pädagogin sowohl brauchbar, einfühlsam und verbindend, aber auch als allmächtige „Täterin“ erfahren, was ihn zusätzlich verunsichern dürfte.

8.2.3 Eine Prinzessin und „75 Fische“

Es ist der Tag nach Lucas erster Trennung. Bisher hat Luca – auch während Katrins Anwesenheit – vorwiegend Einzelzuwendung erfahren und konnte spielen, was und wie er wollte. Doch an diesem Tag ist vieles anders.

Die Mutter fragt Susanne: „Und wie ist das, so für heute, geplant?“ „Rausch“, sagt Luca. Susanne lacht und sagt: „Ja das auch, raus gehen wir auch.“ [...] Die Mutter sagt etwas, das ich nicht verstehen kann, und geht in die Garderobe. „Schau, da kannst du auch ein Stück haben“, sagt Susanne und reicht Luca einen Brocken Teig. Luca knetet ein wenig daran, betrachtet lustlos den Teigbrocken, nimmt ihn und wirft ihn in die Schüssel. Auch alle anderen Teile gibt er in die Schüssel und schaut zur Terrassentür. „Ja, später gehen wir raus, aber jetzt will Katrin noch was basteln“, sagt Susanne. Sie gibt ihm wieder ein Stück Masse und er beginnt diese lustlos zu begripschen (B 6,2).

Luca verfolgt aufmerksam, was die Erwachsenen besprechen, und sagt klar, dass er „raus“ will. Doch er bekommt einen Klumpen Knetmasse zugewiesen, von dem er anscheinend nicht weiß, was er damit anfangen soll (bisher wurde noch kein Knetspiel beobachtet). Luca wirft die Knetmasse in die Schüssel, schaut zur Terrassentür und zeigt damit, was er möchte. Zweimal muss er erleben, dass Susanne genau versteht, was er will, aber dennoch Katrins Wunsch zu kneten erfüllt wird. Er erlebt, dass über ihn bestimmt wird, was ihn sehr irritieren, enttäuschen und zunehmend verunsichern und verärgern dürfte.

„Schau, da hab ich eine Kugel. Die kann man rollen wie einen Ball“, meint Susanne. Luca nimmt die Kugel, sagt „Lolln“, und rollt sie über den Tisch. Die Mutter kommt herein, bleibt schräg seitlich von ihm stehen und sagt etwas hastig: „Herzerl, der Timo hat Hunger und ich geh mit ihm dorthin, wo ich das letzte Mal war, bei der Tür dort, du weißt eh‘, und dann komm ich wieder.“ Luca blickt nicht hoch zur Mutter. Er schaut auf den Tisch, gibt die Knetmasse von einer Hand in die andere und zerbröseln ein Stück, nimmt einen anderen Brocken, legt ihn weg und nimmt wieder ein anderes Stück. Die Mutter ist bereits gegangen. Luca schaut ausdruckslos ins „Narrenkasterl“ und es hat den Anschein, als ob ihn das gar nicht betrifft (B 6,2).

Wie man eine Kugel rollt, kennt Luca und mag sich dadurch wieder sicherer fühlen und kann Susannes Angebot (auch sprachlich) annehmen. Doch plötzlich geht die Mutter und er weiß von seiner gestrigen Trennungserfahrung (vgl. B 5,2), dass er dagegen gar nichts tun kann. Ohnmächtig und ausgeliefert, scheint er keine Chance zu sehen, das Weggehen der Mutter

zu verhindern, sodass er lieber gar nichts sehen möchte. Er schaut ins „Leere“, wo es nichts zu sehen gibt, als ob das Unerträgliche dann nicht mehr da sei. Er weint nicht, läuft nicht nach, sondern zerbröselt den Teig, so wie seine Erwartungen zerbröselt sind.

Susanne hat einen Fisch geformt und sagt: „Schau, das ist ein Fisch, das ist dein Zeichen“, und legt einen geformten Fisch aus Salzteig vor Lukas. „Isch“ sagt Luca und sein Blick verweilt einen Moment auf dem Fisch aus Teig. „Schau, da mach ich noch Augen drauf“, fährt Susanne fort und verziert den Fisch. Und für die Katrin machen wir eine Sonne, denn das ist ihr Zeichen, willst du, Katrin?“ Katrin nickt und Susanne formt eine Sonne. Luca betastet seinen Fisch und nimmt ihn in die Hand und legt ihn behutsam in die Schüssel, die inzwischen auf dem Boden steht. Susanne formt die einzelnen Strahlen für die Sonne und fügt sie an den Kreis. Luca nimmt zwei Strahlen und beginnt diese zu zerdrücken. „Das ist Katrins Sonne“, sagt Susanne. Du hast einen Fisch. Luca hebt seinen Fisch heraus und zerteilt ihn in zwei Teile. „Isch“ sagt er zur Kindergartenpädagogin und schaut sie auffordernd an (B 6,3).

Wieder bekommt Luca von der Pädagogin etwas Vertrautes – sein Zeichen – geschenkt und Susanne formt ihm, der nichts mehr sehen konnte, sogar extra Augen. Den Fisch, der gleichzeitig ein Teil von ihm als auch von ihr ist, mag er vertraut und verbindend erleben; und scheint diese Verbindung so zart und zerbrechlich zu erleben, dass er sie behutsam aufbewahren und schützen möchte. Dann formt Susanne auch Katrins Zeichen und Luca dürfte seine Verbindung bedroht sehen und die Verbindung zwischen Susanne und Katrin zerstören wollen. Er folgt seinem Impuls und zerquetscht das Symbol von Katrin, doch Susanne stellt klar, dass ihre Verbindung zu Katrin bestehen bleibt. Nun scheint er sich dermaßen abgeschnitten zu fühlen und zerschneidet seinen Fisch – seine Verbindung. Jetzt muss sich Luca nicht mehr ausgeliefert fühlen, er kann über die Verbindung bestimmen und sich aktiv und mächtig erleben.

„Willst du einen neuen?“, fragt Susanne. Luca nickt. Susanne knetet wieder einen Fisch und legt ihn vor Luca hin. Luca fasst wieder mit seinen Fingern in die geformte Masse und reißt ein Stück nach dem anderen ab und zerteilt den Fisch. „Njeu“ sagt Lukas. „Magst du einen neuen?“ fragt Susanne wieder. Luca nickt, und sie knetet wieder und meint leise in amüsiertem Ton zu sich: „So, jetzt mach ma also 75 Fische.“ Luca bekommt einen neu geformten Fisch vor sich hingelegt. Er fährt mit seiner Hand in den Teig, reißt ein Stück raus und nimmt dann mit der zweiten Hand ebenfalls ein Stück und zerstört somit den Fisch.

Katrin hat ein rotes Plastikmesser. Er nimmt das Messer. Katrin sagt: „Meins.“ Susanne sagt: „Du kannst auch ein Messer haben“, und holt eines vom Nebentisch und reicht es Luca. Nun beginnt Luca den Fisch mit dem Messer zu bearbeiten. Er sticht hinein, hebt die Teigfetzen hoch und schneidet Stücke davon ab. Er wirkt dabei unruhig, angespannt, getrieben. Zwischendurch knetet Susanne auch Schlangen, Kugeln etc. Alles zerschneidet und zerlegt Luca. Zwischendurch wirft er alle Teigbrocken, die er erwischen kann, in die Schüssel und leert diese dann wieder mit fahrigem, groben Bewegungen aus (B 6,3).

Susanne bemerkt seinen Akt der Zerstörung, lenkt die Aufmerksamkeit wieder auf den Fisch und thematisiert damit nicht das Zerstörerische, sondern das Verbindende. Luca zerstört auch den neuen Fisch und Susanne meint: „So, jetzt mach ma also 75 Fische“ und erfasst intuitiv, worum es geht: endlos für Luca da zu sein. Wieder und wieder möchte Luca einen

neuen Fisch – er will aus dem Fisch alles rausholen (vgl. Besprechungsprotokoll 4,3) und kann sich in Verbindung mit der Pädagogin als „Schöpfer“ und mehrfach mächtig fühlen.

Luca hat an diesem Tag mehrmals dramatisch erleben müssen, wie seine Erwartungen zerstört wurden und sein Ärger und seine Wut aus ihm herausgebrochen sind. Nun ist er es, der zerstört und bestimmt. Indem er immer wieder „Neu“ verlangt und bekommt, kann er sich mächtig erleben und gleichzeitig erfährt er, dass Zerstörtes nicht für immer kaputt ist, sondern wiederhergestellt werden kann, so wie seine zerstörte Verbindung und Wirkmächtigkeit wiederhergestellt wird. Er erlebt, dass nicht nur durch kraftvolles Zerstören, sondern auch durch Neugestalten Verbindung möglich ist. Wie „besessen“ scheint Luca diese Erfahrungen immer wieder erleben zu wollen und mit Verbindung, Bestimmen und Zerstören beschäftigt.

Dabei nimmt er auch Teile von Katrin, und als sie das nicht zulässt, fahren seine gespreizten Finger blitzschnell in ihr Gesicht. Katrin erschrickt und beginnt zu weinen. Susanne sagt: „Nein Luca, das tut der Katrin weh.“ Lucas Blick ist für mich nicht klar zu deuten. Er schaut Susanne zwar an, und scheint sie doch nicht zu sehen bzw. zu hören. Sie steht auf, bückt sich zu Katrin und legt ihren Arm um sie und streicht ihr über das Gesicht. Als sie aufsteht um sich wieder zu setzen, fahren Lucas Hände explosionsartig mit gespreizten Fingern mehrmals über Katrins Gesicht. (Die Bewegungen erinnern mich an einen Pianisten, der seinen Emotionen ungezügelt Ausdruck verleiht und „in die Tasten haut“.) Susanne erwischt seine Hände und hält sie fest. Doch eine entgleitet ihr und er schlägt erneut zu. Nun hält sie seine Hände fester und redet ruhig, aber mit festerer Stimme auf ihn ein: „Nein, das tut der Katrin weh. Das darf der Luca nicht. Du sollst mit Katrin lieb spielen.“ Luca schaut dabei, als ob er an der Sache gar nicht beteiligt wäre. Er wendet sich dann aber ruhig zu Katrin, legt seine Hand sanft auf ihre Schulter und gibt ihr ein Bussi. Katrin bewegt sich nicht und wirkt angespannt. Susanne erklärt der geschockten Katrin: „Der Luca muss das noch lernen, dass man das nicht darf.“ Doch keine Minute später, ohne offensichtlich erkennbaren Anlass fahren seine Hände, die das Plastikmesser in der Hand haben wieder auf ihr Gesicht zu. Susanne ergreift das Messer in Lucas Hand, nimmt es und sagt wesentlich lauter und bestimmt: „Dazu ist das Messer nicht da. So nicht.“ Sie legt das Messer auf den Nebentisch (B 6,3f.).

Anscheinend fühlt sich Luca in dieser Situation „allmächtig“ und weitet seine Herrschaft auf Katrins Bereich aus. Doch Katrin und Susanne bedrohen durch die Verteidigung seine Allmacht. Mit Susannes Erklärung dürfte er nichts anfangen können, denn wozu Messer da sind, weiß er ohnehin. Es ist auch denkbar, dass Luca den Zusammenhang zwischen seinem Tun und Katrins Erleben nicht sehen kann.

Luca wirkt von einer Macht des Zerstörens getrieben und sieht möglicherweise keinen Unterschied zwischen belebten und unbelebten Objekten. Vielleicht hat er Katrin seit seiner Ankunft als diejenige erlebt, die seinen Wunsch in den Garten zu gehen zerstört hat. Und nun scheinen all diese unklar verspürten und unausgedrückten Empfindungen, explosionsartig aus ihm herauszubrechen. Durch das Wort „lieb“ mag er für einen Moment eine neue Orientierung bekommen und eine Lösung sehen. In den Protokollen finden sich mehrmals Sequenzen, in denen die Mutter von Luca verlangt, dass er nach Attacken ein

Bussi zum „Wieder-Gutmachen“ geben soll, indem sie z. B. sagt: „Geh dich entschuldigen! Geh dich zu Katrin entschuldigen. Gib ihr ein Bussi. Warum machst du der Katrin ein Aua? [...] Hast du dich bei ihr schon entschuldigt? Hast du ihr schon ein Bussi gegeben? Er soll Katrin ein Bussi geben, sich bei ihr entschuldigen. Das hat er so gelernt“ (B 6,5). Durch das Bussi mag sich Luca mit seiner Mama verbunden oder sich groß und wichtig, wie ein Erwachsener fühlen, da er weiß, wie Erwachsene trösten.

In dieser Situation werden nicht nur charakteristische Verhaltensweisen der Pädagoginnen und von Luca aufgezeigt, sondern die Gefahr einer beginnenden Interaktionsspirale erkennbar, bei der Lucas Machtgelüste entweder verstärkt oder gestoppt werden (vgl. Besprechungsprotokoll 4,4). Mit dieser Szene wurde auch gezeigt, dass Luca Zerstören als Möglichkeit von Wirkmächtigkeit und „indirekten Gestaltens“ erleben dürfte.

Durch die Beobachtung von Lucas turbulenten ersten drei Tage seiner Zweierbetreuung wurden neue Einblicke in sein tendenzielles Erleben und Verhalten bei Beziehungserfahrungen eröffnet, die im folgenden Unterabschnitt zusammengefasst werden.

8.2.4 Ergänzungen zu Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen

Das Zweiersetting ermöglicht Luca exklusive und wesentlich intensivere Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen, die zusätzliche Erkenntnisse über Lucas mutmaßliche psychische Strukturen bieten. An dieser Stelle werden die wesentlichsten neuen Erkenntnisse zusammengefasst, die als Ergänzung zu Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen aus Kapitel 7 zu sehen sind.

Ergänzungen zu Lucas psychischen Strukturen

Luca dürfte tendenziell keine Vorstellung von lustvollem, gemeinsamem Tun haben (mangelnde Idealvorstellung), die Teilhabe anderer irritierend und verunsichernd erleben (Objektrepräsentanzen) und tendenziell danach streben das (gemeinsame) Tun zu bestimmen (Idealvorstellung).

In Situationen, in denen die Pädagoginnen bereitwillig seine Wünsche erfüllen, scheint er sie „als seinen verlängerten Arm“ brauchbar und angenehm wahrzunehmen (Objektrepräsentanz) und sich selbstbestimmt, sicher und wirkmächtig (Selbstrepräsentanz, Handlungseinschätzung) zu fühlen.

Luca dürfte tendenziell Anweisungen, Mitgestalten etc. der Pädagoginnen einschränkend und bestimmend wahrnehmen (Objektrepräsentanzen), dadurch seine Wirkmächtigkeit

bedroht erleben (Selbstrepräsentanz) und sich wieder wirkmächtig fühlen, indem er Anweisungen nicht befolgt, sondern oft kraftvoll das Gegenteil macht (Handlungseinschätzung).

Luca dürfte auch „Zerstören“ als kraftvolles, körperliches Tun sehen, mit dem er sich als „indirekter Schöpfer“ stark und wirkmächtig fühlen kann (Handlungseinschätzung, Idealvorstellung).

Ziel des Kapitels 8 ist es, Zusammenhänge zwischen Lucas Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen und Veränderungen im Verhalten und Erleben bzw. seiner psychischen Strukturen herauszuarbeiten. Bisher wurden in Kapitel 7 Lucas psychische Strukturen zu Beginn seiner Zweierbetreuung dargestellt und in Abschnitt 8.2 ergänzt.

Nun lenke ich in Abschnitt 8.3 den Blick auf Lucas Beziehungserfahrungen – mit „seinen Hofdamen“ – und suche nach ersten Entwicklungsprozessen.

8.3 Lucas Erfahrungen mit „Hofdamen“

Nach Lucas turbulenten, aufregenden Erlebnissen seiner ersten drei Tage der Zweierbetreuung gab es eine Besprechung des Kinderkrippenteams mit der Leiterin, wie es denn weitergehen solle (vgl. B 7,1). Danach folgen viele ruhige Wochen, die von vielerlei Erfahrungen mit „Hofdamen“ geprägt sind. Diese kümmern sich mit „Bedingungsloser Verfügbarkeit“ um seine Bedürfnisse, legen „einen roten Teppich zu Katrin“ und bauen „Brücken in unbekanntes Terrain“.

8.3.1 Bedingungslose Verfügbarkeit

Nach einer Beobachtung, bei der Katrin auf ähnliche Weise wie in der Situation „75 Fische“ von Luca heftig attackiert wurde, veränderte sich das Verhalten der Pädagoginnen. Hatte die Pädagogin in jener Beobachtung zuerst Katrins Wünsche erfüllt und Lucas Bedürfnisse zurückgestellt, so änderte sich dies in den kommenden Wochen, wie es in folgender Sequenz erkennbar wird.

8.3.1.1 Szene „Schaukelparadies“

Katrin und Luca fahren mit den Rutschfahrzeugen im Bewegungsbereich

Katrin steht kurz danach auf, setzt sich auf die Wippe und schaukelt. Luca steigt auch vom Rutschfahrzeug und geht auf die Wippe zu. Michaela fragt: „Katrin, darf der Luca auch schaukeln?“ Katrin nickt, stoppt und Luca setzt sich auf den gegenüber befindlichen Sitz. Michaela fragt: „Soll ich meine Gitarre holen?“ Katrin sagt: „Ja.“ Luca sagt: „Nein.“ „Soll ich ohne Gitarre singen?“ Luca nickt und

strahlt sie an. Sie beginnt zu singen und Luca deutet auf die Gitarre, die an der Wand hängt. „Also doch mit Gitarre“, meint Michaela schmunzelnd, steht auf und holt die Gitarre von der Wand. Sie singt „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp.“ Die Kinder finden in einen Schaukelrhythmus. Nach jeder Strophe fragt Michaela: „Noch einmal?“ Luca sagt: „Ja“, und Michaela singt wieder. Dann fragt Michaela: „Willst du schneller schaukeln?“ Luca nickt, Michaela singt schneller und die Kinder schaukeln schneller. Wieder habe ich den Eindruck, dass Michaela ganz bei Luca ist. Katrin wird nicht gefragt, bekommt jedoch von Zeit zu Zeit einen fragenden, fürsorglichen Blick, den ich als „ist eh' alles okay?“ deute (B 7,3).

Luca dürfte auch schaukeln wollen und erfährt, dass die Pädagogin sein Bedürfnis nicht nur erkennt, sondern auch für ihn ausdrückt und er überhaupt nicht kräftig körperlich agieren muss, damit sein Wunsch erfüllt wird. Die Pädagogin fragt Katrin und nennt beide Namen in einem Satz, erweitert so den Beziehungsraum und Luca kann sich auch von Katrin willkommen fühlen, da sie extra für ihn stoppt. Außerdem merkt Luca, dass es Ausdrücke zu dem gibt, was er spürt und wie diese verwendet werden. Auch über die Gitarre will Luca bestimmen und Michaela tut, was er will, wodurch er sich sehr mächtig fühlen dürfte. Nach jeder Strophe wird Luca gefragt, was er wie möchte, und kann mit dem, was er will, und sagt, bestimmen, was geschieht. Es entsteht der Eindruck, die Pädagogin sei „ausschließlich“ für Lucas Wunscherfüllung da. Luca strahlt und genießt offensichtlich seine Wirkmächtigkeit und gleichzeitige Verbundenheit. Er erfährt aber auch, wie anregend Ideen von Katrin und Michaela sein können, und spürt, wie lustvoll gemeinsames Schaukeln mit Katrin ist. Nach jeder Strophe wird Luca „Noch einmal?“ gefragt und kann aus verschiedenen Variationen wählen. Luca mag dadurch angeregt werden, selbst genauer zu spüren, wie es sich da „drinnen“ anfühlt und was er wirklich mag. Zunehmend könnte er merken, wie er diese angenehmen Gefühle von Verbundenheit und Wirkmächtigkeit selbst beeinflussen kann. Zusätzlich erfährt er, wie er auch in Anwesenheit von Katrin innige Zweisamkeit mit der Pädagogin und Selbstbestimmung erleben kann, und dürfte Katrin dadurch zunehmend ungefährlich einschätzen. Luca findet mit Katrin auch einen gemeinsamen Schaukelrhythmus und dürfte sich mit ihr harmonisch verbunden fühlen. Aus „Bedingungsloser Verfügbarkeit“ entwickeln sich ein gemeinsames Schaukel-Sing-Thema sowie längere Sequenzen harmonischer Gemeinsamkeit aller drei.

In der Seminargruppe wurde auch die Frage diskutiert, ob durch die Hofdamenrolle nicht vordergründig Lucas Machtgelüste gefördert würden (Besprechungsprotokoll 4, Papier 16). Deshalb werden nun mehrere Sequenzen analysiert, um differenziert der Frage nachzugehen, wie Luca „Bedingungslose Verfügbarkeit“ erlebt haben könnte.

8.3.1.2 Ein Türöffner zu Gemeinsamkeit

Über viele Wochen erlebt Luca, dass „Hofdamen“ seine Bedürfnisse wahrnehmen, diese mit Worten ausdrücken, seine Wünsche erfüllen und darüber hinaus noch weiter auf angenehme Weise mit ihm in Verbindung bleiben, wie auch in folgender Situation:

Luca schaut mehrmals in Richtung Terrassentür. Michaela meint: „Ja, da draußen sind die großen Kinder. Magst du raus schauen? Sollen wir schauen, was die tun?“ (B 9,1). [Katrin und Luca laufen zur Terrassentür und Michaela beschreibt, was sie draußen sieht]: „Ja, das sind die großen Kinder“, sagt Michaela, „das ist der Sam, der fährt mit dem Roller.“ Michaela nennt immer wieder die entsprechenden Namen der Kinder, die zu sehen sind. „Bumm“, sagt Luca plötzlich in stolzem, befriedigendem Ton. „Ja, die Dreiräder sind jetzt zusammengefahren“, meint Michaela (B 9,2).

Auch in dieser Situation wird Lucas zartes Signal von der Pädagogin wahrgenommen und in Worte gefasst. Die Erfüllung seines Wunsches stellt erneut *nicht das Ende der Interaktion* dar, sondern dient quasi als „Türöffner“ für ein längeres, gemeinsames Thema über dritte. Auch Luca entdeckt dabei etwas, was ihn fasziniert, und teilt dies mit. Später schaltet sich dann auch Katrin mit ihrem Thema dazu und Luca greift Katrins Thema auf (vgl. B 9,2) und „Beide lehnen ihren Oberkörper zurück, bis sie Michaela berühren. An Michaela gelehnt schauen sie noch eine Weile den anderen Kindern zu. Lucas Körper wirkt entspannt, sein Blick hinaus vorsichtig und abwartend“ (B 9,2). Luca genießt in dieser Situation nicht nur seine Wirkmächtigkeit oder Machtgelüste, sondern eindeutig auch Gemeinsamkeit und Verbundenheit mit Michaela und Katrin.

Auch in folgender „Spechtszene“, bei der Luca beim Esstisch sitzt, öffnet „Bedingungslose Verfügbarkeit“ die Tür zu einer gemeinsamen Welt.

Er schaut auf ein erhöhtes Wandbord, das sich vis-a-vis befindet, und sagt: „Schpe, Schpe.“ „Möchtest du den Specht? Soll ich ihn dir geben?“, fragt Michaela. Luca nickt und zeigt mit der Hand auf das Regal. Michaela fragt: „Welchen möchtest du denn?“ Luca zeigt auf den größeren. Michaela stellt eine Holzplatte mit einem ca. 50 cm langen Metallstab, auf dem ein Specht aus Holz sitzt, vor Luca auf den Tisch. Luca berührt den Specht am Schwanz und dieser bewegt sich klopfend den Stab hinunter (B 9, 3).

Wieder nimmt Michaela Lucas Bedürfnis feinfühlig wahr, drückt es mit Worten aus und fragt nach speziellen Wünschen. Luca kann sich in mehrfacher Weise wahrgenommen, verbunden und gleichzeitig selbstbestimmt fühlen. Etwas später kommt auch Katrin dazu und bekommt von Michaela den anderen Specht und beide lassen ihre Spechte klopfen. Als Lucas Stab aus der Halterung gleitet, fragt Michaela „Soll ich den Stab wieder reinstecken?“ und beteiligt sich durch mehrmaliges Reparieren am Thema von Luca und Katrin (vgl. B 9,3).

Ein anderes Mal streckt Luca einen Duplotaucher zu Michaela und zeigt auf eine Platte:

„Was möchtest du? Soll ich das da drauf stellen?“ Luca nickt und sie stellt die Mauer auf die Platte und setzt den Taucher in das Haus. Luca nimmt den Taucher und lässt ihn an stiegenförmig angeordneten Duplosteinen hinunter gleiten. „Oh, der Taucher hat eine Rutsche im Haus“, sagt Michaela. Luca lässt den Taucher noch einmal hinunterrutschen und hebt ihn dann hoch (B 8,3).

Hier weitet Michaela Lucas Wunsch zu einem Rutschthema aus, das er auch aufgreift.

Nachdem Lucas Bedürfnis auf der Pferdewippe zu schaukeln erfüllt wird, meint die Pädagogin: „Ich glaube, dein Pferd ist schon müde, Luca. Ist es schon müde?“, oder: „Aber

dein Pferd galoppiert ja noch recht wild“ (B 9,1) und die Pädagogin thematisiert damit nicht nur ein anderes Wesen sondern auch *Erlebniszustände* des Pferdes.

Luca wird immer wieder nach seinen Wünschen und Bedürfnissen gefragt. Dabei verwenden die Pädagoginnen Formulierungen wie: „Brauchst du Hilfe?“; „Soll ich dir helfen?“; „Wenn du willst, kann ich dir auch eine Kugel formen?“; „Soll ich dir noch eine machen?“; „Luca, darf die Katrin auch schaukeln?“; „Magst du nicht, dass die Katrin dir (beim Wickeln, Anm. R.B.) zuschaut?“ Auch wenn Luca Wünsche erkennbar sind und er z. B. „Auto“ sagt, wird dennoch oft nachgefragt: „Möchtest du mit dem Auto spielen?“; „Sollen wir zusammen bauen?“; „Soll ich sie dir schneiden?“ (B 7,4; B 10,6; B 11,2; B 12,3; B 14, 2; B 15,4; u.v.m.). Meist wird die Wunscherfüllung zu einem gemeinsamen Thema erweitert und bildet in vielen Fällen den Beginn eines lustvollen dynamischen Austauschs (vgl. B 4,3; B 5,1f; B 5,4; B 5,5; B 6,3; B 6,6; B 13,2 u.v.m.).

Obwohl auch Katrin anwesend ist, genießt Luca einen Sonderstatus, darf wählen, was gespielt wird, muss nicht wegräumen, wenn er nicht will, wird nicht gewickelt, wenn er nicht möchte (vgl. B 13,2). Lucas Antworten werden respektiert, seine Wünsche erfüllt und bilden in vielen Fällen den Beginn eines gemeinsamen lustvollen dynamischen Austausches. Dass Luca durch „Bedingungslose Verfügbarkeit“ weit mehr als die Erfüllung seiner Machtgelüste erlebt, wurde in diesem Unterabschnitt veranschaulicht und wird nun zusammenfassend dargelegt.

Zusammenfassung: Luca erlebt über viele Wochen „Bedingungslose Verfügbarkeit“ der Pädagoginnen. Sie verstehen Lucas (zarte) Signale, fassen diese in Worte und fragen ihn nach seinen Wünschen. Sie warten seine Antwort ab, respektieren diese, erfüllen seine Bedürfnisse und erweitern diese zu einem gemeinsamen Thema. Luca kann dadurch immer wieder erfahren:

- dass seine Bedürfnisse auch durch Blicke, Gesten, Wörter ... wahrgenommen und verdeutlicht werden und er durch vielerlei Arten (ohne kraftvolles, körperliches Agieren) Aufmerksamkeit, Verbindung und Wirkmächtigkeit erreichen kann;
- dass er sich gleichzeitig selbstbestimmt und verbunden erleben kann;
- dass die Erfüllung seines Wunsches nicht das Ende der Interaktion darstellt, sondern die „Tür“ zu einem gemeinsamen Thema und Tun öffnet, und wie schön verbindende Gemeinsamkeit sein kann.

In diesem Unterabschnitt wurde erkennbar, dass die geschilderte „bedingungslose Verfügbarkeit“ der Pädagoginnen bei Luca gleich mehrere Erlebensaspekte bzw. Apperzeptionsglieder (Objektrepräsentanzen, Selbstrepräsentanzen, Idealvorstellungen, Handlungseinschätzungen) beeinflussen dürfte. Ob und inwiefern sich auch Lucas Verhaltensweisen ändern, zeigt sich im Verlauf dieses Kapitels und wird vor allem in Abschnitt 8.4 mit der Schlüsselszene „Ein Zaun ganz rundherum“ veranschaulicht.

Doch davor wird der Blick noch auf zwei weitere charakteristische Beziehungserfahrungen von Luca mit seinen Hofdamen gelenkt.

8.3.2 Ein roter Teppich zu Katrin

Während der ersten Wochen der Zweierbetreuung erfährt Luca in vielen Phasen, dass er die Hauptrolle spielt und Katrin die Nebenrolle zugeteilt wird. Studiert man die Protokolle genau, so finden sich auch in Passagen direkter Hinwendung zu Luca Bemerkungen, die „wie ein roter Teppich“ zu Katrin führen.

Zu Beginn der Zweierbetreuung zeigt sich Katrin bei Lucas Ankunft oft ängstlich und sucht Schutz bei der Pädagogin. So erwähnt die Pädagogin: „Na ja, es ist halt so, dass die Katrin die Panik kriegt, wenn sie ihn nur sieht, und nur klammert und getragen werden will. Man weiß nie, was er tut, und da ist alles so angespannt“ (B 7,1).

Wie so ein „roter Teppich“ aussehen und wohin er führen kann, zeigt sich in folgender Passage, in der Luca nach mehreren Feiertagen von Susanne folgendermaßen begrüßt wird:

8.3.2.1 Szene: Ein roter Teppich zur Begrüßung

„Jetzt warst du aber lange nicht da. Und die Katrin freut sich auch schon auf dich“ [...] Er schaut an seiner Mutter vorbei, dreht seinen Körper und Kopf nach links zu Katrin. Diese löst ihre Hand von Susannes Bein, geht einen Schritt auf Luca zu, streckt ihm ihre Hand entgegen und hat dabei einen *neckischen, koketten* Gesichtsausdruck. Seine und ihre Finger streifen aneinander und berühren einander kurz. Sie blicken einander dabei an (B 11, 1).

Luca erfährt, dass die Pädagogin ihn vermisst hat. Doch sie betont ebenfalls, dass Katrin sich auch auf ihn freut, und Luca kann sich doppelt willkommen fühlen. Die Willkommensfreude der Pädagogin wird „wie ein roter Teppich“ zu Katrin weitergerollt, von ihr aufgenommen und Katrin freut sich tatsächlich und zeigt dies, indem sie ihm ihre Hand entgegenstreckt. Da sich nun beide über ihn freuen, mag er sich auch auf angenehme Weise mit beiden verbunden fühlen. Nun kann auch Luca aktiv Verbindung zu Katrin suchen. Indem

die Pädagogin auf Katrin verweist, drückt sie auch ihre Verbindung zu Katrin aus, die Luca nun keineswegs bedrohlich, sondern sogar angenehm erleben dürfte.

Bereits drei Wochen später findet sich eine Ankunftssituation, in der die Veränderung noch deutlicher wird. „Katrin kommt in die Garderobe gelaufen und ruft freudig: „Luca, Luca!“ Luca lächelt (B 14, 1; B 16,2). Katrin zeigt nun keine Angst, sondern läuft Luca freudig entgegen und auch Luca zeigt, dass er sich freut. Beide scheinen die Erwartungshaltung der Pädagogin, dass sich Kinder aufeinander freuen, übernommen zu haben, dürften sich tatsächlich freuen und drücken ihre Freude auch aus.

Inwiefern die Beziehungserfahrung „Ein roter Teppich zu Katrin“ das Erleben und Verhalten beider Kinder beeinflussen dürfte, zeigt sich nicht nur bei Lucas Ankunft, sondern auch während Spiel- und Alltagssituationen, wenn die Pädagoginnen oft, quasi nebenbei, Katrins Namen erwähnen und sie ins Geschehen einbeziehen, wie dies an folgenden Formulierungen ersichtlich ist:

Luca geht zu seinem Rucksack und versucht ihn zu öffnen. „Magst du was essen? Dann kannst du gleich mit der Katrin jausnen“, meint Michaela. [...] „Komm, dann fragen wir Katrin, ob sie auch jausnen will“ (B 14, 2); oder Michaela fragt: „Luca, möchtest du noch einmal? Und Katrin, du?“ (B 9,1). Susanne gibt ein verziertes Herz Katrin und eines legt sie vor Luca und sagt dabei: „Ein Herz schenk ich der Katrin und ein Herz schenk ich dem Luca.“ (B 19,6). Weitere Situationen (B 8,1; B 8,2; B 15,3; B 9,1; B 19,7 u.v.m.).

Luca merkt in angenehm und lustvoll erlebten Situationen, dass noch jemand anderer „im Spiel“ ist und er dennoch sein Bedürfnis erfüllt bekommt und seine Verbindung nicht getrennt wird. So mag er zunehmend Katrins Anwesenheit ungefährlich und sogar als angenehm verinnerlichen. Lucas „inneres Bild“ von Katrin dürfte sich verändert haben, wie dies auch durch folgende Protokollszene gestützt wird.

Luca spielt Duplo und Katrin kommt vom Garten:

Katrin kommt, setzt sich auf ein Rutschfahrzeug und beginnt zu fahren. Luca steht auf und setzt sich auf das andere Rutschfahrzeug. Er schaut auf Katrin. Katrin beginnt sich mit dem Fahrzeug zu drehen. Luca macht es ihr nach und dreht sich auch. Dabei schaut er freudig und konzentriert. Katrin beginnt wieder zu fahren. Luca schaut was sie macht und beginnt ebenfalls wieder zu fahren. Katrin steigt ab und geht zum Regal. Luca steigt ebenfalls ab. Er schiebt sein Fahrzeug zu Katrins Fahrzeug und stellt es ganz knapp parallel zu ihrem. Dann geht er ebenfalls zum Regal (B 4,4).

Rutschfahrzeuge und ihr Handeln sind ihm vertraut und er schaut zu ihr und ahmt es nach. Vergleichbare Szenen finden sich in folgenden Situationen: Luca erlebt Katrin in vielen Situationen eindeutig nicht mehr als Bedrohung, sondern findet ihr Tun faszinierend und gemeinsames Tun spannend.

Luca schaut meist zu Katrin und macht, was sie vorzeigt. Diese legt sich auf den Reifen und sagt „Schwimmen“ und strampelt mit den Beinen. Luca schiebt seinen Reifen zu Katrins Reifen, so dass dieser Katrins Reifen berührt. Er legt sich auch darauf und bewegt seine Unterschenkel ebenfalls rauf und runter. Auch den Kopf streckt er hoch, so wie es Katrin tut. ...Michaela kommt, setzt sich dazu, fragt und kommentiert die Schwimmsituation (B 15,2f.).

Während einer weiteren Beobachtung:

Dann läuft Luca in den Bewegungsbereich, schiebt ein Rutschauto in U-Form aus der Nische in der Ecke, in der diese eingeparkt sind, und schiebt es zu Katrin. Die nimmt es, setzt sich darauf und fährt temperamentvoll umher. Dann holt er das zweite Auto, setzt sich darauf und beide fahren nun lachend, kreischend und übermütig hin und her. Sie schauen immer wieder, was der andere macht und plappern viel dabei, wobei es sich größtenteils um für mich unverständliche Silben handelt. Katrin nennt dabei manchmal Zahlen. Sie steigt dann ab, stellt sich mit dem Rücken gegen eine Wand und sagt „Zwei, drei, los“ und läuft mit Schwung auf die andere Seite des Bewegungsbereiches gegen die große Doppelmatte, die dort an die Wand geschnallt ist.

Luca bleibt stehen, schaut ihr zu, wie sie noch ein zweites Mal läuft, und steigt dann ab. Er läuft nun ebenfalls von der Wand gegen die Doppelmatte und wieder zurück. Katrin sagt dabei immer wieder „Zwei, drei, los!“ oder auch andere Zahlenkombinationen. „Wuiiiii!“ und „Uahhhh!“, meint Luca dazu. Katrin sagt dann: „Laufen, laufen!“, und Susanne holt ihre Gitarre und singt das bekannte Lied „Laufen, laufen, tralalalala, schneller laufen, schneller laufen, tralalalala,“, und beide laufen wild, wie aufgeschreckte Hühner, im Kreis. Luca wuselt herum und seine Beine fliegen durch die Luft, sein Gesicht wirkt angestrengt, er lacht oft laut und schrill (B 19,3).

Luca dürfte Katrins kraftvolle Bewegungen vertraut erleben, sodass er sich dafür interessieren kann und ihr Handeln aufgreift und nachahmt. Er mag sich dabei gleichzeitig stark, sicher aber auch so tüchtig wie Katrin fühlen, die ja doch schon mehr kann, und begeistert tut er so, wie sie tut. Durch das lustvolle gemeinsame Tun kann er sich mit Katrin angenehm verbunden fühlen. Michaela eröffnet durch ihr Kommentieren einen triadischen Beziehungsraum und Luca kann sich doppelt verbunden fühlen.

Immer wieder sind es vertraute Tätigkeiten mit kraftvollen Bewegungen (vgl. B 4,2, B 4,4; B 7,3; B 13,3; B 18,3), die Luca spannend findet, aufgreift, imitiert und dadurch mit Katrin lustvolle Gemeinsamkeit erlebt. Obwohl Katrin oft das Geschehen bestimmt, kann er sich doch stark und wirkmächtig fühlen und vermehrt Gemeinsamkeit mit Katrin genießen.

Bei kraftvollen Bewegungen, da kennt sich Luca aus, das ist *seine* Welt. Doch Katrin kennt noch eine andere Welt, die Luca überhaupt nicht faszinierend finden kann und die ihn sehr verunsichert. Dabei beginnt alles so vertraut beim bekannten Knetspiel.

8.3.2.2 Szene: Pizza?

Katrin klopft auf ihren Teig und sagt „Pizza“. „Ah, eine Pizza hast du gemacht. Was für eine ist es denn? Mit Salami?“, fragt Michaela. Luca nimmt seinen Teigbrocken, zerbröseln ihn und steckt ein Stück in den Mund. Michaela sieht es und sagt nichts. Als Luca ein größeres Stück in den Mund steckt, sagt sie: „Nein, das kann man nicht essen. Spielen und Kneten kannst du damit.“ Luca schaut sie *herausfordernd* an und steckt wieder ein größeres Stück in den Mund. Dann nimmt er den Rest, den er in der Hand hält, und wirft ihn in die Luft. Dieser klatscht am Boden auf. „Komm, den heben wir auf“, meint Michaela. Doch

Luca nimmt wieder ein Stück Teig und wirft es in die Luft, dann das nächste Stück, das nächste, usw. Er erinnert mich an einen Jongleur, der nur wirft und nicht fängt. Ein Teil trifft Katrin am Kopf, die anderen landen irgendwo am Tisch oder Boden (B 8,5).

Luca scheint Katrins und Michaelas Vorstellung von „Pizza“ nicht folgen zu können. Wie man mit der Knetmasse klopft, drückt, schneidet etc. weiß Luca. Luca wirkt unsicher und irritiert, seine vertrauten Vorstellungen von der Knetmasse zerbröseln wie der Teig in seiner Hand. Doch er weiß, dass man Pizza essen kann, und möchte vielleicht dadurch ins Geschehen einsteigen. Von der Pädagogin bekommt er eine klare Zurückweisung. Nun scheint Luca auf alte Strategien zurückzugreifen um sicher zu stellen, dass er das Geschehen beherrscht.

Luca dürfte vor allem „Als-ob“-Spiele verunsichernd erleben und zeigt dabei die Tendenz, das Geschehen durch Gewalt oder körperliches Agieren bestimmen zu wollen (vgl. B 8,4f.; B 10,6).

Bei einer vergleichbaren Situation zwei Monate später schneidet Luca konzentriert die Knetmasse und betrachtet die Schnittstellen und Kerben lange und bedächtig. „Es scheint ihm nicht um die abgeschnittenen Stücke zu gehen, sondern um das Schneiden und um die Schnittstelle, die Kerbe“ (B 15,7). Luca beschäftigt sich nicht mit Zerstören, sondern wie das Schneiden funktioniert, was er dadurch bewirken und gestalten kann.

8.3.2.3 Szene: *Schon wieder Pizza?*

Katrin sagt „Pizza“ und reicht ein Stück zu Michaelas Mund und Michaela tut, als ob sie davon kostet. Auch Katrin führt die Pizza zu ihrem Mund und spielt, als ob sie essen würde. Michaela fragt, was denn auf der Pizza oben sei, wie gut sie schmecke Luca schneidet noch immer seinen Teigbrocken [...] agiert dabei wilder und wirkt wesentlich unkonzentrierter. Teilweise nimmt er auch seine Hände zu Hilfe, um Stücke auseinanderzudrücken [...] Dann nimmt er wieder einen kleineren Teil und führt ihn zu seinem Mund und macht auch Kaubewegungen. Michaela sieht dies und sagt: „Ah, tust du auch kosten. Aber nicht wirklich essen, nur spielen.“ Es wird immer unklarer, ob er spielt oder den Teig wirklich abschleckt. Er macht einige pantomimische Kau- und Schleckbewegungen und schleckt zwischendurch wirklich an dem Teig. Dabei schaut er mit aufforderndem Blick zu Michaela. Diese scheint es nicht zu bemerken. Seine Schleckbewegungen werden immer konkreter. „Nein Luca, nur spielen. Nicht wirklich essen, da bekommt man Bauchweh.“ Luca steckt nun ein kleines Stück in den Mund und schaut sie provozierend an (B 15,8).

Luca ist konzentriert damit beschäftigt, was er mit seinen Händen bewirken kann, als er hört, wie Michaela und Katrin etwas „Pizza“ nennen, was aber überhaupt nicht wie eine Pizza aussieht und er nicht verstehen dürfte. Das mag ihn irritieren und verunsichern. Er dürfte einerseits annehmen, dass er kräftiger körperlich agieren muss, um sich stark und wirkmächtig zu fühlen und Verbindung zur Pädagogin zu erlangen, andererseits scheint er auch davon auszugehen, dass er sich verbunden und wirkmächtig fühlen kann, wenn er so tut, wie die Pädagogin und Katrin tun. Es hat den Anschein, als ob bei Luca zwei

verschiedene Vorstellungen nebeneinander wirken und Luca zwischen diesen hin und her pendelt und ausprobiert.

Vor allem beim Spiel mit der Knetmasse und beim Duplospiel finden sich viele „Als- ob“-Szenen, bei denen Luca auf vergleichbare Weise sowohl kräftig körperlich agiert als auch Katrins Tun nachahmt (vgl. B 8,4f.; B 8,2; B 10,7). Luca strebt gemeinsames Tun an, was eindeutig als enormer Entwicklungsschritt zu sehen ist. Doch kann er Katrin manchmal nicht in ihre Welt der Vorstellungen folgen. Was ihn irritieren und verunsichern dürfte. Lucas Unklarheit drückt sich auch in seinem Tun aus und sowohl alte Verhaltensmuster als auch erste Annäherungen an das Tun und Vorstellungen der anderen scheinen dicht beieinander zu liegen. Dies weist darauf hin, dass in belastenden Situationen wieder frühere psychische Strukturen zum Tragen kommen, und bestätigt die Annahme, dass psychische Strukturen nur langsam veränderbar sind.

Bisher konnte aufgezeigt werden, wie der „rote Teppich zu Katrin“ Lucas „inneres Bild“ von Katrin beeinflusst haben dürfte. Er scheint sie zunehmend als jemand zu sehen, mit dem er auch lustvoll Interessantes tun und angenehme Gemeinsamkeit empfinden kann. Dies dürfte sein Streben nach Gemeinsamkeit verstärken, sodass er auch in unsicher erlebten Situationen versucht ihr Tun nachzumachen und erste Erfahrungen mit „Als-ob“-Spielen sammelt. Doch dürften auch seine Erfahrungen von bedingungsloser Verfügbarkeit Anteil an dieser Entwicklung haben, da er durch diese angenehme Verbundenheit durch gemeinsames Tun erfahren konnte.

Katrin scheint in ihrem Spielverhalten bereits eine andere Entwicklungsstufe erreicht zu haben. Wie sehr Luca dabei zwischen zwei Fronten gerät, zeigt kommende Schlüsselszene.

8.3.2.4 Szene: Schlafspiel

Die folgende Szene beginnt mit vertrauten lustvollen gemeinsamen Tätigkeiten.

Katrin läuft danach zu den Riesenbausteinen aus weichem Material und zerrt an zwei übereinander liegenden Kreisscheiben, die durch eine in der Mitte steckende Säule zusammengehalten werden. Luca läuft nun zu ihr. Beide zerrn und schieben dieses zylinderförmige Element in die Mitte des Raumes. Sie zerrn an der oberen Scheibe. Birgit fragt: „Soll ich die runter geben?“ „Ja“, sagt Katrin und Birgit hebt die Kreisscheibe herunter. Luca steht „zappelnd“ daneben, greift nach der Säule, die noch in der Mitte des Ringes steckt. „Soll ich die auch herausgeben?“, will Birgit wissen. Er nickt. Sein „Zappeln“ wird immer heftiger und seine Unterarme bewegt er schnell hin und her. Birgit zieht die Säule heraus und ein breiter Ring aus weichem Material liegt am Boden. Aufgeregt stürzt sich Luca auf den Ring und macht schwungvoll einen „Köpfler“ in das Loch des Ringes. Er kommt wieder hoch und klettert nun mit den Beinen voran in das Loch und setzt sich hinein. Katrin sitzt im Loch des anderen Ringes. Sie lachen einander an, klettern wieder heraus, wieder hinein und lachen dabei. Sie schieben die Ringe zueinander und jeder klettert wieder in das Loch seines Ringes. Beide wirken sehr aufgekratzt und ausgelassen (B 12,6).

Das ist Lucas Welt, eine Welt, die von kraftvollem, stürmischem Tun regiert wird. Mit diesen riesigen Softbausteinen, die so groß sind wie er, hat er schon oft wild gespielt und geturnt. Sich selbst und die Welt kraftvoll bewegen, die Pädagogin als willige Helferin und Katrin als abenteuerlustige Gefährtin, sich dabei groß und stark zu fühlen, das ist was ihm gefällt. Doch plötzlich erfährt das Spiel eine Wende:

Katrin kommt und schiebt den Quader mit der Mulde nach oben weiter in die Mitte des Raumes und legt sich hinein und tut, als ob sie schlafe. Birgit sagt: „Psst, schau, die Katrin ist müde.“ Katrin steht auf und holt den zweiten Quader und schiebt diesen neben den ersten. Dies sieht nun aus wie ein Doppelbett. Sie sagt „Affe“, geht zu einem Kasten und Birgit reicht ihr aus diesem einen Stoffaffen. Luca steht und schaut zu. Katrin geht wieder zum „Muldenbett“, deutet darauf und sagt: „Luca“. Luca setzt sich auf die Mulde, lehnt seinen Oberkörper etwas zurück, streckt seine Füße etwas aus. Seine Augen sind weit geöffnet und sein Blick ist starr nach oben gerichtet. In *angespannter* Körperhaltung harrt er dessen, was da kommen mag (B 12,6).

Das ist Katrins Welt, eine Welt, in der sie mit ihren Vorstellungen regiert. Durch das „Psst“ der Pädagogin merkt Luca, dass sich auch Birgit in Katrins Welt befindet. Luca hat gerade lange, intensive lustvolle Gemeinsamkeit mit Katrin erlebt. Doch nun weiß er anscheinend nicht, was er davon halten soll. Katrin führt Regie und Luca wird wie ein Statist in eine passive Schlafrolle gedrängt. Er dürfte jedoch die Verbindung zu ihr nicht verlieren wollen und hofft vielleicht darauf, dass es bald wieder vertraut und wild wird. Lucas extreme Anspannung ist spürbar. Einerseits starr vor Angst dürfte er die Situation undurchschaubar und unkontrollierbar erleben, andererseits wirkt er auch fasziniert und interessiert an Katrins Vorstellungen und folgt ihren Anweisungen und wirkt von unterschiedlichen Empfindungen erfüllt.

Katrin steht wieder auf und läuft Richtung Ausgang. Luca bleibt *starr* liegen. Sie kommt wieder zurück und drückt Luca seinen großen Stoffbären auf seinen Bauch. Luca legt seine Arme um den Bären. Seine Körperhaltung wird etwas *lockerer*, wirkt aber immer noch verkrampft. Er blickt noch immer starr in die Luft. *Seine Haltung und sein Blick erinnern mich an den Zahnarztsessel*. Seine Arme sind um den Bären gepresst. Er scheint sich am Bären anzuhalten. Katrin legt sich in die Mulde neben ihn. „Decke“, sagt sie. „Ah, eine Decke brauchst du“, sagt Birgit und nimmt aus einem Kasten eine Kinderdecke und legt sie über die Beine und den Bauch beider. „Singen“, sagt Katrin. Birgit beginnt ein Schlaflied zu singen. „Tarre“ sagt Katrin. „Ah, mit Gitarre“, wiederholt Birgit schmunzelnd und holt ihre Gitarre. Katrin hat sich inzwischen aufgesetzt und beginnt ihre Hausschuhe auszuziehen. „Ah du ziehst deine Hausschuhe aus“, kommentiert Birgit. Auch Luca setzt sich nun auf und zieht seine Hausschuhe aus (B 12,6).

Luca scheint zu merken, dass es kein echtes Schlafen ist, und doch nicht zu wissen was er davon halten soll. Er verfolgt das Geschehen starr, aber auch hochkonzentriert. Einerseits verwendet Katrin Dinge, die ihm vertraut sind und ihm in dieser diffusen Situation Orientierung geben dürften, denn er weiß auch, wie man Schuhe auszieht, und am Bären kann er sich anhalten. Andererseits scheint er nicht zu verstehen, was da abläuft, und verunsichert zu sein. Gleichzeitig mag er sich durch Katrins klares, fürsorgliches Handeln umsorgt und durch Birgits Verfügbarkeit und vertrautes Singen auch hinreichend sicher und aufgehoben fühlen. Auch wenn er nicht ganz versteht, um was es geht, scheint er darauf zu

vertrauen, dass Katrin und Birgit alles unter Kontrolle haben. Er dürfte den Wunsch haben, die Verbindung nicht zu verlieren und dieser Wunsch scheint stärker zu sein als seine Angst vor Kontrollverlust.

Katrin legt sich wieder mit ihrem Affen im Arm in ihre Mulde. Auch Luca legt sich wieder hin. Er wirkt nun bereits etwas entkrampfter. Als Birgit zu singen beginnt, schließt er für einen Moment entspannt die Augen. Seine Arme wirken nicht mehr, als ob er sich am Bären anhält, sondern dass der Bär auf seinem Bauch liegt und er den Bären in seinen Armen hält. Auch seine Beine liegen nun entspannt auf der Erhöhung am Ende des „Bettes“. Versunken lehnt Luca den Kopf an Katrins Schulter und schließt wieder für kurze Zeit seine Augen. Wie ein „Ehepaar“ liegen beide ruhig und entspannt im „Doppelbett“. Auch wenn Luca die Augen nun zeitweise offen hat, wirken diese entspannt. Immer wieder singt Birgit mit ruhiger Stimme das Schlaflied. Vom oberen Stockwerk ist ein Poltern zu hören. Alle schauen hoch. Luca setzt sich auf, steht dann auf und will zur Garderobe gehen (B 12,6f.).

Luca versucht in dieser Situation nicht die Kontrolle über das Geschehen zu gewinnen. Katrin und Birgit wirken sicher und klar und vielleicht ist es auch deren sicheres Handeln, das ihn die fast unerträgliche Anspannung aushalten lässt. Birgits Stimme und das Lied sind ihm vertraut, dürften ihn auch an angenehm erlebte Situationen erinnern und Luca kann sich entspannen. In dieser für ihn belastenden Situation erlebt Luca, dass er gemeinsam mit der Pädagogin und Katrin hochgradige Unsicherheit und Kontrollverlust aushalten und sich dabei zunehmend sicher, verbunden und geborgen fühlen kann. Bisher hatte sich Luca vor allem dann sicher gefühlt, wenn er alles unter Kontrolle hatte. Nun scheint er auf die Kontrolle von Birgit und Katrin zu vertrauen, was wieder eine wesentliche Veränderung bedeutet.

Diese Situation ist noch aus einem weiteren Grund von enormer Bedeutung. Denn Luca inszeniert einige Beobachtungen danach, in Situationen, in denen er über längere Zeit das Geschehen nicht kontrollieren konnte, selbst solche „Schlafszenen“ (vgl. B15,2; B 17,9) jedoch mit umgekehrter Rollenverteilung.

In einer dieser Situationen bringen ein fremder Bub und dessen Mutter viel Unruhe und bestimmen das Krippengeschehen. Als diese endlich gehen, holt Luca die Riesenbausteine, sagt „Ati müde“ und „Psss. Psss“, verlangt von der Pädagogin die „Decke“ und dirigiert und kontrolliert das Schlafen von Katrin. Dabei wechselt er mehrmals von der Rolle des Regisseurs, der im Spiel die Schlaf- und Wachzeiten vorgibt, in die Rolle eines Schlafenden. Er sucht somit nicht nur Kontrolle, sondern auch Gemeinsamkeit und probiert auch Kontrollverlust aus, den er dabei aber gestalten und kontrollieren kann.

Ein anderes Mal erlebt er, dass die Pädagogin nicht bedingungslos für ihn da ist, dass er nicht alles haben kann, ihr Auto nicht „Zusammenstoßen“, sondern „Vorbeifahren“ spielen will und nicht über das Geschehen bestimmen kann. Er versucht durch viele Strategien den Spielablauf zu kontrollieren, doch weder Raunzen noch sein forderndes „Andoßen! Andoßen!“ oder kraftvolles Attackieren bringen die Pädagogin dazu mit ihm

„Zusammenstoßen“ zu spielen. Nach dieser erfolglosen Situation verlangt Luca zuerst den Tunnel und dann das Schlafspiel (vgl. B,17,9) – beides Spiele, bei denen es um Kontrollverlust geht. Beim Tunnel kriecht er jedoch nicht hindurch – das hätte erneut Kontrollverlust bedeutet – sondern inszeniert und dirigiert das Schlafen und Aufwachen der Pädagogin und gestaltet somit aktiv Kontrolle und Kontrollverlust.

Welche Bedeutung diese Erfahrungen für Lucas weitere Entwicklungsprozesse und seine Krippeneingewöhnung haben, wird vor allem in Kapitel 10 deutlich.

Zusammenfassung: Luca wird bei seinen Beziehungserfahrungen „Ein roter Teppich zu Katrin“ – in angenehm erlebten Situationen – auf Katrins Anwesenheit aufmerksam gemacht. Er kann dadurch erfahren, dass er auch bei Katrins Anwesenheit wahrgenommen wird und Verbindung haben kann. Luca beobachtet, was Katrin tut, ahmt sie nach und erlebt Katrins Tun zunehmend sicher, spannend und folgt ihr sogar in unbekanntes, unsicheres Terrain. Dies eröffnet Luca neue Erfahrungen von Gemeinsamkeit, eine Welt der Vorstellungen und Möglichkeiten sich mit unkontrollierbaren Situationen auseinanderzusetzen.

Luca erfährt dadurch wiederholt:

- dass er auch in Anwesenheit von Katrin mit den Pädagoginnen verbunden sein kann und wie auch zwischen drei Personen angenehme Verbindung möglich ist
- dass Katrins Anwesenheit auch angenehm sein kann und sie sich über ihn freut.

Dies dürfte in weiterer Folge dazu beitragen:

- dass Luca vorerst vertraute, kraftvolle Handlungen von Katrin zunehmend interessant findet, imitiert und dadurch lustvolle Gemeinsamkeit mit ihr erlebt;
- dass Luca vermehrt nach Gemeinsamkeit strebt, sich auch neuen Objekten und Tätigkeiten zuwenden kann und sich mit Katrins „Welt der Vorstellungen“ auseinanderzusetzen beginnt;
- dass Luca durch Erfahrungen mit dem „Als-Ob“-Spiel – bei dem es um die Welt der Vorstellungen geht – neue Möglichkeiten erlebt, Kontrollverlust zu bewältigen.

Bisher wurden mögliche Einflüsse der Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“ und „Ein roter Teppich zu Katrin“ auf Lucas Erleben und Verhalten herausgearbeitet. Nun soll der Blick auf eine dritte charakteristische Beziehungserfahrung mit seinen Hofdamen gelenkt werden.

8.3.3 Brücken in neues Terrain

Seit Krippenbeginn fällt Luca dadurch auf, dass er beim Spiel vor allem vertraute Objekte sucht (vgl. Kap. 7). Auch zu Beginn seiner Zweierbetreuung spielt er meist mit Müllautos, der Garage, den Rutschfahrzeugen, der Pferdewippe und anderen Objekten, die er sicher und vertraut erleben dürfte. Es wurden bereits mehrfach Szenen geschildert, in denen Luca ausreichend Zeit damit verbringt, vertraute Objekte und deren Zusammenhänge zu untersuchen, und die Pädagoginnen dabei meist seinem Thema folgen. An unbekanntem Objekten und Tätigkeiten zeigt Luca wenig Interesse.

Studiert man die Protokolle, so finden sich aber auch Szenen, in denen die Pädagoginnen Luca nicht nur in *sein* vertrautes Terrain folgen, sondern ihn über verschiedene Brücken und Pfade zu neuen Gebieten leiten. Manchmal sind es nur geringfügige Abweichungen vom vertrauten Terrain, die dennoch bedeutsame Auswirkung haben können, wie in diesem Unterabschnitt erkennbar wird.

Luca wählt über Wochen das Spiel mit dem Mistauto und wirft Papierstücke in den Müllbehälter. Die Papierstücke bleiben jedoch oft stecken und die Pädagogin meint:

Szene: Mistproduktion

„Schau, die kann man noch kleiner zerreißen, dann fallen sie auch raus. Soll ich sie kleiner reißen?“ Luca schaut die Krippenpädagogin an. Birgit zerkleinert einige Papierstücke und fragt: „Magst du auch welche zerreißen?“ und hält ihm ein Papierstück hin. Luca nickt und ergreift das Papier (B 10, 2f.).

Meist reißen die Pädagoginnen das Papier ein Stück ein und Luca reißt es dann fertig. Luca lernt, wie er Papier zerreißen kann, und ist über viele Wochen damit beschäftigt, wie er gleichzeitig zerstören und (Mist) produzieren kann. Er lernt auch, wie der Entleermechanismus des Müllcontainers funktioniert (vgl. B 10,3) und ist „endlos“ damit beschäftigt, wie er das Verschwinden und Herholen bewirken kann. Er erfährt dabei, dass Verschwundenes nicht für immer weg ist. Luca könnte mit der Trennung und dem Wiederkommen seiner Mutter beschäftigt sein oder mit dem Verschwinden und dem Auftauchen unangenehmer Gefühle. Wesentlich scheint jedoch, dass er nicht nur neue motorische Fertigkeiten erlernt, sondern wiederholt erfährt, dass er selbst aktiv (Mist) produzieren kann, dass dies akzeptiert wird und dass er auch beim Verschwinden und Herbeiholen aktiv mitgestalten kann. Er kann sich somit im Spiel intensiv mit Themen auseinandersetzen, die ihn innerlich beschäftigen, Neues ausprobieren und sich dabei selbstbestimmt und wirkmächtig erleben.

Auch in anderen Situationen ermuntern ihn die Pädagoginnen immer wieder zu geringen Veränderungen seiner vertrauten Spielgewohnheiten, sie zeigen Möglichkeiten auf, fragen und warten seine Antwort ab und respektieren diese (vgl. B 8,6; B 9,3).

Eine vergleichbare Situation findet sich bei Lucas oft gewähltem Spiel mit dem Duplotaucher, den er immer wieder in verschiedenen Variationen auf- und abrollt. Während der ersten Beobachtungen verlangte Luca von den Pädagoginnen, dass sie den Taucher aufrollen, und er ließ ihn lustvoll hinunterrollen. Dann lernt er schrittweise, Zentimeter für Zentimeter, den Taucher selbst hochzurollen, kann damit aktiv Nähe und Distanz bewirken und mag Trennung und Wiederkommen zunehmend gestaltbar und nicht mehr unkontrollierbar erleben (vgl. 8.2.2). Dieses unermüdliche, immer wiederkehrende Spiel mit dem Taucher könnte sein Trennungserleben von der Mutter, aber auch Trennungen seiner Verbindung zur Pädagogin durch Katrin beeinflussen.

Wie sich Lucas Trennungsverhalten und -erleben von seiner Mutter entwickelt, werde ich in Kapitel 12 untersuchen. Ob und inwiefern sich Lucas Verhalten ändert, wenn Katrin seine Verbindung zur Pädagogin unterbricht, zeige ich im Verlauf dieses Kapitels, vor allem in der Szene „Ein Zaun ganz rundherum“.

Auch bei dem Spiel mit der Autogarage (vgl. B 8,6) weisen die Pädagoginnen Luca immer wieder auf Neues hin, bieten Unterstützung an und lassen ihn entscheiden, ob er ihr Angebot annehmen möchte, wodurch er eine „echte“ Wahlmöglichkeit hat. Sie loben ihn auch oft, wodurch er sich wertgeschätzt, bestärkt und verbunden fühlen kann. Mit „wohldosierter“ Unterstützung und in kleinen Schritten erforscht Luca konzentriert Zusammenhänge zwischen seiner Hand und den Objekten und beherrscht die Mechanismen der Spielobjekte immer besser. Er lernt den Aufzug zu bewegen, kann „Mist“ produzieren, verschwinden lassen und wieder herholen, den Taucher rauf und runterrollen, Schienen stecken, Puzzle legen etc. Er demonstriert auch stolz seine neuen Fähigkeiten und kann damit Aufmerksamkeit und Lob bewirken (vgl. B 11, 5; B 14, 4).

Die Bedeutung dieser geringfügigen Veränderungen geht weit über das Erlangen motorischer Fähigkeiten hinaus. Luca kann sich auf vielfältige Weise wirkmächtig fühlen, durch spielerische Handlungen ausdrücken, was ihn beschäftigt, und Lösungen ausprobieren. Er dürfte zunehmend darauf vertrauen, dass Hinweise der Pädagoginnen hilfreich sind und er dennoch selbstbestimmt bleibt, und kann ihre Angebote und Anweisungen besser annehmen.

Doch nicht immer ist es möglich mit kleinen Schritten über Brücken in neues Terrain zu gelangen. Manchmal sind auch größere, „gefährliche“ Schritte notwendig.

Welche Brücken Luca in gefährlich erlebten Situationen findet, zeigt folgende Szene:

Szene: Im Tunnel allein

Katrin kriecht inzwischen durch den Tunnel und jeweils beim Verschwinden und Auftauchen ruft sie: „Luca! Luca!“ Luca schaut gespannt, wenn Katrin im Tunnel verschwindet und wenn sie am anderen Ende auftaucht, strahlt er. Luca läuft nun auch zum Tunnel, stellt sich in der Mitte des Tunnels quer zu diesem und rollt ihn wie eine riesige Walze vor sich her. Dann nimmt er den Rand eines Endes und zieht den Tunnel durch den Bewegungsbereich Richtung Essbereich. „Der Tunnel bleibt hier. Eigentlich ist er ja zum Durchkriechen gedacht. Magst du auch durchkriechen, Luca?“ Luca schaut sie an. Er wirkt unschlüssig. „Soll ich ihn halten?“, fragt Michaela. Luca steht vor dem Tunnel, schaut hinein, schaut dann zu Michaela. Diese ergreift den Rand und sagt: „Schau, ich halt ihn da, damit er nicht wegrollt.“ Luca bückt sich und kriecht durch den Tunnel. Als er an der anderen Seite heraus kommt, wirkt sein Gesicht angespannt. „Na, das hast du aber jetzt gut gemacht“, meint Michaela. Magst du noch einmal? Luca kriecht noch zwei, drei Mal abwechselnd mit Katrin durch den Tunnel, wobei Michaela den Rand des Tunnels festhält. Manchmal läuft Luca einfach neben dem Tunnel her, wenn Katrin durchkriecht (B14,3).

Luca beobachtet gespannt, wie Katrin im Tunnel verschwindet. Bewegen, Verschwinden und Wiederkommen faszinieren ihn nach wie vor. Anscheinend möchte er am Geschehen teilhaben und Verbindung zu Katrin haben, doch hat er keine Kontrolle über Katrin und das Geschehen wirkt gespannt. Indem Luca den Tunnel rollt und zieht, kann er sich als der Aktive fühlen, der stark ist und über den Tunnel und das Geschehen herrscht. Doch Michaela findet dies nicht so toll. Luca scheint auch die Verbindung zu ihr halten zu wollen und befolgt ihre Anweisung, doch durchzukriechen ist ihm nicht geheuer. Michaela merkt Lucas Unsicherheit und bietet ihm in mehrfacher Hinsicht ein Sicherheitsnetz und Halt an. Luca dürfte nicht nur den physischen Halt ihrer haltenden Hand hilfreich erleben, sondern auch den psychischen Halt wie ein Sicherheitsnetz brauchen. Sie signalisiert ihm, dass sie für ihn da ist, da bleibt und das „Gefährliche“ abhält. Gleichzeitig vermittelt sie ihm auch, dass sie ihm das Durchkriechen zutraut und er dies auch entscheiden kann. Ganz sicher ist Luca noch immer nicht, aber schlussendlich scheint er doch ausreichend Vertrauen, Verbindung, Sicherheit und Halt zu spüren, um den Kontrollverlust auszuhalten, denn im Tunnel hat er weder direkte Verbindung noch Kontrolle.

Immer wieder führen Angebote der Pädagoginnen Luca auf unbekanntes Terrain zu neuen Abenteuern. Eines Tages warten aus organisatorischen Gründen Kinder aus einer anderen Gruppe in der Kinderkrippe, bis sie abgeholt werden. Luca ist darüber sehr irritiert und einige Buben spielen recht lebhaft im Bewegungsbereich. Luca sitzt mit der Pädagogin beim ruhigen Eingangsbereich vor der Autogarage und möchte Autos holen. Er geht Richtung Autokisten und als er in die Nähe der Buben kommt, sagt er „Nein“ und kehrt wieder um (vgl. B 10, 6).

Birgit fragt: „Soll ich mit dir gehen und was holen?“ Luca nickt und streckt ihr seine Hand entgegen. Birgit steht auf und als sie seine Hand ergreifen will, hat er diese bereits wieder weggezogen und

marschiert vor ihr durch das Labyrinth von Hindernissen. Er dreht sich dabei mehrmals um und schaut sie an. Ich habe den Eindruck, dass er sich vergewissern will, dass sie ihm folgt (B 10.6).

Birgit erkennt Lucas Bedürfnis, doch holt sie nicht die Autos für ihn, sondern lässt Luca die Wahl und Möglichkeit mit ihrer Unterstützung selbst aktiv zu werden. Luca kann nicht nur entscheiden, ob er es möchte, sondern auch wie dies geschehen soll. Er kann sich gleichzeitig verstanden, sicher, ermuntert und selbstbestimmt fühlen. Er scheint die Pädagogin wie eine unsichtbare Sicherheitsleine sicher und hilfreich zu erleben. Auch wenn er sich mehrmals vergewissern muss, mag er dennoch das Gefühl haben, es alleine geschafft zu haben. Auch in dieser Situation scheint Luca bereits darauf zu vertrauen, dass er sich mit der Pädagogin ausreichend sicher fühlen kann, um sich in gefährliches Terrain zu wagen.

Über Brücken in unbekanntes Terrain entdeckt Luca die Riesenbausteine, die er wild rollen und auf die er hoch hinauf klettern und herunter hüpfen kann, die Softbälle, mit denen er wild schießen, und die Instrumente, mit denen er Krach machen kann. Er entdeckt die Duplokiste mit den vielen Tieren, den Taucher, den er unermüdlich hinauf und hinunter rollt, den Zug mit vielen Wagonen und noch mehr Schienen, die er aneinanderfügen lernt. Bei der Knetmasse lernt er, dass er damit mehr als zerstören kann, und zunehmend entdeckt Luca die Fülle der Kinderkrippe.

Ähnliche Situationen, in denen die Pädagoginnen Luca auf verschiedenen Brücken in neues Terrain leiten, Lucas Interesse fördern und er neue Objekte, Tätigkeiten und Bereiche erkundet, finden sich in (B 8,4; B 9,3 u.v.m.).

Luca lernt viele neue Objekte und Fertigkeiten kennen und kann sich durch die neuen Spielerfahrungen auf vielfältige Weisen stark und wirkmächtig erleben und ausdrücken was in ihm vorgeht. Luca scheint die Pädagoginnen als ausreichend sicher zu erleben, und mit ihnen die Umwelt zu erforschen.

Zusammenfassung: Die Pädagoginnen bieten Luca, sowohl durch „kleine Schritte“ als auch durch „ein Sicherheitsnetz“ in gefährlich erlebten Situationen, Brücken in neues Terrain. Luca erfährt dadurch wiederholt:

- dass Hinweise und Anweisungen der Pädagoginnen hilfreich bei der Erforschung der Umwelt sind;
- dass er selbstbestimmt, auf seine Art und in seinem Tempo Vertrautes wählen oder Neues ausprobieren kann;

- wie interessant Neues sein kann und wie er sich damit verbunden und wirkmächtig erleben kann;
- dass ihm etwas zugetraut wird und was für tolle Fähigkeiten er hat;
- dass er auch mit Objekten ausdrücken und regulieren kann, was ihn beschäftigt.

In Abschnitt 8.3 wurden Lucas Beziehungserfahrungen mit seinen Hofdamen geschildert. Das Erleben „Bedingungsloser Verfügbarkeit“ eröffnet ihm besseres Wahrnehmen und Ausdrücken seiner Bedürfnisse, neue Kontaktstrategien und eine Tür zur Gemeinsamkeit. Ein „roter Teppich“ präsentiert ihm Katrin als anregende Gefährtin, mit der er aufregende Abenteuer in seiner „Welt der kraftvollen Bewegungen“ erlebt und erste Schritte in ihre „Welt der Vorstellungen“ wagt. Die Pädagoginnen eröffnen Luca durch verschiedene Brücken in unbekanntes Terrain (Spiel-)Objekte und Fähigkeiten mit weitreichenden Bedeutungen.

Die Schilderungen dieses Kapitels erinnern über weite Strecken mehr an eine Reise ins „wundervolle Märchenland“ als an das Ziel – die Eingewöhnung in eine Kinderkrippe mit 12 weiteren Kindern.

Dies erhöht die Neugier auf Lucas kommende Erfahrungen und Entwicklungsprozesse, denn bereits im nächsten Abschnitt ziehen dunkle Wolken auf.

8.4 Der Kaiser verliert an Macht

Über viele Wochen konnte Luca „wie ein Kaiser“ herrschen und ist vorwiegend von einfühlsamen Hofdamen umgeben, die seine Wünsche erraten und erfüllen. Doch zunehmend merkt Luca, dass auch Hofdamen Wünsche äußern, wie diese auch Katrins Bedürfnisse erfüllen und dass er vermehrt mit Anweisungen, Forderungen und Grenzen konfrontiert wird. Welche Beziehungserfahrungen Luca dabei macht und wie diese sein Erleben und Verhalten prägen, ist Thema dieses Abschnitts.

Dazu wird in Unterabschnitt 8.4.1 aufgezeigt, wie erste dunkle Wolken von Anweisungen und Grenzen aufziehen und Lucas strahlenden Himmel verdüstern. Doch bereits in Unterabschnitt 8.4.2 zeigen ihm die Pädagoginnen, wie so ein „Geregelter Grenzverkehr zwischen „Mein“ und „Dein““ aussehen kann, und wir erfahren, welche Bedeutung „geregelter Grenzsicherung“ für Lucas Erleben von „Mein und Dein“ haben kann. Und doch kommt es immer wieder zu attackierenden Grenzverletzungen, weshalb in Unterabschnitt 8.4.3 Lucas Grenz- und Beziehungserfahrungen „Das tut der Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein“ dargestellt werden. Eine weitere charakteristische Beziehungserfahrung, bei der Luca „Grenzen mit Alternativen“ erfährt, wird in Unterabschnitt 8.4.4 geschildert.

8.4.1 Dunkle Wolken am Himmel

Luca genießt viele strahlende Wochen, in denen die Pädagoginnen vorwiegend für ihn und seine Bedürfnisse da sind. Doch zunehmend erlebt er, dass auch Hofdamen Bedürfnisse haben, dass die Pädagoginnen auch für Katrin da sind und nicht immer und sofort seine Wünsche erfüllen. Dieser Rollenwandel wird von den Pädagoginnen bewusst angestrebt, wie folgende Bemerkung erkennen lässt:

Wir fangen jetzt an, uns nicht mehr so ausgiebig mit Luca zu beschäftigen. Dann, wenn er am Vormittag kommt, ist es ja nicht mehr möglich, dass immer jemand nur für ihn da ist. Dann sind ja auch andere Kinder da und da sollte er sich schon auch alleine beschäftigen oder mit anderen Kindern spielen können. Und dann versteht er das nicht, wieso jetzt plötzlich nicht mehr immer jemand für ihn da ist. Ansatzweise geht das ja schon manchmal mit der Katrin, dass er mit ihr spielt (B 16/2).

Oft zeigen sich die Veränderungen im Verhalten der Pädagoginnen nur in kleinen, scheinbar nebensächlichen Belangen. So formt Michaela beim Knetspiel zuerst Katrins und erst danach Lucas Zeichen (vgl. B 16,7) und er erlebt, dass er warten muss. Als er wiederholt nach einem anderen Holzspecht verlangt, sagt Michaela: „Einmal kannst du den anderen noch haben. Dann ist es genug“ (B 16,6) und er erlebt, dass sie nicht mehr unendlich für ihn da ist. Als Katrin und Luca beim Tisch sitzen und essen, singt Susanne ein Trommellied und Luca zeigt auf die Trommel an der Wand. Die Pädagogin meint: „Ah, die Trommel willst du. Später können wir damit spielen. Aber jetzt essen wir erst einmal fertig“ (B 19,2) und Luca erlebt, dass seine Wünsche verstanden, aber nicht sofort erfüllt werden und durch das „Wir“ erlebt er auch, dass er ein Teil der Gruppe ist. Luca geht zum Bewegungsbereich und Susanne sagt: „Da müssen wir aber vorher einräumen, wenn du dort spielen willst“ (B 11,3) und Luca erfährt, dass die Pädagogin von ihm etwas verlangt, dass sie ihm dies auch zutraut. Gleichzeitig mag er das „Wir“ als verbindend erleben und mag sich bereits auf den Bewegungsbereich freuen (vgl. B 11,3). Luca geht mit Michaela Händewaschen, läuft zum Lichtschalter und drückt darauf. Michaela sagt: „Nein, das Licht bleibt an.“ Luca drückt mehrmals ein und aus. Michaela nimmt seine Hand, weist sie vom Schalter weg und wiederholt im ruhigen aber bestimmten Ton: „Nein.“ (B14,3) und er erlebt, wie seine Allmacht eingeschränkt wird. Es finden sich in den Protokollen eine Vielzahl an vergleichbaren Szenen (vgl. B 10, 8; B 11,6; B 14, 3; B 14,4; B 15,5; B 15,6; B 15,7; u.v.m.). Dabei zeigt sich, dass die Pädagoginnen vor allem ihr Verhalten „bedingungsloser Verfügbarkeit“ ändern und Lucas Wünschen Grenzen setzen und seine Macht einschränken.

Deshalb wird in den folgenden Unterkapiteln der Schwerpunkt auf Lucas Beziehungserfahrungen bei Grenzen und Machtverlust gelegt.

8.4.2 *Geregelter Grenzverkehr zwischen „Mein“ und „Dein“*

Luca fällt immer wieder dadurch auf, dass er sich nimmt, was er will. Egal ob Auto, Kran, Puppenwagen, Telefon, Rutschfahrzeug, Obst etc., ohne Rücksicht auf andere holt er sich, was sein Herz begehrt. Dies führt auch immer wieder zu gewaltsamen „Grenzkonflikten“ mit anderen Kindern (vgl. Kap. 7) und Katrin (vgl. Abschnitt 8.2). Während der Wochen seiner „Alleinherrschaft“ (vgl. Abschnitt 8.3) ist Luca nur wenig mit Grenzen konfrontiert. Doch nun, mit beginnendem Machtverlust, verhalten sich seine „Hofdamen“ immer mehr wie „Grenzbeamtinnen“, die auch in seinem Reich über Grenzen wachen. Welche Erfahrungen Luca dabei sammelt, zeigt sich in folgenden Passagen:

Luca und Katrin spielen jeder mit einem Stab, auf dem ein Holzspecht sitzt: Nach einiger Zeit greift Luca nach Katrins Stab. Michaela sagt: „Du musst die Katrin erst fragen, ob sie mit dir tauschen will.“ Luca schaut Michaela an. „Soll ich die Katrin fragen, ob sie mit dir tauscht?“, fragt Michaela. Luca nickt und Michaela fragt Katrin, die dann ihren Specht zu Luca schiebt. Er schiebt seinen zu Katrin, ergreift ihren und spielt damit (B 9.3).

Luca und Katrin kneten: Als Luca Katrins Teig in die Schüssel gibt, meint die Pädagogin: „Wenn du ihren Teig wegräumen willst, dann müssen wir Katrin erst fragen“ (B 11,4).

Luca nimmt sich, was er will, und scheint nicht auf die Idee zu kommen, dass die Dinge auch für Katrin wichtig sein könnten. Die Pädagoginnen verdeutlichen nun aber nicht Lucas Bedürfnis, sondern weisen darauf hin, dass es zwischen den Objekten und Katrin eine Beziehung gibt, dass auch Katrin Bedürfnisse hat.

Die Pädagogin thematisiert dabei aber auch sein Bedürfnis und spricht nicht sein (störendes) Handeln an und zeigt ihm auch einen möglichen Weg, wie er dies ohne Gewalt erreichen kann. Luca dürfte sich verstanden fühlen und merken, dass ihm dies auch zugetraut wird. Durch diese Art von Grenzen dürfte sich Luca nicht abgelehnt und entmachtet fühlen, sondern in den Vorstellungen der Pädagoginnen Möglichkeiten sehen, wie er selbstbestimmt aktiv etwas tun kann und diese zunehmend als brauchbare Orientierung erleben und besser annehmen können.

Luca und Katrin sitzen beim Tisch und essen Obst: Luca schnappt sich nun zwei weitere Apfelstücke und schiebt sie in den Mund. Auch den Teller, der zwischen den Kindern steht, schiebt er zu sich. „Nein, auch der Luca isst zuerst seinen Apfel fertig und nimmt erst dann das nächste Stück und der Teller ist für beide da, der bleibt in der Mitte“, spricht Susanne ruhig und langsam. Dabei schiebt sie den Teller wieder in die Mitte zurück. Beide nehmen jetzt je nur ein Stück, essen aber recht hastig, und Luca schnappt sich noch schnell das letzte Apfelstück. „Na so viel zum Thema Futterneid“, meint Susanne scherzend“ (B 18,6).

Auch in dieser Situation zeigt Luca klar, dass er alles haben möchte, und wieder thematisiert Susanne nicht sein „Fehlverhalten“. Sie gibt ihm auch keine direkten Anweisungen, sondern drückt klar ihre Erwartungen aus. Luca dürfte sich dadurch nicht ohnmächtig fühlen, sondern

erfährt, wie er mit ihr in Verbindung bleiben kann. Indem er sich mit ihren Erwartungen identifiziert und diese erfüllt, muss er zwar auf einen Teil seines aktuellen Bedürfnisses verzichten, kann dafür aber auf angenehme Weise mit ihr verbunden bleiben. Die Verbindung zur Pädagogin dürfte für Luca bereits sehr wichtig sein, denn meist übernimmt und erfüllt er nun die Erwartungen der Pädagoginnen (vgl. B 9,2; B 16,5; B 19,3; u.v.m.).

Das klare Ausdrücken der Erwartungen könnte wesentlich dazu beitragen, dass Luca beginnt, sich mit den Erwartungen der Pädagoginnen zu identifizieren. Doch seine Beziehungserfahrungen der „bedingungslosen Verfügbarkeit“ dürften als wichtige Basis fungieren, indem sie Lucas Streben nach Gemeinsamkeit förderten.

Doch Luca erlebt auch in anderen Situationen, wie hilfreich so ein „Geregelter Grenzverkehr“ sein kann. Denn nicht nur er ist gefordert, Grenzen zu erkennen und diese einzuhalten.

Luca spielt mit der Garage und stellt sein Auto in den Aufzug:

Birgit fährt mit ihrem kleinen violetten Auto ebenfalls dorthin und sagt: „Darf das auch mitfahren?“ Luca nickt und schiebt das Polizeiauto aus dem Aufzug raus und das kleine Auto hinein (B 10,3).

Auch die Pädagoginnen fragen Luca, ob sie „sein Reich“ betreten dürfen und Luca erfährt, dass auch seine Beziehung zu Objekten geachtet wird und erlebt wie er selbstbestimmt sein Gebiet öffnen kann und Verbindung gestalten kann, als dadurch ein gemeinsames Autospiele entsteht.

Bei einer gemeinsamen Puzzleszene ist Katrin wesentlich schneller und geschickter:

Katrin ist mit ihrem Puzzle fertig, ergreift einen Teil von Lucas Puzzle und will ihn richtig einfügen. „Da musst du erst den Luca fragen, ob er will, dass du ihm hilfst“, sagt Birgit. Luca sagt laut: „Ja“, und Katrin ergreift flott einige Teile und legt sie an die richtige Stelle (B 16,4).

Luca erlebt, dass die Pädagogin auch darauf achtet, dass Katrin nicht unkontrolliert in sein Reich eindringt. Er erfährt dadurch, dass beim Teil-nehmen beide Be-teil-igten mitbestimmen können, und lernt, wie dies ohne körperliche Gewalt möglich ist. Er kann Katrins Eingreifen hilfreich und sich dabei trotzdem selbstbestimmt erleben.

Luca schaukelt auf der Pferdewippe: Katrin kommt und will sich auch darauf setzen: „Meins“, sagt Luca. Michaela sagt: „Der Luca möchte nun schaukeln. Aber wir können den Luca fragen: „Luca, darf die Katrin auch schaukeln?“ Luca sagt „Ja“ und stoppt seine Bewegungen und Katrin steigt auf. Katrin beginnt gleich laut und kräftig zu singen. Luca singt jeweils beim Refrain: „Hopp, hopp, hopp“ (B 13,3).

Luca scheint bereits zu wissen, dass das Wort „Meins“ eine besondere Beziehung zu einem Objekt bedeutet. Luca erlebt, dass die Pädagogin seinen Wunsch erkennt und bekräftigt, und erfährt ebenso, dass sie Katrins Bedürfnis unterstützt, und entdeckt einen Weg, bei dem

beide zufrieden sind. Er kann nun selbstbestimmt seine Grenzen öffnen, aktiv zur Teilnahme einladen und gemeinsam mit Katrin lustvolle Erfahrungen gestaltet.

Wie eng bei Luca Selbstbestimmung und Teilnahme verknüpft sind, zeigt sich in folgender Situation:

Szene: Duplotaucher

Luca probiert konzentriert und andächtig einen Duplotaucher, mit dem er sehr oft spielt, alleine aufzurollen (vgl. B 12,3). Katrin sagt „Rolln“ und zeigt auf die Rolle in Lucas Hand. Luca wendet seinen Oberkörper von Katrin ab und zieht die Rolle näher zu sich. Katrin streckt ihre Hand nach dem Taucher aus. Luca zieht die Rolle noch näher zu sich und sagt: „Meins.“ Birgit sagt: „Den Taucher hat sich der Luca gesucht. Aber wenn der Luca nicht mehr damit spielt, kannst du den Taucher haben. Luca schüttelt den Kopf, sagt laut „Nein“ und dreht seinen Oberkörper noch weiter weg von Katrin. Er rollt den Taucher wieder auf. Birgit meint nach einiger Zeit: „Wir können den Luca aber auch fragen, ob er dir den Taucher borgt, wenn er fertig ist. Tüchtig macht das der Luca.“ Luca scheint dies nicht zu hören. Er rollt konzentriert den Taucher zentimeterweise auf. Als er fertig ist, gibt er den Taucher in seine linke Hand, dreht seinen Oberkörper nach links zu Katrin und hält ihr den Taucher hin. Diese schaut perplex, zögert, nimmt dann den Taucher, hält ihn eine Weile in ihrer Hand und rollt ihn dann zügig auf (B 12,3)

Der Taucher ist für Luca sehr wichtig, denn er wählt ihn oft zum Spielen. Katrin möchte anscheinend nicht nur an Lucas Spiel teilhaben, sondern den Taucher für sich haben. Luca kann bereits auf viele Weisen sein Bedürfnis ausdrücken und vermittelt mit Gesten und Worten, was er will, ohne Katrin zu attackieren. Birgit bekräftigt Lucas Anspruch, verspricht Katrin den Taucher aber für später, was Luca einschränkend erleben dürfte und nicht dulden kann. Als sie jedoch meint: „Wir können den Luca aber auch fragen, ob er dir den Taucher borgt, wenn er fertig ist. Tüchtig macht das der Luca“, dürfte sich Luca wieder selbstbestimmt und durch das Lob auch stark und mit der Pädagogin verbunden fühlen. Er mag sich so mächtig erleben, da er über den Taucher, über etwas ganz Wichtiges, bestimmen kann. Indem er die Vorstellungen der Pädagogin übernimmt, kann er sich sowohl mit der Pädagogin verbunden fühlen und sich als Geber aktiv und bestimmend erleben.

Die „Grenzbeamtinnen“ achten jedoch nicht nur auf Besitzansprüche, sondern auch auf individuelle Bedürfnisse.

Luca wird gewickelt und schaut Richtung Katrin und sagt: „Atin.“ „Die Katrin geht schon auf's Klo“, meint Michaela. „Magst du nicht, dass die Katrin zuschaut? Soll die Katrin auch aufs Klo gehen?“ Luca nickt. „Dann müssen wir die Katrin fragen, ob sie aufs Klo gehen will“, und an Katrin gewandt fährt sie fort: „Katrin, magst du aufs Klo gehen?“ Katrin antwortet: „Ja“, und läuft zu den Toiletten (B 13,2). Er läuft wieder in den Waschraum und plötzlich höre ich ein Quietschen und Schreien aus dem Waschraum. „Nein, Nein!!! Meine!!!“, höre ich Katrins verzweifelte Stimme. Susanne eilt in den Waschraum und ich höre sie laut mit leicht vorwurfsvoller Stimme sagen. „Luca, die Katrin will sich jetzt auch Hände waschen. Sie kann das alleine, so wie du. Sie kann das schon gut und du kannst das auch schon gut.“ Dabei wird ihre Stimme wieder ruhiger und weicher (B 19,3).

Luca erfährt dadurch, dass es auch in einem drinnen etwas gibt, das man zwar nicht sehen kann, aber dennoch wichtig ist. Es findet sich eine Vielzahl an Szenen, in denen Luca auf

vergleichbare Weise „geregelten Grenzverkehr“ erlebt (B 9,2; B 11,2; B 11, 6; B 11,4; B 12,3; B12,4; B 13,2; B 14,4; B 14,5; B 15,4; B 16,4; B 16,6; B 19,2; B 19,3; u.v.m.).

Zusammenfassung: Die Pädagoginnen achten beim geregelten Grenzverkehr zwischen „Dein und Mein“ sehr darauf, dass sowohl räumliche Grenzen, Besitzansprüche als auch individuelle Bedürfnisse respektiert werden. Sie betonen nicht das „Fehlverhalten“, sondern drücken ihre Erwartungen aus und bieten klare Handlungsmöglichkeiten an.

Luca erfährt dadurch wiederholt:

- dass auch andere Personen Bedürfnisse haben, und die Pädagoginnen sowohl seine als auch Katrins Bedürfnisse vor Übergriffen schützen, und er erlebt dadurch, wie wichtig und bedeutsam Bedürfnisse sind;
- dass es zwischen Personen und Dingen bedeutsame Beziehungen gibt, die er zwar nicht sehen kann, aber auf die geachtet werden soll, und wie dies ausgedrückt werden kann, und mag diese dadurch weniger bedrohlich erleben;
- wie hilfreich klar ausgedrückte Erwartungen der Pädagoginnen sind, um Bedürfnisse auch ohne Gewalt zu erreichen;
- dass gleiche Bedürfnisse nicht nur zur Bedrohung der Macht, sondern auch zu Gemeinsamkeit mit gleichzeitiger Selbstbestimmung führen können.

Am Ende des Kapitels in der Szene „Ein Zaun ganz rundherum“ zeigt Luca klar, ob und inwiefern seine charakteristischen Beziehungserfahrungen auch Lucas Verhalten bei „Grenzproblemen“ verändern.

Nach Lucas turbulenten ersten Tagen lassen die aufgezeigten Erfahrungen mit seinen „Hofdamen“ und der bisher dargestellte Machtverlust auf ein „Happy-End“ a la Hollywood hoffen. Wer in diesem Stück auf welche Weise Regie führt, zeigt sich im nächsten Unterabschnitt.

8.4.3 *„Nein! Das tut der Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein.“*

Im vorangegangenen Kapitel wurde Lucas beginnender Machtverlust thematisiert und darauf hingewiesen, wie Luca von den Pädagoginnen zunehmend mit Grenzen konfrontiert wird. Doch nicht nur das Verhalten der Pädagoginnen ändert sich. Während der Phase „Bedingungsloser Verfügbarkeit“ zeigte Luca wenig attackierendes oder zerstörerisches Verhalten, was nicht verwundert, da seine Bedürfnisse „quasi erraten und erfüllt“ wurden. Mit

beginnendem Machtverlust finden sich zwar nach wie vor oft, lang andauernde, friedvolle und lustvolle Spielsituationen mit Katrin und Luca erforscht über weite Strecken, konzentriert unterschiedliche Objekte und Zusammenhänge, doch zeigt Luca wieder häufiger attackierendes und zerstörerisches Verhalten. Deshalb stehen im Zentrum dieses Unterabschnitts Lucas Beziehungserfahrungen bei attackierendem Verhalten.

In Unterabschnitt 8.2.3 habe ich bereits die Situation „75 Fische“ mit Lucas attackierendem Verhalten analysiert. Deshalb führe ich hier nur wenige Attacken von Lucas weiterer Zweierbetreuung an und lege den Schwerpunkt auf die Beziehungserfahrungen.

Katrin und Luca laufen beide zum Tunnel. Luca gibt Katrin mehrere kräftige Stöße gegen ihren Oberkörper und fährt mit seiner Hand gegen ihren Kopf. Katrin weint und Michaela sagt: „Nein Luca. Das tut der Katrin weh“ und Luca zeigt darauf keine Reaktion (vgl. B 14/3).

In einer anderen Situation schießt Luca mit der Pädagogin abwechselnd einen Ball ins „Tor“. Katrin kommt und sagt: „Ich mag“ und nimmt auch einen Ball. Als Luca dies bemerkt, „läuft er zu ihr, ergreift ihren Ball, zerrt ihn zu sich und stößt Katrin nieder und er fällt/schmeißt sich auf sie“ und die Pädagogin tröstet Katrin und sagt mit enttäuschem Unterton: „Es ist schade, Luca“, und schüttelt dabei kaum merklich den Kopf. „Schau, da hast du gekratzt“ und sie zeigt auf eine Stelle unter Katrins Kragen. Sie tröstet Katrin und sagt wieder: „Schade ist das, sehr schade.“ Luca hustet etwas, zeigt sich aber nicht betroffen (vgl. B 19, 5).

Bei Lucas beliebtem Müllautospiel zerreißt Elisabeth zuerst für Luca Papierstreifen und anschließend für Katrin. Luca wendet sich zu Katharina stößt mit dem Bus heftig gegen ihren Bauch. Michaela sagt: „Nein Luca. Das tut der Katrin weh. Das will die Katrin nicht.“ Sie nimmt Lucas Hand und hält diese kurz fest. Luca verweilt für einen Moment regungslos, nimmt dann wieder das Auto und dreht sich zurück zur Garage und läßt es wieder runterfahren (vgl. B 13, 2).

Luca dürfte nach wie vor danach streben das Geschehen zu bestimmen und versucht dies, wenn notwendig, auch mit Gewalt.

Luca erfährt bei attackierendem Verhalten eindeutig, dass dies von den Pädagoginnen nicht gutgeheißen wird und er nicht mit Gewalt herrschen kann, wie er will. In solchen Situationen hört Luca meist in verschiedenen Variationen Sätze wie: „Nein! So nicht! Das tut der Katrin weh. Nein! Das mag die Katrin nicht! Das darf der Luca nicht. Du sollst lieb mit Katrin spielen.“ Wenn Luca Katrin attackiert, wird er von den Pädagoginnen meist ermahnt, zurechtgewiesen und oft sagen sie ihm, was er tun soll, und halten dabei manchmal seine Hand fest. Meist reagiert Luca nicht darauf, schaut, als ob ihn das nichts angehe, oder spielt einfach weiter (vgl. Papier B 6,3; B 6,4; B 7,2; B 3; B 10,7; B 10,8; B 13,2; B 12,3; B 12,4; B 14,3; B 19,5 u.v.m).

Durch derartige Reaktionen erfährt Luca einerseits, dass die Pädagogin sein Tun bemerkt und Verbindung zu ihm aufnimmt, andererseits dürfte er das „Nein“ und „Schade“ ablehnend und trennend empfinden. Luca erfährt dadurch gleichzeitig sowohl Zuwendung als auch Abwendung und könnte dies verwirrend empfinden. Durch Worte wie „Das tut der Katrin

weh!“ merkt Luca, dass die Pädagogin auch mit Katrin verbunden ist, was er wiederum bedrohlich erleben könnte. Diese diffusen Empfindungen dürfte er nicht einordnen können. Luca erfährt aber auch, dass sein Handeln eine Auswirkung auf Katrin hat, durch das „Weh“ mag er auch ahnen, dass es mehr ist, als er sehen und verstehen kann. Doch Luca scheint keine Vorstellung davon zu haben, was er bei Katrin bewirkt.

Die Pädagoginnen thematisieren Katrins Innenleben, aber über das, was er spürt, über seine Empfindungen, erfährt er nichts. Luca mag sich unverstanden und ausgegrenzt fühlen und dürfte die Zusammenhänge zwischen seinem Tun und Katrins Innenleben nicht erfassen und diese diffusen Empfindungen nicht spüren wollen. Denn auf die Hinweise und Belehrungen der Pädagoginnen reagiert er meist nicht und tut, als ob ihn das nichts angehe. Er dürfte ohnehin wissen, dass er das nicht tun soll. Die Pädagoginnen trösten Katrin einfühlsam und Luca verliert ihre Aufmerksamkeit, wodurch er sich erneut unverstanden, ausgegrenzt und alleine fühlen dürfte.

Öfters sagen oder zeigen ihm die Pädagoginnen, wie er lieb zu Katrin sein soll, und sagen dabei: „Du sollst lieb mit Katrin spielen.“ Was er bei „lieb sein“ tun soll, scheint er zu wissen. Er hat von seiner Mutter immer wieder gehört, dass er dazu ein Bussi geben soll (vgl. B 6,5); und die Pädagoginnen führen manchmal sanft seine Hand und zeigen ihm, was er tun kann. Luca erfährt dadurch, was er tun kann, aber ob er die seelische Bedeutung von „lieb sein“ versteht, ist fraglich. Und trotzdem versucht Luca vermehrt – nicht nur nach attackierendem Verhalten und entsprechenden Anweisungen – „lieb“ zu Katrin zu sein (vgl. B 4,5; B 6,4; B 8,3; B 11,2; B 14,5 u.v.m.).

Luca steht auf und beugt sich zur „schlafenden“ Katrin, die entspannt mit geschlossenen Augen auf dem Schaumstoffhalbbogen liegt. Sein Kopf nähert sich langsam ihrem Kopf und er gibt ihr dann ein vorsichtiges, fast nur angedeutetes Bussi auf die Schläfe. Dann fährt er mit seiner rechten Hand sanft über und durch ihre schwarzen Haare. Katrin öffnet die Augen. Er wiederholt seine Streichelbewegungen, die aber immer fester werden. Katrin verzerrt ihr Gesicht und macht eine ängstlich wirkende Wegdrehbewegung. In diesem Moment krallen sich seine Finger in ihre Haare und Kopfhaut. Auf mich wirkt es wie ein Schnappen, ein reflexartiges Festkrallen von etwas, das zu entweichen droht. (B 15,3) [...]. „Nein, nicht so fest, das tut der Katrin weh“, höre ich Michaelas Stimme, die mit der Gitarre kommt.

Zeigen Lucas Versuche „lieb zu sein“ keine Wirkung, wird aus der zarten Umarmung meist ein kräftiges Würgen und aus dem zarten Streicheln ein kräftiges Zerren (vgl. B 4,5; B 6,4; B 8,3; B 11,2; B 14,5). Luca scheint zwar die Erwartungen der Mutter und Pädagoginnen erfüllen zu wollen und zu wissen, was er tun soll, doch die damit verbundenen Vorstellungen nicht zu verstehen und kaum Ideen von der Bedeutung von „weh“ und „lieb“ zu haben. Luca mag Vorstellungen davon haben, was sein Handeln auf manifester Ebene bewirken kann, doch keine Ahnung, was sein Tun in der Seele des Kindes bewirkt.

Zusammenfassung: Wenn Luca Katrin attackiert, sagen die Pädagoginnen immer wieder Sätze wie: „Das tut Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein!“ und Luca erfährt wiederholt:

- gleichzeitige Zuwendung und Abwendung der Pädagogin, was ihn irritieren und verunsichern dürfte;
- dass Katrins „innere Welt“ angesprochen wird, was er nicht verstehen dürfte;
- dass seine „innere Welt“ nicht wahrgenommen wird, wodurch er sich unverstanden erleben dürfte;
- was er *tun* soll, was er auch verstehen und versuchen dürfte.

Betrachtet man Lucas Zeit der Zweierbetreuung, so werden Lucas Attacken dennoch seltener und weniger heftig. Es finden sich zunehmend mehr und längere Phasen friedvollen und lustvollen Spiels, sowohl nebeneinander als auch miteinander. Doch die Frage, ob und inwiefern diese Veränderungen mit den Grenzerfahrungen „Das tut der Katrin weh!“ und den Anleitungen „Du sollst lieb sein“ zusammenhängen könnten, bleibt offen, da sich keine schlüssigen Zusammenhänge gefunden werden konnten.

Exkurs: Wie kann das Verhalten der Pädagoginnen verstanden werden?

Wenn Katrin von Luca attackiert wird, trösten die Pädagoginnen Katrin sehr einfühlsam, drücken Katrins Schmerz mit Worten aus, bieten ein helfendes Ritual an und fragen nach, ob alles wieder gut sei. Dagegen finden sich kaum Szenen, in denen sie Lucas negative Erlebniszustände verständnisvoll ansprechen. Dies verwundert, da sie tendenziell sehr einfühlsam reagieren und auch den Schmerz anderer Kinder feinfühlig verdeutlichen (vgl. B 3,5; B 15,1). Dies könnte darin begründet sein, dass sie Lucas aggressiven Emotionsdurchbrüchen nicht zu viel Aufmerksamkeit schenken wollen. Es könnte aber auch sein, dass sie nicht wissen, wie sie Lucas Attacken verstehen und adäquat handeln könnten.

Für die zweite Annahme sprechen folgende Bemerkungen der Pädagoginnen:

„Aber wie das jetzt mit ihm weitergehen soll, wissen wir nicht. Das werden wir heute besprechen. [...] „Na ja, (seufzt) das müssen wir eben alles noch besprechen, (seufzt), wie das weitergehen soll.“ Ich spüre Mutlosigkeit, Resignation. (Bin mir aber beim Protokollieren nicht mehr sicher, ob bei ihr oder bei mir oder beiden), (B 6,1f.).

Die Wiedereingliederung Lucas in die Gruppe wird immer wieder überlegt, besprochen und dann doch wieder verschoben.

„Ja, das war wieder sehr schwierig, so wie die Birgit erzählt hat. Wenn er alleine ist, geht es ja. Aber kaum sind andere Kinder in der Nähe, hm, geht er auf sie los. Man weiß nie, das geht so blitzartig.

Irgendwie treten wir auf einer Stelle. Ich weiß nicht, ob wir das heuer noch schaffen werden, ihn an andere Kinder zu gewöhnen, ohne dass ständig jemand nur für ihn da sein muss. Auch wenn nur die Katrin da ist, ich kann ich nicht einmal alleine von da nach dort gehen“ (B 11,1).

In dieser Situation wird von der Pädagogin auch die eigene Unsicherheit thematisiert.

„Ja, das ist es eben, man kann ihn nicht einschätzen, was er tun wird. Nach der einen Stunde war ich fix und fertig. Und da war nur ein Kind da mit ihm. Und der Vormittag war so schön, weil die Trennung von den anderen so gut verlaufen ist. Das war ein schöner Vormittag. Aber ich merk' selber wie angespannt ich bin. Und das überträgt sich dann vielleicht auch auf ihn. Er merkt ja vielleicht, dass man es ihm nicht zutraut, dass man angespannt ist. Aber man muss ja auch auf die anderen Kinder denken. Wir sollen ja für alle da sein (B 6,1f.).

Die Pädagogin spricht ihre Unsicherheit nicht nur offen an, sondern denkt auch über ein Zusammenspiel von ihrem und Lucas Verhalten und Erleben nach.

In der Seminargruppe war auch ein möglicher Zusammenhang zwischen Lucas Schwierigkeiten und der Geburt von Lucas Brüderchen (drei Monate vor Krippeneintritt) diskutiert worden, was von mir auch bei der Pädagogin thematisiert wurde:

„Na, ja. Die Mutter sagt schon, dass es auf dem Spielplatz auch so ist. Oder sie hat erzählt, dass sie ein Buch kaufen war und er einfach so auf ein anderes Kind, das gerade dort war, auch so losgegangen ist. Was die Mutter so erzählt, war es auch schon vorher so.“ „Hm, vorher, vor dem Kindergarteneintritt, oder vor seinem Geschwisterchen?“, frage ich. „Hm, (Pause), auch schon vor dem Baby, bereits in der Schwangerschaft. Aber die macht ja auch schon was aus“, meint die Pädagogin (B 7,2).

Als ich zu Beginn meiner 16. Beobachtung auf Luca warte, erfahre ich von der Pädagogin:

„Ansatzweise geht das ja schon manchmal mit der Katrin, dass er mit ihr spielt. Aber dann wieder kommt er herein und stößt sie hinunter, ohne Vorwarnung, einfach so. [...] Die Mutter sagt, dass es schon vor dem Kindergarten mit ihm so war. Und es war ihm vollkommen wurscht, ob das größere Kinder waren. Auch hier bei den Größeren schafft er es, dass die Angst vor ihm haben. Geht auf sie los, ohne dass irgendwas vorgefallen wär, ohne vorherigen Streit. Das kann einmal sein oder [...]. „Wissen Sie, ob das vor Timo, dem Baby, auch schon so war?“, will ich wissen. „Ja, auch schon vorher, hat die Mutter erzählt, als sie noch schwanger war und mit ihm auf den Spielplatz gegangen ist“ (B 16, 2).

Und sogar nach fünf Monaten Krippenbetreuung meint die Pädagogin:

Am Vormittag mit den anderen, das ist nach wie vor nicht vorstellbar. Die Mutter hat wieder erzählt, dass es zeitweise wieder so arge Situationen auf Spielplätzen oder im Autobus und auch mit Schulkindern gegeben hat, auf die er einfach losgeht, auf wildfremde Kinder. Und es ist nicht nachvollziehbar. Ich weiß nicht, was da in ihm vorgeht.“ Dabei schüttelt sie leicht den Kopf (B 18,1).

Die Veränderungen die in Abschnitt 8.3 aufgezeigt wurden, weckten immer wieder Hoffnungen nach bleibenden Veränderungen, die zwischendurch doch wieder enttäuscht wurden. In diesem Unterabschnitt wurde die Ratlosigkeit der Betroffenen über Lucas attackierendes Verhalten thematisiert, die immer wieder zu Besprechungen der Pädagoginnen mit den Eltern, der Leitung etc. führten (vgl. B 6,1; B 8,1; B 18,1).

Die Pädagoginnen scheinen die Attacken von Luca nicht als Ausdruck von schmerzlichen Erlebniszuständen zu sehen. Dies mag auch dadurch verstärkt werden, da Luca vor seinen Attacken keine Anzeichen negativer Emotionen wie Schmerz, Traurigkeit, Enttäuschung, Ärger oder Wut zeigt. Als Luca einmal beim Wickeln klar Schmerzen äußert, reagiert die Pädagogin folgendermaßen:

„Aua, Aua“, sagt Luca mehrmals, während sie ihn säubert und umzieht. Dabei hält er beide Hände über seinen Bauch. „Ja, das tut weh. Da drinnen im Bauch tut es dir weh. Aber bald wird der Bauch wieder gut werden. Und eine Creme werden wir dir drauf schmieren. Denn dein Popo ist ganz rot und das tut auch weh. Das ist so, wenn man Bauchweh hat. Aber das wird bald besser werden.“ Luca wimmert leise vor sich hin. Katrin ist auf das Kasterl neben den Wickeltisch geklettert und schaut interessiert zu. „Stinkt“, sagt sie wieder. „Ja, das ist so“, erwidert Michaela (B 14,5).

Luca zeigt klar, dass er (körperliche) Schmerzen hat. Es ist das erste und einzige Mal, dass Luca offensichtlich Schmerz ausdrückt. Dies bestätigt die in Kapitel 7 herausgearbeitete mutmaßliche psychische Struktur, dass Luca negative Empfindungen nicht klar spüren und ausdrücken dürfte.

Dies ist ein wichtiger Hinweis, wie schwierig es auch für feinfühligere Pädagoginnen sein kann, negative Empfindungen zu erkennen, wenn diese nicht (hinreichend) gezeigt werden. Hier wird auch deutlich, wie wichtig das differenzierte Erfassen psychischer Strukturen sein kann, um über das Erleben auch das Handeln und Entwicklungsprozesse zu verstehen sowie förderliche Beziehungserfahrungen zu überlegen.

Wie solch förderliche Beziehungserfahrungen auch beim Setzen und Erleben von Grenzen aussehen können, wird Schwerpunkt des nächsten Unterabschnitts sein.

8.4.4 Grenzen mit Alternativen

Bisher habe ich Lucas Grenzerfahrungen bei attackierendem Verhalten und bei Grenzregelung zwischen „Mein und Dein“ aufgezeigt. Nun werde ich als dritte charakteristische Beziehungserfahrung „Grenzen mit Alternativen“ darstellen.

Luca setzt sich auf die Pferdewippschaukel: Er setzt sich darauf und deutet mit seiner Hand auf Michaela und dann auf den Platz vis-a-vis. Michaela sagt: „Ich bin schon zu groß dafür, aber wer könnte denn schaukeln? Na vielleicht der Teddybär, der große.“ Sie holt einen Teddybär und setzt diesen auf den Sitz gegenüber von Luca. Luca beginnt zu schaukeln ...“ (B 5,6).

Luca sucht anscheinend durch gemeinsames Schaukeln mit der Pädagogin Verbindung. Er erfährt, dass sein Bedürfnis verstanden wird, doch statt Michaela bekommt er einen Bären, aber den großen, wodurch er auch einen Teil von Michaela erhalten mag.

Michaela kommt und beginnt Autos in die Kiste zu räumen. Luca sagt laut und deutlich: „Nein.“ „Ah, du willst noch spielen. Ein bisschen kannst du noch spielen. Aber wir müssen dann bald einräumen. Deine

Mama kommt bald.“ Kurz darauf beginnt sie das Einräumlied zu singen. Luca nimmt einen Duplostein und hält ihn ihr entgegen. Sie bringt eine Kiste und er beginnt die Steine hineinzuworfen. „Du bist aber tüchtig“, sagt Michaela (B 8,7).

Michaela interpretiert das „Nein“ nicht als Verweigerung sondern als Spielenwollen und stellt klar, dass er noch ein bisschen Zeit hat, ein bisschen bestimmen kann. Sie gibt Luca dadurch Handlungsspielraum, wodurch er sich nicht ganz entmachteter erleben dürfte. Mit „bisschen“ und „bald“ sagt sie aber gleichzeitig, dass er nicht unendlich Zeit hat, und mit „müssen“ zeigt sie, dass sie an ihrer Forderung festhält. Mit „Mama“ könnte sie versuchen freudige Sehnsucht zu wecken und das ritualisierte Einräumlied mag ihm zusätzlich Orientierung geben und zeigen, wie es weitergeht. Indem er die Steine reicht, erlebt er sich als jemand, der etwas gibt, und nicht als jemand, von dem etwas verlangt wird. Durch das gemeinsame Einräumen mag er sich mit ihr verbunden und durch ihr Lob „tüchtig“ und wertgeschätzt fühlen. Mit dem Erfüllen der Erwartungen dürfte Luca somit bereits viele angenehme Empfindungen verbinden.

Luca und Katrin laufen im Bewegungsbereich: Luca wird immer wilder. Er läuft an einem Regal vorbei, auf dem eine Motorikschleife steht. Er ergreift diese und schleudert sie zu Boden. „Nein, so nicht. Bitte Luca, so wird es kaputt. Wenn du was werfen willst, dann nimm dir die Bälle. Damit kannst du werfen“, sagt Susanne in ruhigen aber festem Ton. Luca läuft zu einem Korb, in dem sich Softbälle befinden, und kippt diesen, sodass mehrere Bälle herauskugeln. Er ergreift einen nach dem anderen und schießt sie mit lautem Gebrüll wild umher (B 18,4).

Luca sitzt mit Katrin an einem Tisch und sie puzzeln: Luca greift nach einem Puzzleteil von Katrin: „Damit spielt die Katrin, schau wir einmal, wir haben noch andere“, meint Birgit. Birgit holt 4-5 Puzzles von einem Kasten und fragt Luca: „Welches möchtest du haben?“ [...] Er betrachtet die Puzzles, die Birgit ihm zeigt. Er bemerkt einen Traktor und wählt dann ein Puzzle mit einem Kran und dem Podo-Bär, welches aus ca. 24 Hartkartonteilen besteht (B 16,3).

Es findet sich eine Vielzahl an Protokollstellen, in denen Luca bei seinen Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen Grenzen mit Alternative erfährt und diese annehmen kann (vgl. B 9,2f.; B 10,8; B 11,2; B 11,3; B 11,6; B 14,3; B 14,4; B 14,5; B 15,4; B 16,3; B 18,7 u.v.m).

Zusammenfassung: Wenn Luca Verhalten zeigt, das die Pädagoginnen nicht tolerieren, so thematisieren sie das dahinter vermutete Bedürfnis und zeigen ihm eine alternative Handlungsmöglichkeit auf, um dieses Bedürfnis zu erreichen.

Luca erlebt dadurch wiederholt:

- dass sein Bedürfnis verstanden wird;
- dass eine Anweisung oder gesetzte Grenze keine absolute Entmachtung und Ohnmacht bedeutet und er sich gleichzeitig selbstbestimmt fühlen kann;

- dass er durch das Übernehmen von Vorstellungen und Befolgen von Anweisungen Wirkmächtigkeit und Verbundenheit erleben kann;
- dass angebotene alternative Handlungsmöglichkeiten spannende Erfahrungen bieten, die seinen Wirkungskreis sogar erweitern können.

Bei den aufgezeigten Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“, „Ein roter Teppich zu Katrin“, „Brücken in unbekanntes Terrain“, „Geregelter Grenzverkehr zwischen Dein und Mein“, „Nein, das tut Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein!“ und „Grenzen mit Alternativen“ wurden bereits Veränderungen von Lucas Erleben und Verhalten sowie Zusammenhänge zwischen Lucas Beziehungserfahrungen und diesen Veränderungen erkennbar. Abschließend sollen diese Veränderungen anhand der Schlüsselszene „Ein Zaun ganz rundherum“ gezielt veranschaulicht werden.

8.4.5 Ein Zaun ganz rundherum – erkennbare Veränderungen

Auch wenn Lucas Verhalten in der Zeit seiner Zweierbetreuung recht wechselhaft blieb, so waren doch markante Veränderungen, vor allem bei seinem dynamischen Austausch mit den Pädagoginnen und Katrin, bemerkbar. Die folgende Situation veranschaulicht zahlreiche Veränderungen sowohl im Verhalten der Pädagoginnen als auch bei Luca.

Luca und die Pädagogin Michaela sitzen in der Bauecke und Luca hat eine Kiste mit Duplosachen auf den Boden geleert: Katrin kommt und nimmt sich ein Giraffenkind und sagt mehrmals: „Mama“. Michaela fragt: „Wo ist denn die Giraffenmama?“ Luca legt sich auf den Bauch, streckt seine Arme unter die Heizung und holt die Giraffenmama hervor. Er steht auf und schusselt zu Katrin. Dabei fixiert er Katrin, schaut nicht auf den Boden, steigt auf Duplosachen und verliert sein Gleichgewicht. Doch Michaela greift kurz unter seinen Arm und sagt: „Danke Luca, das ist aber lieb von dir“, während Katrin die Giraffenmama nimmt (B 13,4).

Michaela steigt in Katrins Suche ein und stellt dadurch eine Verbindung zu Katrin her. Als die Pädagogin Katrins „Mama“ in „Giraffenmama“ übersetzt, versteht auch Luca, was Katrin sucht, und wirkt bestrebt Katrin zu helfen. Er kennt sich aus und weiß, wo er die Giraffe finden kann. Er greift damit die Frage von Michaela auf, steigt in das Thema ein und kann sich durch das gemeinsame Suchen verbunden und wichtig fühlen. Luca zeigt nun eindeutig eine neue Kontaktstrategie, denn zu Krippenbeginn suchte er vor allem durch kräftiges, körperliches Agieren Kontakt. Bisher hat die Pädagogin den Kindern fehlende Teile gereicht; nun tut Luca so wie die Pädagogin und kann sich dabei sehr groß und wirkmächtig erleben, was ebenfalls einen Entwicklungsschritt darstellt. Aufgrund seiner zahlreichen Erfahrungen mit den Hofdamen, konnte er gemeinsame Themen und Aktivitäten sicher, angenehm und verbindend erleben. Er scheint neue Vorstellungen von Gemeinsamkeit entwickelt zu haben und Teilhabe nicht mehr, wie zu Beginn seiner Krippenzeit, einschränkend und

verunsichernd zu erleben. Er könnte auch erwarten, dass Michaela sein Tun bemerken und ihn loben wird, wie er dies immer wieder von den Hofdamen erfahren hat. Luca ist so eifrig, dass er fast stolpert. Dabei spürt er, dass er von Michaela wenn nötig gestützt wird und Anerkennung bekommt.

„Luca sucht aus den Duplosachen den Taucher, der immer wieder zu seinen bevorzugten Spielsachen gehört. Dabei handelt es sich um einen blauweißen Duplo-Taucher, an dessen Kopf eine Schnur und an deren anderem Ende eine rote Rolle befestigt ist. Geschickt dreht Luca mit seinen Fingern die Rolle in eine Richtung und der Taucher bewegt sich stetig in die Höhe. Fasziniert beobachtet er seine Finger, die Rolle und vor allem den Taucher, der sich immer höher bewegt. Als der Taucher oben ankommt, beginnt sein Gesicht zu strahlen, er juchzt und schaut zu Michaela. „Toll, wie gut du das kannst“, sagt Michaela. Luca fuchelt mit seiner Hand bis der Taucher wieder ausgerollt ist“ (B 13, 5).

Luca scheint sich noch immer stark und wichtig zu fühlen und sucht den Taucher, mit dem er bereits mehrmals gespielt hat. Bisher hatte er zum Aufrollen noch die Hilfe der Pädagogin dafür gebraucht und schrittweise von den Pädagoginnen gelernt (B 8,2), wie das Aufrollen funktioniert. Nun erlebt er, wie er es alleine schafft. Wie bei der Darstellung von Lucas Beziehungserfahrung „Brücken in unbekanntes Terrain“ aufgezeigt, kann sich Luca dadurch nicht nur körperlich tüchtig fühlen, sondern auch erleben, dass er durch diese neue Fähigkeit selber Nähe und Distanz regulieren kann und spüren wie dies seiner Seele guttut – und er wiederholt dies immer wieder. Luca kann sich durch die von den Pädagoginnen vermittelten Fähigkeiten nicht nur auf spielerische Art wirkmächtig fühlen sondern auch seine Affekte regulieren, was ebenfalls einen enormen Entwicklungsschritt bedeutet.

Dann beginnt er wieder den Taucher aufzurollen. Wieder lobt ihn Michaela: „So gut kannst du das schon! So gut kann das der Luca!“ „Nein“, sagt Katrin laut. „Doch, der Luca kann das schon ganz gut aufrollen. Und du kannst das auch schon sehr gut, Katrin.“ „Garten“, sagt Katrin. „Ja, einen ganz tollen Garten hast du gebaut.“ Michaela zählt nun die einzelnen Tiere auf, die sich in Katrins Garten befinden. Auch Luca wendet seinen Kopf kurz Katrins Garten und Tieren zu (B 13, 5).

Michaela lobt Luca mehrmals, wie gut er das schon kann. Luca scheint zu ahnen, wie er Lob von Michaela erhalten kann, und mag sich wie ein starker, toller Kerl fühlen. Plötzlich dringt Katrin mit einem vernichtenden „Nein“ in seine gerade noch so wundervoll erlebte Verbindung ein und Michaela schenkt ihre Aufmerksamkeit Katrin und deren Garten und findet auch diesen toll. Luca schaut ebenfalls kurz hin, mag vielleicht wissen wollen, was Katrin gebaut hat oder was Michaela so toll findet, und könnte eifersüchtig sein. Diese Situation erinnert an die Situation „75 Fische“, bei der Susanne zuerst für Luca einen Fisch und danach für Katrin eine Sonne formte und Luca seinen Fisch und Katrin heftig attackierte. Auch in dieser Situation erfährt Luca, dass seine Verbindung mehrmals unterbrochen wird, mag dies unangenehm, aber nicht bedrohlich und unerträglich erleben, und attackiert Katrin nicht.

Dann spult er seinen Taucher wieder auf, und als dieser oben ist, sagt er: „Schauen!“ „Ich glaube, der Luca will dir was zeigen, Katrin“, meint Michaela. Katrin wendet sich kurz Luca zu und sagt laut: „Wauuuu, Supaaaa!“ Luca strahlt und fuchelt mit den Armen und der Taucher spult sich wieder ab (B 13, 5).

Luca scheint deutlich zu spüren, dass er Aufmerksamkeit und Verbindung möchte, und klar zu wissen, wie er dies mit Worten erreichen kann, und fordert „Schauen“. Durch die „Hofdamen“ konnte Luca wiederholt erleben, dass seine Signale wahrgenommen werden und welche Worte es zu dem, was er spürt, gibt. Luca scheint nun bereits darauf zu vertrauen, dass auch er auf andere Art, ohne kräftiges, körperliches Agieren, Aufmerksamkeit erreichen kann. Hier zeigt Luca wieder neue Kontaktstrategien und darüber hinaus, dass er seine Empfindungen klarer spüren und ausdrücken kann.

Michaela leitet Lucas „aufforderndes „Schauen“ wie auf einem „roten Teppich“ an Katrin weiter und stellt eine Verbindung zwischen den Kindern und somit eine Dreiersituation her. Obwohl das „Schauen“ höchstwahrscheinlich an Michaela gerichtet war, erfährt Luca dadurch, dass sie denkt, er habe es an Katrin gerichtet. Dadurch mag bei Luca gerade jene Vorstellung entstehen, dass er sich auch an Katrin wenden könnte, und durch Katrins euphorisches „Wauuuu, Supaaaa!“ erlebt Luca, wie lustvoll Zuwendung und Anerkennung von Katrin sein kann.

Luca beschäftigt sich danach ausdauernd mit seinem Taucher, spult ihn auf verschiedene Weisen auf und ab. Er versucht Steine und ein Auto zu befestigen, wobei ihn Michaela teilweise unterstützt, aber auch etwas Eigenes baut (vgl. B 13, 5).

Er schaut mehrmals zu Michaela. Die baut an ihrem eigenen Konstrukt aus Steinen, Tieren etc. und spricht mit Katrin über die verwendeten Tiere. Sie kommentiert auch Katrins Garten mit den Worten: „Ah, da hast du einen Zaun ganz rundherum gebaut, damit sie nicht rauskönnen.“ Luca betrachtet Katrins Garten. Auf zwei aneinander gefügten Platten stehen mehrere Tiere und eine Mauer aus Steinen ist rundherum gebaut. Luca greift nach einem Stein von Katrins Mauer. Katrin sagt „Meins“ und beugt ihren Oberkörper vor ihren Garten. Michaela antwortet sinngemäß: „Den Garten hat die Katrin gebaut, du kannst dir selber Steine nehmen und etwas bauen“ (B 13,5).

Nicht nur bei Lucas Verhalten, sondern auch beim Verhalten der Pädagoginnen zeigen sich eindeutig Veränderungen. Michaela reagiert nicht auf Lucas Blicke und wendet sich wieder Katrins Garten zu und lobt diesen ausführlich. Dies könnte Luca irritieren, denn verhält sich so eine Hofdame? Er dürfte sich Aufmerksamkeit und Verbindung wünschen und greift nach einem Stein von Katrin. Möglicherweise möchte er mitgestalten und in die Verbindung einsteigen oder Katrins Garten und ihre Verbindung zu Michaela trennen oder er glaubt, dass Michaela auf sein Zerstören reagieren wird. Katrin verteidigt ihren Garten und durch Michaelas Bemerkung „Den Garten hat Katrin gebaut, du kannst dir selber Steine nehmen und etwas bauen“ erlebt Luca zwar eine flüchtige Verbindung und erfährt aber dabei, dass er nicht alles haben kann. Er merkt auch, dass Katrins Bedürfnisse geschützt werden und spürt

eine klare Grenze. In der Situation „75 Fische“ war es für Luca unerträglich, dass Katrins Bedürfnisse erfüllt wurden, und er warten musste. Doch Luca hat bereits oft erfahren, dass er dennoch seine Bedürfnisse erreichen und auf unterschiedliche Weisen Verbindung zu den Pädagoginnen herstellen kann und Katrin nicht bedrohlich ist. Luca erlebt auch, dass sein „Wegnehmen“ nicht als Zerstören, sondern als Wunsch zu bauen verstanden wird und ihm dies auch zugetraut wird. Er scheint sich mit Michaelas Vorstellung zu identifizieren und diese sowohl als Zuwendung als auch Orientierung zu erleben.

Luca wendet sich dem Berg von Steinen zu und sucht einen Zaunteil in Gitterform heraus. Dann nimmt er einen Achterstein, steckt den Zaunteil darauf und das andere Ende des Zaunteiles auf einen anderen Achterstein. Genauso verfährt er mit einem anderen Zaunteil (B 13,5).

Luca möchte anscheinend mit den Zaunteilen auch einen Garten bauen. Doch auch das vorherige Thema, dass nicht alles ihm gehört, scheint ihn noch zu beschäftigen und er greift nach Michaelas Gebilde. Vielleicht möchte er doch durch Wegnehmen Kontakt gestalten und sich stark und wirkmächtig fühlen.

Michaela sagt: „Das hab ich gebaut, das ist meins. Das gehört der Michi.“ Luca greift nun nach einem Pferd, das zwischen ihm und Katrin am Boden liegt. Katrin sagt: „Meins.“ Michaela sagt: „Ja, damit hat die Katrin gespielt, aber schau, dort liegt genauso ein Pferd.“ Luca dreht sich um, nimmt das andere Pferd und reicht es Katrin. Beim Hinreichen schiebt er sein Auto ein Stück von sich. Hastig ergreift er dieses und zieht es zu sich retour. Dann ergreift er einen Stein von Michaela und fragt: „Meins?“ Michaela sagt: „Ja, den kannst du haben.“ Luca greift nach Michaelas Baustelle und fragt: „Meins?“ Dabei schaut er sie mit einem verführerischen Augenaufschlag von schräg unten an (B 13,5f.).

Wieder setzt Michaela eine klare Grenze. Luca ist eindeutig mit „Mein und Dein“ beschäftigt und erfährt, dass nicht alles „seins“ ist. Gleichzeitig merkt er auch, dass er trotzdem etwas angeboten bekommt. Luca greift Michaelas Hinweis nach dem Pferd auf und dürfte erwarten, dass er dieses Katrin geben soll, was er auch tut. An dieser Stelle zeigt er schön, wie wichtig es für ihn ist, Michaelas Erwartungen zu erfüllen. Er mag sich dadurch Verbindung zu Michaela erhoffen. Bisher haben die Hofdamen oft sein Bedürfnis aufgegriffen und zu einem gemeinsamen Thema erweitert und nun scheint Luca dies zu tun. Handelnd, mit Worten, gedanklich und spielerisch probiert er aus, holt sich Orientierung und experimentiert mit „Mein und Dein“ und erweitert es zu einem gemeinsamen Thema. Luca kann dabei gleichzeitig mit der Lust des Gebens und der Angst des Verlustes experimentieren und Michaela an sich binden. Auch hier zeigt Luca durch die intensive Beschäftigung mit „Mein und Dein“ eine Entwicklung, da er sich dadurch nicht nur mit der besonderen Bedeutung von Objekten, sondern auch mit der „Seele des anderen“ beschäftigt.

Dann sucht Luca gezielt weitere Zaunteile. [...] Die letzten zwei Zaunteile fügt er wieder an separate Steine. Luca schiebt dann seine Zaunkonstrukte und sein Auto mit Stein und Taucher zu Katrins Garten, daran vorbei und wechselt seinen Platz und setzt sich rechts von Katrin und sitzt nun fast vis-a-vis von Michaela. Beim Schieben der Konstrukte fällt Michaelas Blick auf seine Zäune und sie sagt: „Das sieht ja aus wie ein Stern, was du da gebaut hast.“ Auch Katrin blickt kurz auf und sagt: „Supa“ (B 13,5f.).

Es hat den Anschein, dass Michaelas Bemerkung über Katrins Garten: „Ah, da hast du einen Zaun ganz rundherum gebaut“ in Luca die Vorstellung geweckt hat, dass er mittun und Verbindung haben kann, wenn er auch einen „Zaun ganz rundherum“ baut und er steckt deshalb acht Zaunteile rundherum um einen Duplostein (vgl. B13, 5).

Er scheint so überzeugt zu sein, dass Michaela sein Werk bemerken wird, dass er gar nicht auf die Idee kommt wild und stürmisch darauf hinzuweisen, sondern dies an Katrin vorbei zu Michaela schiebt. Michaela und Katrin beachten und loben sein Werk, obwohl Michaela es nicht als einen Garten erkennt.

Zusammenfassung: Erkenntnisse aus der Szene „Ein Zaun ganz rundherum“

Luca sucht auf vielfältige Weisen, durch Blicke, klare Gesten und Worte, durch Erfüllen von Erwartungen, durch Aufgreifen von Themen und Handlungen, durch Fragen und Fordern etc. Aufmerksamkeit und Verbindung zur Pädagogin. Luca scheint ausreichend Vorstellungen zu haben, wie er Kontakt und Verbindung zu den Pädagoginnen erreichen kann, ohne kraftvoll agieren zu müssen.

Luca strebt klar eine Verbindung zur Pädagogin und gemeinsames Tun an. Er genießt es offensichtlich, wenn die Pädagogin an seinem Thema teilnimmt, ohne zu befürchten, dass ihm dabei ein Teil genommen werde. Lucass Erleben von Gemeinsamkeit scheint sich verändert zu haben.

Luca drückt seine Bedürfnisse sowohl verbal als auch im Spiel klar aus. Er beschäftigt sich mit „Nähe und Distanz“, thematisiert „Mein und Dein“, fordert „Schauen“ etc. Luca dürfte seine Bedürfnisse besser wahrnehmen und auf unterschiedliche Arten ausdrücken können.

Luca zeigt viele neue Strategien, mit denen er sich selbstbestimmt und wirkmächtig erleben kann. Er gestaltet im Spiel das, was ihn beschäftigt, erfasst Erwartungen und erfüllt sie, er imitiert Handlungen der Pädagoginnen, er gestaltet auf vielerlei Weisen Verbindung, etc.

Luca attackiert Katrin nicht, als diese seine Verbindung zur Pädagogin mehrmals unterbricht, und kann es aushalten, dass sich Michaela Katrin zuwendet. Luca scheint dies zwar unangenehm, aber nicht bedrohlich für seine Verbindung und Wirkmächtigkeit zu erleben. Er scheint sich nicht ohnmächtig zu fühlen, denn er verfügt bereits über klare Vorstellungen, wie er auf unterschiedliche Arten Verbindung gestalten kann.

Luca kann Grenzen und Anweisungen besser einhalten. Luca kann akzeptieren, dass er nicht alles sofort haben darf. Er dürfte die Pädagoginnen als verlässlich und sicher erleben

und darauf vertrauen, dass er dass er trotzdem genug bekommt und selbstbestimmt sein kann.

In diesem Kapitel habe ich aufgezeigt, wie Luca an Macht verliert. Zuerst habe ich das Verhalten der Pädagogin geschildert, wodurch Luca mit unterschiedlichen Grenzerfahrungen konfrontiert wurde. Dabei wurden bereits Veränderungen von Lucas Erleben und Verhalten erkennbar. Diese habe ich abschließend mit der Schlüsselszene „Ein Zaun ganz rundherum“ illustriert. Im folgenden Abschnitt werde ich nun Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen fokussieren.

8.5 Lucas mutmaßliche psychische Strukturen während seiner Zweierbetreuung

Die bisher durchgeführten Analysen erfolgten vor dem Hintergrund des Konzepts der psychischen Strukturen von Datler 2001. Dabei habe ich auf bestimmte Erlebensaspekte (Apperzeptionsglieder) wie Objektrepräsentanzen, Selbstrepräsentanzen, Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen geachtet, doch wurden diese nicht explizit ausgewiesen, da dadurch die Lebendigkeit der Darstellung gelitten hätte.

In diesem Abschnitt werfe ich zuerst einen kurzen Blick zurück zum Beginn von Lucas Krippenbetreuung. Danach zeige ich Veränderungen im Verhalten und Erleben von Luca auf und frage, wie diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar sind. Dabei achte ich auch auf die unterschiedlichen Apperzeptionsaspekte, wodurch bedeutsame Erkenntnisse zur Beantwortung meiner Forschungsfrage möglich werden.

Die Darstellung der Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen ist wie in Kapitel 7 an den Dimensionen Dynamischer Austausch, Interesse und Affekte ausgerichtet.

8.5.1 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Pädagoginnen

Bei der Dimension Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen zeigen sich vor allem in den Bereichen Erleben von Gemeinsamkeit, Kontaktstrategien sowie Anweisungen und Grenzen markante Veränderungen.

8.5.1.1 Veränderungen im Bereich Gemeinsamkeit

Blick zurück: Zu Beginn der Zweierbetreuung sucht Luca vor allem Kontakt zu den Pädagoginnen, wenn er sie „als verlängerten Arm“ zum Erreichen eines Bedürfnisses braucht. Ihren Versuchen an seinem Tun teilzunehmen weicht er aus oder betrachtet ihre

Bemühungen skeptisch. Luca dürfte die Pädagoginnen zum Erreichen konkreter Ziele als nützlich einschätzen, doch ihre Teilnahme an seinem Tun unsicher und als Bedrohung seiner Selbstbestimmung erleben.

Veränderungen von Verhalten und Erleben: Während seiner Zweierbetreuung verwendet Luca die Pädagoginnen weiterhin, wenn er Hilfe braucht, und scheint sie für solche Zwecke brauchbar einzuschätzen. Doch sucht Luca nun auch oft Verbindung zu den Pädagoginnen, ohne konkreter Hilfe zu bedürfen. Luca strebt eindeutig Gemeinsamkeit mit den Pädagoginnen an. Er dürfte gemeinsames Tun nicht mehr als Bedrohung seiner Selbstbestimmung erleben, sondern anregend, verbindend und lustvoll, wobei er sich auch selbstbestimmt und wirkmächtig fühlen kann.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Bei den unter „bedingungsloser Verfügbarkeit“ aufgezeigten Beziehungserfahrungen hat Luca immer wieder erlebt, wie die Pädagoginnen seine Wünsche erfüllten, diese Wunscherfüllung wie ein Tor zu einem gemeinsamen Thema erweiterten und er dennoch das Geschehen (mit-)bestimmen konnte. Luca konnte dadurch gleichzeitig angenehme Gemeinsamkeit und Wirkmächtigkeit erleben und zunehmend gemeinsame Themen und Handlungen anregend, sicher und lustvoll einschätzen. Diese wiederholten Beziehungserfahrungen dürften zu einer Veränderung von Lucas Objektrepräsentanzen geführt haben, durch die er die Pädagoginnen als sichere, seine Bedürfnisse respektierende Personen erlebt, mit denen er angenehme Verbundenheit erleben kann. Dies dürfte nicht nur angenehme (Ideal)Vorstellungen von Gemeinsamkeit fördern, sondern auch zur Verminderung seiner Idealvorstellung von „Alleinherrschaft“ beitragen.

8.5.1.2 Veränderungen im Bereich Kontaktstrategien

Auch Lucas Art und Weise der Kontaktgestaltung hat sich verändert.

Blick zurück: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung versucht Luca vorwiegend durch kräftiges, körperliches Agieren Kontakt und Aufmerksamkeit der Erwachsenen zu erreichen, erwartet anscheinend, dass Erwachsene darauf reagieren, und verfügt kaum über alternative Vorstellungen der Kontaktgestaltung.

Veränderungen von Verhalten und Erleben: Im Laufe seiner Zweierbetreuung sucht Luca nicht nur häufiger, sondern auch auf vielfältige kreative Weisen Kontakt und Verbindung zu den Pädagoginnen. Er verwendet klare Gesten und Worte, fordert zum „Schauen“ auf,

kommentiert sein und das Geschehen anderer, bittet, fragt, greift Themen und Handlungen auf, erfüllt Erwartungen der Pädagoginnen u.v.m. Luca geht nun bereits davon aus, dass die Pädagoginnen auf vielerlei (auch zarte) Signale reagieren, und dürfte einschätzen, dass er auf viele Arten Kontakt bewirken und gestalten kann.

Manchmal, in sehr belastend erlebten Situationen, sucht Luca auch durch kräftiges, körperliches Agieren Kontakt zu den Pädagoginnen. Dies kann als Bestätigung gesehen werden, dass psychische Strukturen relativ stabil und nur langsam veränderbar sind, sowie als Hinweis, dass frühere psychische Strukturen vor allem in belastend erlebten Situationen wieder zum Tragen kommen.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Durch die Beziehungserfahrung „Bedingungslose Wunscherfüllung“ hat Luca immer wieder erfahren, dass seine Bedürfnisse feinfühlig wahrgenommen, mit Worten ausgedrückt und erfüllt wurden, ohne dass er wild agieren musste. Luca konnte sich somit wiederholt auf unterschiedliche Weisen wahrgenommen, verbunden und wirkmächtig erleben. Dies dürfte wesentlich zur Veränderung von Lucas Selbst- und Objektrepräsentanzen beigetragen haben, sodass er nun die Pädagoginnen als Erwachsene sehen dürfte, die auf vielerlei Signale reagieren, und sich selbst als jemand wahrnehmen dürfte, der dies auf vielerlei Weisen zu bewirken vermag.

8.5.1.3 Veränderungen im Bereich Anweisungen und Grenzen

Blick zurück: Luca befolgt zu Beginn seiner Krippenbetreuung kaum Anweisungen der Pädagoginnen und macht oft kraftvoll das Gegenteil. Anweisungen und Grenzen dürfte er als Einschränkung seiner Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit erleben und sich durch kraftvolles Tun selbstbestimmt und wirkmächtig fühlen.

Veränderungen von Verhalten und Erleben: Im Laufe seiner Zweierbetreuung befolgt Luca Anweisungen und Grenzen nicht nur viel häufiger, sondern zeigt sich öfters bestrebt, diese übereifrig zu erfüllen. Er dürfte Anweisungen und Grenzen der Pädagoginnen nicht mehr als Eingriff in seine Wirkmächtigkeit und Selbstbestimmung wahrnehmen, sondern auch anregend und als mögliches gemeinsames Thema und Tun erleben. Durch das Übernehmen ihrer Erwartungen dürfte er sich auch verbunden, stark und wirkmächtig fühlen und Orientierung bekommen.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Durch die Beziehungserfahrungen „Grenzen mit Alternativen“ konnte Luca immer wieder erfahren, dass er trotz Anweisungen und Grenzen nicht entmachteter ist. Er kann wählen und bestimmen und erlebt die angebotenen Alternativen oft sehr interessant, orientierend und bereichernd. Er lernt neue Fertigkeiten und Anweisungen auch als verbindende Gemeinsamkeit kennen. Diese Erfahrungen dürften vor allem Lucas Idealvorstellung von Sicherheit durch Alleinherrschaft verändern und zunehmend Vorstellungen von hilfreichen, verbindenden Anweisungen und Grenzen fördern.

Durch die Beziehungserfahrungen „Geregelter Grenzverkehr“ erlebt Luca wiederholt, dass gleiche Bedürfnisse keine Entmachtung bedeuten, was ebenfalls seine Erwartungen von Alleinherrschaft vermindern dürfte. Gleichzeitig dürften die klaren Erwartungen und Richtlinien der Pädagoginnen Sicherheit und neue Handlungsräume vermitteln und seine Handlungseinschätzungen erweitern.

Es wurde auch festgestellt, dass sich Luca bemüht, die Anweisungen „Du sollst lieb zu Katrin sein“ zu befolgen. Doch führte dies oft zu neuen Konflikten, da er anscheinend zwar die Handlung, aber nicht die Bedeutung dieser Anweisung verstehen dürfte.

8.5.2 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Katrin

Blick zurück: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung zeigt Luca kein Interesse an Kontakt und Austausch mit anderen Kindern, und wenn sie an seinem Geschehen teilhaben wollen, attackiert er sie. Er scheint keine Vorstellungen von einem angenehmen dynamischen Austausch mit anderen Kindern zu haben und diese als Auslöser und Bedrohung seiner Bedürfnisse und Wirkmächtigkeit zu erleben. Luca dürfte sich körperlich stärker und wirkmächtig einschätzen und annehmen, dass er Bedrohliches durch kraftvolles Attackieren zerstören und sich dadurch wieder stark und wirkmächtig fühlen kann.

Veränderungen von Verhalten und Erleben: Durch die Protokollanalysen konnte aufgezeigt werden, dass Luca Katrin über weite Strecken als anregende Gefährtin wahrnehmen kann und gemeinsames Tun mit ihr bereichernd und lustvoll erlebt. Er beobachtet und imitiert ihr kraftvolles Tun mit Begeisterung und ahmt auch bereits unsicheres Verhalten nach und entdeckt mit ihr viele neue Objekte und Tätigkeiten. Situationen mit attackierendem Verhalten werden seltener und weniger heftig. Wenn ihn Katrins Eindringen in sein Reich stört, scheint er sich bereits auf vielfältige Weise

wirkmächtig einzuschätzen und kann seine Bedürfnisse oft durch Worte wie „Meins“ oder durch Kontaktgestaltung zu den Pädagoginnen regulieren.

Durch seine Beziehungserfahrungen „Ein roter Teppich zu Katrin“ erfährt Luca wiederholt, dass angenehme Situationen auch mit Katrin und zu dritt möglich sind. Er kann Katrin zunehmend als ungefährlich wahrnehmen und ihr und gemeinsames Tun interessant, spannend und lustvoll erleben.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Durch „geregelten Grenzverkehr“ scheint Luca Vorstellungen vom Umgang mit „Mein und Dein“ und über „Brücken in unbekanntes Terrain“ viele neue Fähigkeiten entwickelt zu haben. Dadurch hat sich nicht nur Lucas Objektrepräsentanz von Katrin sondern auch seine Idealvorstellung von Alleinherrschaft verändert. Auch seine Selbstrepräsentanz und Handlungseinschätzung entwickelten sich, sodass er sich auf viele Weisen wirkungsvoll erachtet und Katrins Eingreifen sowie Trennungen und Enttäuschungen weniger bedrohlich erlebt.

Manchmal, vor allem in Situationen, in denen Lucas neue Strategien wiederholt nicht funktionieren oder er mit einer Vielzahl an unkontrollierbaren Situationen konfrontiert wird, zeigt er auch zerstörerisches und attackierendes Verhalten. Doch werden diese Situationen seltener und weniger heftig. Dies kann als Bestätigung gesehen werden, dass psychische Strukturen nur langsam veränderbar sind, und als Hinweis, dass frühere psychische Strukturen in belastenden Situationen wieder zum Tragen kommen.

8.5.3 Veränderungen im Bereich Interesse

Blick zurück: Während der Großgruppenbetreuung spielte Luca äußerst selten und nur in sicher erlebter Situation konzentriert, ausdauernd und ruhig mit vertrauten Objekten. Oft wechselt er rastlos von einem Objekt zum anderen, ohne daran Interesse zu zeigen. Er dürfte sich nur selten sicher fühlen und wenige Objekte vertraut erleben und oft seine innere Unsicherheit an Objekten körperlich ausagieren.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Nun kennt Luca bereits viele neue Objekte und Tätigkeiten und spielt auch zunehmend in unsicher erlebten Situationen ausdauernd und konzentriert damit. Er dürfte sich nun mit vielen Objekten und Tätigkeiten wirkmächtig erleben und scheint auch in belastend erlebten Situationen mit Objekten ausdrücken und durch konzentriertes Spiel das, was ihn innerlich beschäftigt, regulieren zu können.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Die bereits aufgezeigten Veränderungen von Lucas Objektrepräsentanzen, Selbstrepräsentanzen, Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen wirken sich durch ihre komplexe Verflochtenheit auch auf Lucas Interesse aus, da er gemeinsames Tun zunehmend angenehm und bereichernd erlebt, anstrebt und vielfältig gestaltet.

Die unter „Brücken in unbekanntes Terrain“ dargestellte Beziehungserfahrung zeigt, wie die Pädagoginnen gemeinsames Tun nützten, um Lucas Interesse an neuen Objekten und Tätigkeiten zu fördern. Sie machen Luca Angebote mit „echten“ Wahlmöglichkeiten, wodurch er auch bei Veränderungen selbstbestimmt bleibt. Sie beeinflussen Lucas Objekt- und Selbstrepräsentanzen, sodass er viel mehr Objekten und Tätigkeiten vertraut, sie sicher und interessant findet, mit denen er gestalten und sich wirkmächtig fühlen kann. Da Luca zunehmend mehr Objekten vertraut und mehr Situationen sicher erlebt, kann er (auch in unsicher erlebten Situationen) zunehmend im Spiel ausdrücken, was ihn innerlich beschäftigt.

Auch die unter „Ein roter Teppich zu Katrin“ aufgezeigten Veränderungen seiner Objektrepräsentanzen von Katrin, beeinflussen Lucas Interesse, indem er gemeinsames Tun mit Katrin lustvoll und spannend erlebt, anstrebt und ihr Tun imitiert. Luca lernt durch Katrin viele neue Objekte und Tätigkeiten kennen, mit denen er sich wirkmächtig erleben und seine Empfindungen ausdrücken kann. Er folgt ihr auch in unsichere Gebiete und macht erste Erfahrungen mit dem „Als-ob“-Spiel.

Luca konnte bei seinen Beziehungserfahrungen von „Grenzen mit Alternativen“ immer wieder selbstbestimmt wählen und erleben, dass auch Grenzen Gemeinsamkeit und neue Erfahrungen bedeuten können. Dadurch kann sich Luca für neue Objekte, Tätigkeiten und Beziehungen interessieren, sich diesen zuwenden, neue Erfahrungen sammeln und neue psychische Strukturen entwickeln.

8.5.4 Veränderungen im Bereich Affekte

In diesem Unterabschnitt werden tendenzielle Veränderungen von Lucas Affekterleben, Affektausdruck und Affektregulation fokussiert, die als Grundlage von psychischen Strukturen sowie der sozial-emotionalen Entwicklung gelten

Blick zurück: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung schien Luca seine Affekte oft nur diffus wahrzunehmen und agierte seine Empfindungen meist körperlich aus. Unerträgliche negative Affekte versuchte er auszublenden und blickte dabei ins Leere.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Lucas Streben nach Wohlbefinden ist nach wie vor von seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit geprägt, doch strebt er nun auch vermehrt nach Verbindung und Gemeinsamkeit. Er scheint viele Situationen nicht mehr als bedrohlich und unerträglich zu erleben, seine Empfindungen klarer zu spüren und auch in negativ belastenden Situationen über zahlreiche Strategien zu verfügen diese zu lindern. Luca kann negativ belastende Affekte mit den Pädagoginnen und Katrin und auf vielfältige Weise im Spiel ausdrücken und regulieren und ansatzweise auch mit Worten ausdrücken.

Selten, meist in sehr belastenden Situationen, in denen seine vielfältigen Strategien nicht erfolgreich sind oder bleiben, drückt Luca seine unerträglichen Erlebniszustände nach wie vor körperlich aus. Dies ist erneut ein Hinweis darauf, dass psychische Strukturen nur schwer veränderbar sind und frühere psychische Strukturen vor allem in belastenden Situationen wieder zum Tragen kommen.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Es zeigte sich, dass Luca durch seine Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“ aufgefordert wurde, seine Bedürfnisse zu spüren und mit Worten (wie „Meins“), Gesten etc. auszudrücken, und dadurch Zugang zu einem wesentlichen Teil seiner „inneren Welt“ finden konnte.

Durch seine Beziehungserfahrungen „Brücken in unbekanntes Terrain“ lernte er neue Fähigkeiten kennen, mit denen er sich wirkmächtig fühlen und sein Streben nach Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit regulieren kann, ohne kraftvoll agieren zu müssen.

Durch seine Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“, „Ein roter Teppich zu Katrin“ und „Geregelter Grenzverkehr“ konnte er immer wieder erfahren, wie Gemeinsamkeit und Selbstbestimmung gleichzeitig möglich sind, was seine Idealvorstellung und sein Streben nach „Alleinherrschaft“ beeinflusst haben dürfte.

Durch seine Beziehungserfahrungen mit Katrin lernte Luca deren Welt der Vorstellungen und das „Als-ob“-Spiel kennen, mit dem er Dingen selbst Bedeutung geben und damit unangenehme Empfindungen regulieren kann.

Durch seine Beziehungserfahrungen „Grenzen mit Alternativen“ erlebte er vermehrt, dass Grenzen keine absolute Entmachtung darstellen und dass er diese aushalten kann.

Doch nach wie vor dürfte Luca in äußerst belastenden Situationen, in denen seine neuen Strategien nicht ausreichend funktionieren, auch kraftvolles, körperliches Tun als hilfreiche Möglichkeit einschätzen, um ein aktuelles Bedürfnis zu erreichen.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel schilderte ich zuerst Lucas turbulente erste drei Tage seiner Zweierbetreuung, die vor allem durch die ungeplante Anwesenheit des Mädchens Katrin, seine erste Trennung von der Mutter und die Bedürfnisse der „Prinzessin Katrin“ geprägt waren. Durch diese Erlebnisse wurden auch ergänzende Erkenntnisse über Lucas psychische Strukturen möglich. Danach beschrieb ich Lucas Zeit mit seinen „Hofdamen“ und arbeitete seine charakteristischen Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“, „Ein roter Teppich zu Katrin“ und „Brücken in unbekanntes Terrain“ heraus. Darauf folgten Lucas Machtverlust, und die damit verbundenen Erfahrungen mit „geregeltem Grenzverkehr zwischen Dein und Mein“, „Nein, das tut Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein!“ und „Grenzen mit Alternativen“. Anhand der Schlüsselszene „Ein Zaun ganz rundherum“ illustrierte ich, wie sich Lucas Verhalten und Erleben in der Zeit seiner Zweierbetreuung verändert hat. Abschließend fasste ich Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen zusammen und beantwortete die Frage: „Wie können diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstanden werden?“

9 Lucas Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse während seiner Kleingruppenbetreuung

Auch in diesem Kapitel informiere ich (in Abschnitt 9.1) einleitend kurz über das Setting Kleingruppenbetreuung. Danach begleite ich Luca in Abschnitt 9.2 bei seiner Ankunft und seinen ersten zwei Wochen in der Kleingruppe und schildere, wie er die Pädagoginnen als „Ankerplatz für viele“ erlebt, welche Kurskorrekturen vorgenommen werden, wie Luca diese erlebt und reagiert, und stelle erste Überlegungen über Zusammenhänge an. In Abschnitt 9.3 erkunde ich, wie sich Lucas Beziehungserfahrungen verändern, wie Luca die Zeit auf einer „Insel der Zweisamkeit“ erlebt, wie seine „Sehnsucht nach dem Meer“ entsteht, wohin ihn diese Erfahrungen führen und wie sie sein Erleben und Verhalten beeinflussen. Danach ergänze ich in Abschnitt 9.4 Lucas Erfahrungen auf seiner „Reise“. Abschließend fasse ich in Abschnitt 9.5 zusammen, wie sich Lucas Verhalten und Erleben verändert, und welche Beziehungserfahrungen diese Veränderungen inwiefern beeinflusst haben dürften.

9.1 Setting Kleingruppe

Nachdem Luca vier Monate in einem Zweiersetting gemeinsam mit Katrin am Nachmittag betreut wurde, bleiben ab Februar drei weitere Kinder, die asiatischen Zwillingssbuben Sandro und Laurenz sowie die zierliche Sandy, nachmittags anwesend. Luca besucht die Krippe von ca. 15.00 bis 16.30 und bis 16.00 bleibt die Assistentin zusätzlich als Unterstützung zur Pädagogin anwesend, da auch die anderen noch teilweise Einzelzuwendung brauchen. Die anderen Kinder werden meist vor 16 Uhr abgeholt. Für Luca bedeutet dies nun eine große Veränderung. Mir ist nicht bekannt, ob und inwiefern Luca darauf vorbereitet wurde. Wie mag Luca wohl auf die anderen Kinder reagieren?

9.2 Lucas erste zwei Wochen

In Unterabschnitt 9.2.1 begleite ich Luca bei seiner Ankunft in der Kleingruppe und gebe anhand ausführlicher Protokollanalysen ein erstes Bild seiner Beziehungserfahrungen. Danach zeige ich in Unterkapitel 9.2.2 Lucas charakteristische Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen auf und arbeite heraus, wie er einen „Ankerplatz für viele“ erleben dürfte. Lucas charakteristische Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen beleuchte ich in Unterabschnitt 9.2.3. Wie Luca andere Kinder erleben dürfte und wie er auf deren Anwesenheit reagiert, damit beschäftige ich mich in den Unterabschnitten 9.2.4, 9.2.5 und 9.2.6.

9.2.1 Szenen „Lucas Ankunft“ und „Alles wieder kaputt“

Luca zeigt gleich bei seiner Ankunft, wie er die Anwesenheit anderer Kinder erleben dürfte. Deshalb vermittele ich gleich zu Beginn mit der Szene „Lucas Ankunft“ und „Alles kaputt“ erste atmosphärische Eindrücke und gebe damit auch bedeutsame Einblicke in Lucas Beziehungserleben mit den Pädagoginnen und anderen Kindern.

Szene: Lucas Ankunft

An Lucas erstem Tag in der Kleingruppe werden insgesamt vier Kinder von der Kindergartenpädagogin Susanne und der Assistentin betreut. Luca kennt die Assistentin (noch) nicht gut, da sie bisher bei seiner Ankunft nach Hause ging. Außerdem ist noch eine Praktikantin anwesend, die jedoch mit Sandy in den Garten geht.

Als ich an Lucas erstem Betreuungstag in der Kleingruppe ankomme, werden gerade einige Kinder abgeholt und in der Garderobe herrscht reges Treiben. Deshalb warte ich im Gruppenraum und überlege währenddessen, wie Luca wohl reagieren wird, wenn er die fremden Kinder sieht und bemerkt, dass Katrin, das Mädchen, welches bereits seine vertraute Gefährtin ist, heute nicht da ist (vgl. B 20,1).

Plötzlich höre ich eine Stimme sagen: „Ah, der Luca ist schon da.“ Ich gehe zum Schreibtisch um besser auf Lucas Garderobenplatz sehen zu können. Die Garderobe wirkt mit 6 Personen überfüllt. Luca sitzt auf seinem Garderobenplatz, seine Mutter hockt vor ihm und zieht ihm gerade den zweiten Schuh aus. Lucas Blick ist, soweit ich es von der Seite sehen kann, starr nach vorne gerichtet. Er schaut nicht zu den anderen Kindern oder Frauen (B 20,2).

Da mehrere Kinder und deren Mütter anwesend sind, habe ich Lucas Ankunft im ungewohnten Trubel nicht bemerkt. Bisher war die Garderobe meist leer und auch Luca mag durch das rege Treiben in der Garderobe irritiert sein. Er scheint nichts zu entdecken, was ihn interessiert, denn sein Blick ist starr nach vorne gerichtet. Auch bei Susannes Worten „Ah, der Luca ist schon da“ scheint er nicht sicher, wen sie damit anspricht, da sie über ihn redet und die Worte nicht direkt an ihn gerichtet sind. Luca mag keine Vorstellung haben, was und wie er tun könnte. Er dürfte sich unsicher fühlen und das, was ihn beunruhigt, nicht wahrnehmen wollen.

Susanne setzt sich auf das kleine Kästchen neben den Wickeltisch, beugt sich um den Türrahmen hinaus in die Garderobe und fragt: „Hallo Luca, wie geht's dir denn heute?“ Luca wendet kurz den Kopf, schaut sie aber nur flüchtig an und sagt nichts. Seine Mutter antwortet: „Heute hat er gar nicht geschlafen. Gestreikt hat er heute.“ „Warst du gar nicht müde, Luca?“, will Susanne wissen. „Nur gehüpft ist er die ganze Zeit im Bett“, erzählt die Mutter und deutet mit ihren Armen seitlich „Auf- und Ab- Bewegungen“ an. Ihr Gesichtsausdruck wirkt dabei ein wenig stolz (B 20,2).

Erst als Susanne Luca direkt anspricht und wissen möchte, wie er sich gefühlt hat, schaut Luca flüchtig zu ihr, als ob er sich erst orientieren muss, wie er die Pädagogin in dieser

neuen Situation einordnen soll. Dann nimmt die Mutter Verbindung zu Susanne auf und Luca dürfte sich wieder getrennt erleben. Als Susanne erneut Verbindung zu Luca sucht, wird diese erneut durch die Schilderung seiner Mutter unterbrochen. Die Mutter redet über Luca und nicht mit ihm, sie redet darüber, was er *getan* hat, und nicht, wie er sich gefühlt hat. Luca erlebt in dieser Situation, dass die Mutter von seinem Tun spricht und die Pädagogin nach seinem Erleben fragt, und mag dies irritierend erleben.

Die Mutter fragt dann noch, ob Luca in den Garten gehe, und Susanne meint: „Nein, wir bleiben heute herinnen.“ Beim Wort ‚Garten‘ dreht sich Luca wieder Richtung Gruppenraum und schaut kurz zur Terrassentür, die in den Garten führt. Die Mutter sagt noch etwas, was für mich wie „Dableiben“ klingt, ich aber nicht weiter verstehen kann, da auch die anderen in der Gruppe und Garderobe reden. [...] (B 20,2).

Plötzlich hört Luca etwas, das ihm vertraut ist, denn er weiß, was „Garten“ bedeutet, und hat Vorstellungen, was er dort tun kann. Durch seine Reaktion auf „Garten“ zeigt er auch, dass er genau registriert, was um ihn herum passiert.

Die Mutter kramt in ihrem Rucksack, Luca steht auf und huscht in den Gruppenraum und bleibt bei Susannes Beinen stehen, die ca. 1 m von der Garderobentür entfernt steht. Sie streicht ihm mit ihrer Hand über sein Haar und sagt: „Tust dich von der Mama noch verabschieden?“ Luca dreht sich ein wenig Richtung Mutter, wendet sich dann aber gleich wieder Richtung Gruppenraum. Ich bin mir nicht sicher, ob er seine Mutter überhaupt angeschaut hat, da es so schnell war (B 20/2).

Luca vollzieht von sich aus rasch die Trennung von seiner Mutter, als ob er aus der Situation flüchten wolle. Susanne dürfte er als „sicheren Hafen“ und ihre Anweisung als Orientierung erleben. Einerseits scheint er die Anweisungen der Pädagogin erfüllen zu wollen, da er sich dadurch mit ihr verbunden und sich sicherer fühlen kann, andererseits dürfte er sich gleichzeitig durch das Weggehen der Mutter ohnmächtig erleben und dies nicht wahrnehmen wollen. Luca löst dies, indem er sich nur *ein wenig* umdreht.

Susanne fragt: „Was wollen wir denn heute spielen, Luca?“ „Knetmasse“, sagt Luca, und bleibt dicht bei Susannes Beinen und wiederholt nochmals: „Knetmasse.“ „Das hab ich mir gedacht. Weil du das so gerne spielst“, meint sie. „Rollen“, sagt er und Susanne antwortet: „Ja, da brauchen wir die Rollen zum Ausrollen.“ Susanne stellt die Tupperwareschüssel mit Knetmasse in die Mitte des runden Kindertisches und die Schachtel mit den Nudelwalkern, Messern und Gabeln dazu. Luca setzt sich zum Tisch (B 20,2).

Solche Fragen der Pädagogin sind Luca aus seiner Zeit der Zweierbetreuung vertraut und er sagt auch sicher, was er will. Und trotzdem bleibt er dicht bei ihr, scheint verunsichert zu sein und die Anwesenheit der Kinder nicht einschätzen zu können. Das „Wir“ könnte Luca auch als dyadisches „Wir“ verstehen und er wählt „Knetmasse“, ein Material, mit dem er immer gemeinsam mit einer Pädagogin gespielt hat. Vielleicht erhofft er dadurch die Pädagogin an sich binden zu können. Luca dürfte das „Wir“ der Pädagogin als Aufforderung zur Gemeinsamkeit verstehen, wie er es aus vielzähligen Erfahrungen mit den Gesellschaftsdamen kennt.

Luca setzt sich zum Tisch und die zwei asiatisch aussehenden Buben setzen sich ebenfalls zum Tisch. Einer setzt sich vis-a-vis von Luca, der andere auf den zweiten Sessel rechts von ihm. Luca blickt auf die Schüssel. Er scheint die Buben nicht zu registrieren. Der Bub, der vis-a-vis von Luca sitzt, schaut abwechselnd zu Katrin, Susanne und Luca. Der andere Bub schaut auf seine Hände. Lucass Blick ist auf Susanne geheftet, die die Schüssel öffnet und den Klumpen blaugrüne Knetmasse in mehrere Teile teilt und zu groben Kugeln formt (B 20,2f).

Die zwei fremden Buben dürften Lucass „inneres Bild“ von Gemeinsamkeit durcheinander bringen und er scheint keine Vorstellung zu haben, was und wie er mit fremden Kindern tun könnte. Er „heftet“ seinen Blick auf Vertrautes und möglicherweise gelingt es ihm dadurch, die Situation hinreichend sicher zu erleben.

Sie rollt eine Kugel zu einem der beiden anderen Buben und sagt dabei: „Na, wo rollt denn diese Kugel hin? Zum Sandro rollt die Kugel.“ Dann sagt sie: „Soll ich zu dir auch eine große Kugel rollen, Luca?“ Luca nickt und sie rollt eine Kugel zu ihm. „Zum Luca rollt diese Kugel“, kommentiert sie ihr Tun. Luca ergreift hastig die Kugel. Sie gibt dann noch dem dritten Buben, den sie mit Laurenz anspricht, einen Brocken vor seinen Platz, setzt sich ebenfalls mit einem Brocken in der Hand nieder und beginnt zu kneten (B 20,3).

Die Pädagogin spielt mit vertrautem Material sowohl auf vertraute als auch auf fremde Art und Weise, denn die Kugel rollt zu jedem Kind, stellt somit eine Verbindung zur Pädagogin und gleichzeitig zu den anderen Kindern dar. Gleichzeitig erlebt er auch, dass er mit seinem Namen angesprochen wird, und kann sich somit für einige Augenblicke exklusiv wahrgenommen fühlen. Luca scheint in dieser Situation sowohl angenehme als auch unsichere, womöglich bedrohliche Empfindungen zu verspüren und sich an der vertrauten, verbindenden Kugel anhalten zu wollen.

Luca ergreift ein Messer aus der Schachtel und beginnt seine Kugel zu schneiden. Sein Blick ist auf seine Knetmasse fixiert und konzentriert, fast bedächtig schiebt er sein Messer hin und her. Im Vergleich zu den anderen Beobachtungen mit Knetmasse und Messer wirken seine Bewegungen konzentriert, ruhig und nicht aggressiv. Genau betrachtet er die Schnittstellen, schaut immer wieder zu Susanne und deutet auf sein Messer oder seinen Brocken. „Ja, gut kannst du schon schneiden“, bemerkt diese immer wieder oder sie sagt: „Toll, wie du das machst. Das geht auch sehr schwer, weil du so einen großen Brocken hast.“ Es wirkt, als ob es nur ihn und Susanne an diesem Tisch gäbe, obwohl noch die zwei anderen Buben dasitzen (B 20,3).

Luca nimmt das Messer, ein Objekt das er kennt. Kugeln formen kann er zwar (noch) nicht, doch schneiden kann er. Er dürfte auch erwarten, dass er durch Blicke, Deuten und Schneiden Susannes Aufmerksamkeit und Verbundenheit erreichen kann, was ihm auch gelingt. Er bekommt Anerkennung und Momente exklusiver Zuwendung und ganz konzentriert schneidet er und zeigt seine Ergebnisse her.

Durch das „Ausblenden“ der anderen Kinder und die Konzentration auf vertraute Objekte und verbindendes Tun dürfte es Luca unbewusst gelingen, die bedrohlichen Anteile dieser Situation nicht wahrnehmen zu müssen (vgl. Kap. 6 Abwehr- und Sicherungsmechanismus). Hier zeichnet sich eine Veränderung ab, denn zu Beginn der Krippenbetreuung blickte Luca bei Gruppensituationen mit starrem Blick ins „Leere“.

Sandro greift dann zur Schachtel und schiebt diese ca. 10 cm zu sich, um hineingreifen zu können. Ruckartig schnell Lucas Hand vor, ergreift die Schachtel und schiebt diese vor seine Brust und sagt: „Meins“. Susanne sagt: „Weißt was, die werden wir ausleeren, dann kann jeder nehmen was er braucht“, und sie nimmt die Schachtel und leert alle Nudelwalker, Plastikmesser, Gabeln und Ausstechformen in die Mitte des Tisches. Luca knetet wieder und sticht mit der Gabel etwas wilder in den Brocken und sagt „Schau“ zu Susanne. Diese schaut und sagt: „Ah, hast du da ein Loch gemacht“ (B 20,3).

Plötzlich merkt Luca, dass ein fremdes Kind in seinen Wirkungsbereich eindringt und nach Objekten strebt, mit denen er seine Verbindung zur Pädagogin und zu den vertrauten Objekten sichert. Doch Luca verfügt nun bereits über Vorstellungen, wie er seinen Besitz gewaltfrei verteidigen kann, und sagt „Meins“. Genau dies hat er oft von den Pädagoginnen beim „geregelten Grenzverkehr“ erfahren. Doch Susanne bestimmt mit ihrem „Vorschlag“ über Lucas Bedürfnis hinweg und verteilt den Inhalt an alle. Luca dürfte irritiert und verunsichert sein, da seine Strategie nicht funktioniert und nun alle Objekte für alle bereitliegen. Durch das wildere Stechen mag er seinen Ärger ausdrücken und sich gleichzeitig wieder stärker fühlen. Mit seinem fordernden „Schau“ zeigt er, dass er noch über andere Vorstellungen verfügt, wie er Verbindung gestalten und das Geschehen bestimmen kann, und dass diese Vorstellungen bereits stabil sein dürften. Dabei erfährt Luca, dass Susanne nicht sein wildes Stechen, sondern sein Gestalten, das von ihm geschaffene Loch, betont.

Die Assistentin kommt zum Tisch und Susanne fragt: „Magst du auch kneten, Katrin? Vielleicht können wir alle der Katrin (Assistentin) was geben. Ich geb’ ein Stück von meiner Kugel der Katrin.“ Dabei bricht sie ein Stück ab und reicht es der Assistentin, die sich zwischen Luca und Laurenz setzt. „Luca, gibst du auch ein Stück der Katrin?“, wendet sie sich an Luca. Luca schaut, sagt nichts und beginnt zu schneiden. Gezielt schneidet er und schiebt das Messer hin und her. Es ist nicht ersichtlich, ob er vorhat etwas herzugeben. „Das geht aber schwer. Du hast aber auch ein ganz besonders großes Stück. Soll ich ein bisschen mithelfen? Schneiden wir beide? Ich schneide von der einen Seite und du schneidest von deiner Seite.“ Luca nickt und sagt leise: „Ja.“ Susanne schneidet und lässt das letzte Stück Luca durchschneiden. Dieser nimmt dann den abgeschnittenen Teil und reicht ihn der Assistentin. „Danke. Vielen, vielen Dank“, sagt diese mit ausländischem Akzent. „Das ist aber fein von dir“, sagt Susanne. Luca beginnt wieder an seinem Teil zu kneten und zu schneiden, wobei er jedoch nicht fest aufdrückt (B 20,3f.).

Susanne spricht zuerst die Assistentin an und erwähnt dann alle, bevor sie Luca direkt anspricht. Sie signalisiert ihm damit, dass sowohl sie als auch er einer von allen, von der Gruppe sind. Die Assistentin dürfte ihm nicht sehr vertraut sein, da sie meist bei seiner Ankunft nach Hause ging. Es ist nicht klar erkennbar, ob er etwas hergeben will, und er könnte durch das Bewegen des Messers sein innerliches Hin – und Her ausdrücken. Als Susanne jedoch bemerkt, wie *schwer dies für ihn ist*, dürfte er sich verstanden fühlen. Indem sie ihm *ein bisschen Hilfe* anbietet, seine Antwort abwartet und er das letzte Stück selbst durchschneiden kann, zeigt sie ihm, dass sie ihm zutraut, auch das Schwere zu bewältigen. Nun mag er sich mit Susanne verbunden fühlen, sodass er auch ihr Anliegen verinnerlichen und erfüllen kann und der Assistentin etwas gibt. Indem er genauso wie die Pädagogin tut,

bleibt er mit ihr in Verbindung, kann sich groß und durch ihr Lob sich auch wertgeschätzt fühlen. Luca erfährt, dass er einer von vielen ist und trotzdem wahrgenommen wird. Er erlebt, dass er die Verbindung aktiv und selbstbestimmt durch Geben mitgestalten kann und sich dies angenehm anfühlt.

Sandro ergreift den Griff eines Nudelwalkers, doch schon hat Luca den anderen Griff des Nudelwalkers und zerrt daran, bis Sandro auslässt. „Na so was“, meint Susanne, „da sind fünf Rollen und drei Kinder, da ist für jeden eine Rolle da.“ Sandro nimmt sich eine andere Rolle und beginnt auszuwalken. Susanne fragt: „Wer ist denn heute da? Wer bist denn du?“ „Luca“, ertönt es zaghaft. „Du bist der Luca, und wer bist du?“, fragt sie weiter. „Sandro“, antwortet der eine Bub, der andere antwortet nichts. „Du bist der Sandro, und du bist der Laurenz“, erklärt sie zu dem entsprechenden Buben gewandt (B 20,4).

Sandros Griff nach dem Nudelwalker scheint Luca als Bedrohung zu erleben. Der Nudelwalker ist das Objekt, mit dem er Verbindung zur Pädagogin und zur vertrauten Knetmasse gestaltet. Fürchtet Luca, dass auch Sandro Verbindung zu Susanne aufnehmen will, und somit um seine Verbindung? Wieder stellt Susanne sowohl zu ihm als auch zu den anderen Buben Verbindung her und wieder dürfte er sich sowohl wahrgenommen als auch getrennt erleben und irritiert sein. Seinen Namen nennt er nur zaghaft, als ob er selbst nicht sicher sei, wer und was er hier soll. Durch das Benennen aller Kinder erfährt er, dass er als Teil von allen gesehen wird, doch auch dies scheint kein Interesse an den Kindern zu wecken.

Der erste Teil dieser Szene wirkt hier abgeschlossen und stellt gleichzeitig den Beginn der nächsten dar.

Szene: Alles wieder kaputt?

Dann fragt die Pädagogin Laurenz, ob er auch einen Nudelwalker möchte, und als dieser nickt, reicht sie ihm einen. Luca nimmt die Teigkugel von Susanne. Diese sagt: „Das ist meine Kugel. Du hast deine eigene.“ Luca schiebt Susannes Kugel zu sich und legt sie neben seine und fährt mit dem Messer darauf hin und her und sagt: „Putt. Putt.“ Nach einiger Zeit sagt Susanne wieder „Das ist meine Kugel. Die gehört mir. Welche darf ich mir denn nehmen? Eine davon gehört mir.“ Luca reicht ihr die größere der zwei Kugeln. (B 20,4).

Susanne sucht klar die Verbindung zu Laurenz. Um Susanne nicht ganz zu verlieren, mag er sich zumindest ihre Kugel, als verbindendes Symbol, sichern. Er könnte auch davon ausgehen, dass Susanne auf solch eine „Grenzüberschreitung“ reagiert, wie er es oft in Situationen „Geregelter Grenzverkehr“ erlebt hat. Susanne reagiert prompt und fordert ihre Kugel zurück, wodurch sich Luca wahrgenommen und gleichzeitig zurückgewiesen fühlen könnte. Luca erlebt, dass nicht nur seine Verbindung zu Susanne, sondern heute bereits sehr viel von seiner „inneren Welt“ kaputt ist, und dürfte das, was ihn innerlich bewegt, durch die Knetmasse und auch verbal ausdrücken.

Dies ist als bedeutsame Veränderung zu sehen, denn Luca versucht verschiedene Fähigkeiten, die er durch seine Erfahrungen mit den Gesellschaftsdamen gewonnen hat (vgl. Kapitel 8), zur Linderung seiner unangenehmen Gefühle einzusetzen. Doch erst als Susanne ihm zu ihrer Grenze auch eine Alternative bietet, dürfte sich Luca wieder selbstbestimmt fühlen und diese annehmen können.

Susanne knetet danach eine Torte und gibt jedem Kind und der Assistentin ein Stück und die Assistentin knetet für Luca sein Zeichen, einen Fisch.

Susanne und die Assistentin unterhalten sich über ein für morgen geplantes Faschingsfest, und was noch an Saft etc. fehlt oder da ist. Luca knetet seinen Brocken und schneidet ihn bedächtig. Konzentriert fährt er mit seinem Messer hin und her. Seine Bewegungen sind rhythmisch und wirken besonnen. Immer wieder hält er inne, um seine Schnitte und Striche zu betrachten (B 20,5).

Luca wirkt zufrieden. Er hat von Susanne ein „Tortenstück“ bekommen und die Assistentin hat für ihn sein Zeichen, den Fisch geknetet (vgl. B 20,4f.). Dermaßen gestärkt interessiert er sich dafür, was er mit der Knetmasse bewirken kann. Vielleicht erwartet er auch, dass sein Tun von der Pädagogin bemerkt wird? Doch die Pädagoginnen unterhalten sich über ein morgiges Fest (vgl. B 20,5).

Zwischendurch drückt er die Masse auch etwas zusammen. Dann fährt er mit dem Messer zu seinem Fisch und sagt: „Putt?“ Sein Messer hält er ca. 1 cm über dem Fisch und fragt wieder: „Putt?“, und schaut abwechselnd zu Susanne und zur Assistentin (B 20,4).

Luca möchte anscheinend nicht zerstören, sondern könnte damit fragen, ob seine Verbindung noch besteht. Er könnte neugierig sein, was er mit der Knetmasse bei *lebendigen* Objekten bewirken kann und ob sich „Putt“ als Kontaktstrategie eignet.

Diese reagieren nicht darauf und reden noch immer über Becher, Servietten etc. Luca setzt das Messer wieder ab, führt es dann aber wieder zum Fisch und fragt: „Schneiden?“ Knapp über dem Fisch schiebt er das Messer hin und her. Manchmal berührt das Messer den Fisch ein wenig, doch wirken seine Bewegungen vorsichtig. *Schelmisch* und *herausfordernd* blickt er immer wieder zu Susanne und der Assistentin (B 20,5).

Lucas Hinweis und Kontaktversuch wird nicht bemerkt. Danach beginnt Luca zögernd den Fisch, der gleichzeitig Teil von ihm als auch von der Assistentin ist, zu zerschneiden und fragt wiederholt „Putt?“ Mit Schneiden kann Luca gleichzeitig etwas zerstören und gestalten und damit ausdrücken, dass seine Verbindung zerstört ist und er welche gestalten möchte. Vielleicht möchte er auch wissen, warum seine Strategie nun nicht funktioniert. Zuvor hat er mit Schneiden noch Aufmerksamkeit und Verbindung bekommen (vgl. B 20,4). Luca mag unbewusst annehmen, dass er mit den Themen „Schneiden“ und „Kaputt“ Aufmerksamkeit bekommen und sich wirkmächtig fühlen kann, wie er dies z.B. in der Szene „75 Fische“ bereits real erlebt hat.

Die Assistentin beginnt eine Sonne zu formen und Susanne fragt die Kinder, wer dieses Zeichen habe. „Katrin?“, fragt Laurenz. „Wo ist Katrin?“, fragt Luca mit zaghafter Stimme. „Die Katrin hat heute lange geschlafen und ist bei ihrer Oma. Bei ihrer Oma ist die Katrin“, erklärt Susanne. Mir fällt auf, dass Luca Katrins Namen richtig ausgesprochen hat und nicht ‚Ati‘ oder ‚Atin‘, gesagt hat. „Oma“, wiederholt Luca (B 20,6).

Lucas gewohnte Gefährtin Katrin ist heute nicht da, doch ihr Zeichen wird geformt und damit eine Verbindung zur abwesenden Katrin hergestellt. Luca drückt mit „Wo ist Katrin“ nicht nur deutlich aus, was er wissen will, sondern zeigt, dass er offensichtlich klar spürt, was ihn beschäftigt. Luca zeigt damit, welche Bedeutung Worte für den sozial-emotionalen Bereich haben. Er kann damit auch ausdrücken, dass er sie vermisst. Indem er die Antwort der Pädagogin wiederholt und bestätigt, kann er sich sowohl mit Katrin als auch mit der Pädagogin verbunden fühlen und sich selbst Sicherheit geben.

Viele Spielsituationen mit der Knetmasse sind zu Beginn der Kleingruppenbetreuung von Lucas „Putt-Machen“ geprägt. In einer Situation, in der die Pädagogin mit allen Kindern über Obstsorten redet, zerdrückt Luca wiederholt den Obstkorb, den die Assistentin formt, und fordert im gleichen Atemzug „Putt! Noch Korb!“ oder „Neu!“ Es wirkt, als ob Luca das Kaputtmachen auch als eine Form von Wirkmächtigkeit erlebt. Er, der selbst keinen Korb, nicht einmal eine Kugel oder Rolle zu formen vermag, kann jedoch durch Schneiden und Kaputtmachen nicht nur die Knetmasse verändern, sondern durch „Neu“ auch das Handeln der Pädagoginnen und durch sie Neugestalten bewirken (vgl. B 20, B 21).

Erkenntnisse der Analyse „Lucas Ankunft“ und „Alles kaputt“

Ähnlich wie in der Großgruppensituation vermeidet Luca (Blick-)Kontakt zu anderen Kindern, scheint durch ihre Anwesenheit verunsichert und sie nicht wahrnehmen zu wollen. Doch zu Beginn der Krippenbetreuung blickte Luca bei Gruppensituationen mit starrem Blick ins „Leere“ und nun „heftet“ er seinen Blick auf vertraute Objekte und Tätigkeiten, wodurch eindeutig eine Veränderung erkennbar wird. Durch das „Ausblenden“ anderer Kinder mag Luca versuchen, bedrohliche Anteile dieser Situation nicht wahrnehmen zu müssen, und durch die Konzentration auf vertraute Objekte und verbindendes Tun scheint er dies zu sichern (vgl. Kapitel 6 Abwehrmechanismus).

Luca kann bereits viele der erworbenen Fähigkeiten aus der Zweierbetreuung umsetzen. Er sucht auf vielfältige Weisen Verbindung zu den Pädagoginnen, drückt klar aus, was er möchte, stellt Fragen, kennt neue Objekte und Fähigkeiten, mit denen er Verbindung gestalten und sich wirkmächtig fühlen kann ...

Negativ-belastende Gefühle dürfte Luca nach wie vor nicht klar wahrnehmen und ausdrücken. Luca agiert in unangenehm erlebten Situationen wieder vermehrt körperlich

aus, was ihn innerlich bewegt, und ist über weite Strecken mit dem Thema „Kaputt“ beschäftigt.

Wenn Lucas neue Strategien nicht den gewünschten Erfolg haben bzw. nicht andauern, oder er noch nicht über entsprechende Vorstellungen und Handlungseinschätzungen verfügt, greift Luca auf frühere Kontaktstrategien zurück und versucht die bedrohlich erlebten Kinder „auszublenden“.

In diesem Unterabschnitt habe ich Lucas Ankunft und seine ersten Erfahrungen in der Kleingruppenbetreuung analysiert und viele der aufgezeigten Entwicklungsschritte aus Kapitel 8 scheinen wieder „kaputt“. Deshalb wende ich mich nun Lucas Beziehungserfahrungen und dem weiteren Verlauf seiner Kleingruppenbetreuung zu.

9.2.2 Ein Ankerplatz für viele

In diesem Unterabschnitt stelle ich Lucas charakteristische Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen zu Beginn seiner Kleingruppenbetreuung dar und überlege, wie er diese erleben dürfte.

Die Pädagoginnen gestalten auf vielfältige Weisen Verbindung zu Luca und auch Luca sucht aktiv Verbindung zu ihnen. Die Pädagoginnen sind auch bemüht, auf spielerische Weise den Kontakt zu den anderen Kindern herzustellen, denn die Kugel rollt nicht nur zu Luca, sondern zu *allen* Kindern und *alle Kinder* werden beim Namen genannt. In einer anderen Beobachtung kriecht die geknetete Schnecke der Pädagogin auch von *einem Kind zum anderen* (vgl. B 21). Auch Lucas Wunsch einen Turm zu bauen, wird von der Pädagogin aufgegriffen und verstanden, aber mit *anderen Kindern* ausgeführt *Alle* Kinder bekommen ihr Zeichen geformt, das dann in einen gemeinsamen Korb gelegt wird. Nicht nur Luca, sondern *jedes Kind* bekommt ein Tortenstück der Pädagogin, und als Luca nach dem Nudelwalker eines Buben greift, sagt sie: „Da ist für jeden eine Rolle da“ (vgl. B 20). Als Luca die Objekte zu zerdrücken beginnt, formt die Pädagogin extra eine „Drückeschüssel“ und *alle Kinder* drücken fest darauf. *Alle?* Nein! Alle außer Luca, denn Luca kann auch am gemeinsamen Zerdrücken nicht teilnehmen (vgl. B 20; B 21).

Die Pädagoginnen erweitern (vertrautes) Spiel und Zuwendung auf alle Kinder, wodurch Luca seine Verbindung unsicher, womöglich getrennt erleben dürfte. Noch immer scheint er nicht zu wissen, was er mit anderen Kindern tun könnte. Er kennt bereits viele Arten, wie er mit den Pädagoginnen Verbindung gestalten kann, und nun erlebt er diesen Gestaltungsbereich bedroht, denn die Pädagoginnen signalisieren ihm damit, dass bei ihnen ein (*Anker-)*Platz für *alle* ist und er ein Teil von allen ist. Dies dürfte Luca nicht verbindend

sondern verunsichernd erleben. Die Pädagoginnen geben das Thema vor und strukturieren das Geschehen, wodurch sich Luca auch eingeschränkt erleben mag, da er gerne selbst das Geschehen bestimmt.

In diesem Unterabschnitt wurden Lucas charakteristische Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen aufgezeigt und herausgearbeitet, wie Luca einen „Ankerplatz für viele“ erleben dürfte. In den folgenden Unterabschnitten werden Lucas charakteristische Reaktionsweisen beleuchtet.

9.2.3 Klarer Kurs zu den Pädagoginnen

In diesem Unterabschnitt zeige ich auf, wie Luca, auf die Anwesenheit der anderen Kinder bei *seinem* „Ankerplatz“ reagiert, zeige Veränderungen auf und überlege mögliche Zusammenhänge.

Bei Gruppenaktivitäten während der Großgruppenbetreuung suchte Luca keinen Kontakt zu den Pädagoginnen, sondern schaute mit starrem Blick „ins Leere“. Nun zeigt Luca klar, dass er Kontakt und Verbindung zu den Pädagoginnen haben möchte und bereits über viele Vorstellungen verfügt, wie er dies erreichen kann, was eindeutig als Veränderung erkennbar ist.

Bereits in der Ankunftsszene zeigt Luca, wie schwierig es für ihn ist, Kontakt zu anderen Kindern zu finden, doch Luca strebt aktiv, auf vielfältige Weisen Verbindung zu den Pädagoginnen an. Er äußert klar seine Wünsche, plappert nach, fragt, kommentiert das Geschehen, greift ein Thema oder eine Tätigkeit auf, weist auf Objekte oder seine Leistungen hin, erfüllt Anforderungen etc. (vgl. B 20,3; B 20,4; B 20,5; B 20,6; B 20,7; B 21,4; B 21,5; B 20,6; B 20,7; B 21,3; B 21,7; B 21,8 u.v.m.). Luca scheint die anderen Kinder nach wie vor irritierend und verunsichernd zu erleben, doch scheint er sich im Vergleich zur Großgruppenbetreuung nun auch bei angeleiteten Gruppensituationen nicht mehr ohnmächtig zu fühlen. Er dürfte die Pädagoginnen bereits ausreichend sicher, aufmerksam und verlässlich einschätzen und davon ausgehen, dass sie auf seine Hinweise, Kommentare, sein Tun etc. reagieren. Er scheint aufgrund seiner Erfahrungen mit seinen Hofdamen über viele Ideen zu verfügen, wie er Verbindung zu den Pädagoginnen gestalten kann. Diese Objektrepräsentanzen, Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen scheinen bereits so stabil, dass sie dazu beitragen, dass er sich nicht ohnmächtig fühlt und er seine Unsicherheit lindern und bewältigen kann. Luca dürfte dabei auch eine dyadische Beziehung anstreben, bei der er die anderen Kinder nicht wahrnehmen muss.

Seine bereits vielfältigen Kontaktstrategien haben oft Erfolg, doch die Verbindung wird meist von den Pädagoginnen auf andere Kinder erweitert und Luca dürfte abwechselnd Verbundenheit und Getrenntsein, Hoffnung und Enttäuschung erleben. Wie Luca diese Erweiterung erleben mag wie er damit umgeht, betrachte ich im nächsten Unterabschnitt.

9.2.4 *Kein Blickkontakt*

Bereits bei seiner Ankunft fällt Luca dadurch auf, dass er fremde Kinder und Erwachsene nicht anblickt. Trotz vertrauter Tätigkeiten und der Verbindung zur Pädagogin vermeidet er den Kontakt zu den anderen Kindern und „heftet“ seinen Blick vorwiegend auf vertraute Objekte wie Knetmasse, Teller, Puzzle, Regal, Garderobe etc. und widmet sich diesen konzentriert (vgl. B 20,2; B 21,1; B 21,2; B 21,3; B 22,1; B 22,2). Luca zeigt nach wie vor kein Interesse an anderen Kindern und dürfte keine Vorstellungen haben, was und wie er mit ihnen tun könnte. Er dürfte die anderen Kinder als nicht einschätzbar wahrnehmen und sie dadurch unsicher und bedrohlich für seine Wirkmächtigkeit und Verbindung zur Pädagogin erleben. Indem er die Kinder nicht anschaut, mag er sich vor dem Wahrnehmen bedrohlicher Gefühle schützen (vgl. Abwehrmechanismus Kap. 6).

Katrin: Verbindung unterbrochen

Am ersten Tag von Lucas Kleingruppenbetreuung war Katrin nicht da. In der folgenden Beobachtung sucht Luca keinen Kontakt zu ihr (vgl. B 21), was verwundert, da sie ja bereits über Wochen eine angenehm erlebte Gefährtin war und somit ein „vertrautes Objekt“ darstellt. In der Gruppe scheint Luca nun seine ehemalige Gefährtin Katrin, als Teil der Gruppe zu erleben und somit wie die anderen Kinder nicht wahrnehmen zu wollen.

Auf den ersten Blick wirkt es, als habe sich im Vergleich zur Großgruppenbetreuung nichts verändert, denn Luca zeigt kein Interesse an den anderen Kindern und scheint die Anwesenheit anderer Kinder nach wie vor „ausblenden“ zu wollen. Doch bei differenzierter Analyse wird Folgendes erkennbar:

9.2.5 *Konzentrierte Aufmerksamkeit auf vertraute Objekte.*

Während seiner Großgruppenbetreuung blickte Luca bei Gruppenaktivitäten vor allem mit „starrem Blick ins Leere“ (vgl. Kap. 7). Nun zeigt sich deutlich, dass er in Anwesenheit anderer Kinder vor allem vertraute Objekte (Knetspiel, Puzzle) wählt und seine Blicke darauf „heftet“, und sich konzentriert vertrauten Tätigkeiten widmet (vgl. B 20/2; B 21,1; B 21,2; B 21,3; B 22,1; B 22,2).

Die Knetmasse dürfte Luca vertraut und sicher einschätzen und als ein Objekt sehen, das er verändern und bei dem er Spuren hinterlassen kann und wirkmächtig ist. Außerdem hat er mit diesen Objekten bisher immer gemeinsam mit den Pädagoginnen gespielt. In solch unsicheren und unbeständigen Situationen scheint er sich durch diese vertrauten, einschätzbaren Objekte und Tätigkeiten sicher und wirkmächtig zu fühlen und sich auch die Nähe der Pädagogin sichern zu wollen.

Lucas Erleben von „vielen, fremden Kindern“ scheint sich gegenüber der Großgruppensituation nicht verändert zu haben. Doch verfügt Luca anscheinend neben den bereits angeführten vielfältigen Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen noch über weitere Möglichkeiten, seine unangenehmen Erlebniszustände zu lindern. So scheint er bereits viele Objekte und Tätigkeiten (Puzzle, Knetmasse, Autogarage, Specht ...) als hinreichend vertraut einzuschätzen, um sich damit wirkmächtig zu erleben. Die Knetmasse ist einerseits etwas Lebloses, Ungefährliches, ohne bestimmte Bedeutung. Sie kann andererseits auch verändert, geformt, gestaltet werden und bestimmte Bedeutungen bekommen. Indem er sie ausdauernd und bedächtig schneidet, kann er sich durch konzentrierte Hinwendung auf vertraute Objekte und Tätigkeiten über längere Zeit selbst ausreichend Sicherheit vermitteln und seine Affekte regulieren.

In Kapitel 7 wurde aufgezeigt, dass sich Luca nur in sicher erlebten Situationen mit vertrauten Objekten konzentriert beschäftigen konnte. In Kapitel 8 wurde herausgearbeitet, dass vor allem seine Beziehungserfahrungen „Brücken in unbekanntes Terrain“ bei Luca eine Vielzahl an neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert haben, mit denen er sich wirkmächtig fühlen und Erlebniszustände ausdrücken kann. Nun zeigt sich, dass Luca diese erworbenen Fähigkeiten auch in äußerst diffus und belastend erlebten Situationen anwenden und seine Empfindungen mit Objekten im Spiel ausdrücken, bearbeiten und ein Stück bewältigen kann.

Dies zeigt nicht nur auf Veränderungen von Lucas Handlungseinschätzungen, Objekt- und Selbstrepräsentanzen auf. Es weist auch auf Zusammenhänge zwischen diesen und der Veränderung von Lucas Abwehr- und Sicherungsmechanismus hin, um unsicher erlebte Situationen zu lindern und zu bewältigen. Luca nimmt fremde Kinder noch immer bedrohlich wahr, doch er kann diese Bedrohung anders abwehren und vor allem besser sichern.

Doch was passiert, wenn sich Belastungen wiederholen, stärker werden und Lucas neue Strategien nicht ausreichen?

9.2.6 „Putt-Machen“

Luca erlebt wiederholt Situationen, in denen seine Verbindung trotz seiner vielfältigen Strategien unterbrochen wird oder andere Kinder sogar in seinen „Sicherungsbereich“, die Knetmasse, eindringen. Wie wichtig ihm dabei das Spiel mit der Knetmasse ist, zeigt Luca nicht nur an seinem ersten Tag in der Kleingruppe. Auch in der folgenden Beobachtung ist Luca vorwiegend mit dem Knetspiel beschäftigt.

Nachdem Susanne, seine vertraute Pädagogin, die Gruppe verlassen hat und die Sonderkindergärtnerin abwechselnd alle Kinder begrüßt, schnappt er sich die Kugel der Sonderkindergärtnerin und zerquetscht sie und sagt mit stolzem Ton „Kaputt“ (B 21,4). Danach greift er nach einer Katze aus Knetteig (B 21,4) und sagt „Kaputt“, zerschneidet das Kipferl der Assistentin (B 21,5) oder erfasst genussvoll mit provozierendem Gesichtsausdruck Kugeln und zerquetscht diese mit einem stolzen, befriedigenden „Kaputt“ (B 21,6).

Luca dürfte nicht verstehen, warum vieles, das er vier Monate gewöhnt war, nun „zerstört“ ist, warum plötzlich manche Strategien nicht zum erwarteten Erfolg führen oder eine erreichte Verbindung zu allen Kindern erweitert wird. Er dürfte sich enttäuscht, mutlos und schwach fühlen. Nun scheint er mit der Knetmasse, dem Symbol für Verbindung und Wirkmächtigkeit, auszuprobieren und auszuagieren, wie stark und wirkmächtig er sein kann. Seine provozierenden Blicke zeigen seine Erwartung, dass er durch kraftvolles Zerstören bei Erwachsenen Aufmerksamkeit erreichen kann. Dies erinnert an seine tendenziellen Kontaktstrategien zu Beginn seiner Krippenzeit (vgl. Kap. 7) und auch an seine Erfahrungen mit den Gesellschaftsdamen. Da hat Luca wiederholt erlebt, wie er durch „Putt-Machen“ und „Neu-Fordern“ Verbindung und das Geschehen gestalten konnte. In fast allen Situationen wird das Thema „Kaputt“ von den Pädagoginnen aufgegriffen und zu einem längeren gemeinsamen Thema. Er kann sich nun durch Zerstören als derjenige erleben, der aktiv das Geschehen und Verbindung gestaltet. Luca dürfte unbewusst „wissen“, dass er auch durch „Kaputt-Machen“ das Geschehen bestimmen und gestalten und sich wirkmächtig fühlen kann.

Betrachtet man Lucas manifestes Verhalten, so sind Veränderungen wieder nur durch einen differenzierten Blick ausmachbar. Im Vergleich zur Zweierbetreuung wirkt dieses Verhalten sogar wie ein Rückschritt. Doch im Vergleich zu Lucas psychischer Struktur von Kapitel 7 ist folgende Entwicklung erkennbar: Zu Beginn der Krippenbetreuung erlebte Luca ebenfalls Situationen, die er nicht einschätzen konnte und ohnmächtig erlebte. In solchen Situationen drückte Luca seine unerträglichen Empfindungen vor allem körperlich aus und attackierte

andere Kinder. Nun scheint Luca in diffus und äußerst belastend erlebten Situationen seine Empfindungen vorwiegend mit vertrauten Objekten auszudrücken und auch ein Stück bearbeiten zu können, d. h. sich weniger schwach und ohnmächtig zu fühlen. Luca scheint nun in (fremden) Situationen, in denen er noch nicht über ausreichende Strategien verfügt, oder wenn seine Strategien nicht funktionieren, mit leblosen Objekten, mit Symbolen für Verbindung und Wirkmächtigkeit, auszudrücken und auszudrücken, was ihn bewegt. Doch seine Unsicherheit und Angst vor anderen Kindern und neuen Situationen bewältigt er dadurch nicht.

Das wiederkehrende „Kaputt-Thema“ dürfte nicht nur Ausdruck aktueller Empfindungen, sondern auch Ausdruck erworbener Strategien sein, mit denen er seine Ohnmacht abwehren und sich wirkmächtig fühlen kann.

In sehr stark belastenden Situationen, in denen seine Strategien nicht den erwünschten oder bleibenden Erfolg zeigen, dürften Lucas frühere psychische Strukturen in leicht veränderter Form wieder zum Tragen kommen. Dadurch bestätigt sich, dass psychische Strukturen relativ stabil, aber auch langsam veränderbar sind.

Ohne Blick – kein Konflikt?

Es wurde bereits festgestellt, dass Luca seine unerträglichen Empfindungen vorwiegend mit vertrauten Objekten ausagiert. Es kommt auch kaum zu attackierenden Konfliktsituationen mit anderen Kindern. Dies dürfte aber auch von anderen Faktoren beeinflusst werden. Luca vermeidet es, die anderen Kinder bewusst wahrzunehmen, und kann sie somit auch nicht bewusst bedrohlich erleben. Luca kann auch bereits auf viele Weisen Kontakt zu den Pädagoginnen gestalten und sich wirkmächtig fühlen und die Rahmenbedingungen (zwei Pädagoginnen und vier bis fünf Kinder) ermöglichen über weite Strecken exklusive Zuwendung. Diese Faktoren dürften ebenfalls zur Reduzierung von Attacken beitragen.

Bisher wurden Lucas Erfahrungen während der ersten zwei Wochen seiner Kleingruppenbetreuung geschildert. Auch während Lucas Zweierbetreuung ändern die Pädagoginnen nach zwei Wochen ihr Verhalten.

9.3 Weitere Erfahrungen während der Kleingruppenbetreuung

Auch während Lucas Kleingruppenbetreuung ändert sich nach zwei Wochen das Verhalten der Pädagoginnen auf markante Weise. Warum sich dies ändert, ob dies besprochen und geplant ist, geht aus den Protokollen nicht hervor. Doch wie es sich ändert, beleuchte ich in diesem Abschnitt.

Dazu begleiten ich Luca in Unterabschnitt 9.3.1 auf „eine Insel der Zweisamkeit.“ Wie „Lucas Sehnsucht nach dem Meer“ geweckt wird, schildere ich in Unterabschnitt 9.3.2. Wohin Luca diese Sehnsucht führt, wie er „neues Land und Leute“ entdeckt und wie er sich diesen annähert steht im Zentrum vom Unterabschnitt 9.3.3. Danach verfolgen wir in Unterabschnitt 9.3.4 Lucas erste „Landemanöver“ in den neuen Gebieten.

9.3.1 Luca auf einer Insel der Zweisamkeit

In Unterabschnitt 9.2 habe ich dargestellt, wie von den Pädagoginnen während der ersten Beobachtungen gezielt gemeinsame Aktivitäten initiiert und dabei immer wieder Verbindungen sowohl zu Luca, als auch zu den anderen Kindern geknüpft wurden.

Bereits bei der dritten Beobachtung kündigen sich durch eine ungewohnte Ankunftsszene Veränderungen an. Luca wird nach seiner Ankunft von seiner Mutter zur Assistentin und nicht zur Pädagogin geschickt, um dieser zu sagen, was er denn spielen möchte (vgl. B 22, 1f.). Bisher war er immer von der Pädagogin begrüßt worden.

In den folgenden Wochen wird Luca vorwiegend von der Assistentin betreut. Von den Pädagoginnen werden keine gemeinsamen Aktivitäten für alle Kinder initiiert, sondern sie spielen vorwiegend getrennt mit den anderen Kindern, essen, gehen in den Garten, musizieren etc.

Wie in „alten Zeiten“ wird Luca nun meist von der Assistentin gefragt: „Was möchtest du spielen?“, „Möchtest du das?“, „Willst du noch einmal?“, „Was soll ich für dich kneten, Luca?“ Luca wählt meist das Puzzle und die Knetmasse, Spielobjekte, die er kennt und immer gemeinsam mit der Pädagogin gespielt hat. Bei dieser exklusiven Zuwendung wird er auch oft gelobt, er fordert, was er braucht, bestimmt, was geschehen soll, und bekommt, was er will etc. (vgl. B 22,2; B 23,3; B 23,6 u.v.m.). Luca scheint die bedingungslose Verfügbarkeit der Assistentin vertraut und sicher zu erleben und kann sich dadurch auf mehrfache Weise wirkmächtig fühlen. Er kann nicht nur über sich und die Assistentin bestimmen, sondern aus vertrauter Fülle schöpfen, wird geschickter im Puzzeln und ist stolz darauf, dass er aus Knetmasse mit seinen Händen eine Schüssel und Rolle formen und mit einer Ausstechform ein Pferd produzieren kann (vgl. B 23,5).

Gelegentlich gesellt sich Katrin für kurze Zeit dazu und sie puzzeln und kneten mit- und nebeneinander. Obwohl Luca während seiner Zweierbetreuung so viele lustvolle Stunden mit Katrin verbracht hatte, sucht er von sich aus nicht den Kontakt zu ihr, lässt sie aber mitspielen und auch an seinem Geschehen teilhaben, wenn sie kommt. Zunehmend

entwickeln sich auch wieder lustvolle Situationen beim gemeinsamen Puzzeln oder Kneten (vgl. B 22,2; B 23,5f.).

Trotz Anwesenheit anderer Kinder verbringt Luca vorwiegend exklusive Zeit mit der Assistentin wie auf einer „Insel der Zweisamkeit“. All dies erinnert an Lucas herrliche Zeiten der „Bedingungslosen Verfügbarkeit seiner Hofdamen“, denn wieder werden ihm ausreichend Zeit und ein sicherer Rahmen geboten um in seinem Tempo die Welt zu entdecken und Lucas Zufriedenheit dürfte somit nichts mehr im Wege stehen.

9.3.2 Lucas Sehnsucht nach dem Meer

Wieder einmal erlebt Luca herrliche Zeit auf der Insel exklusiver Zweisamkeit.

Luca wünscht sich ein Puzzle und die Assistentin puzzelt mit ihm, lobt ihn und reicht ihm unermüdlich Teile, ... Katrin, seine vertraute Kameradin aus der Zweierbetreuung, gesellt sich dazu und puzzelt mit und neben ihm (vgl. B 22,3).

Luca schaut manchmal zu den anderen Kindern, Luis, Laurenz und Sandy, die mit Michaela am runden Kindertisch sitzen und mit Knetmasse spielen und dabei sehr lebhaft reden (B 22,3) [...]. Luca legt noch einige Teile. Wieder schaut er zum Tisch, an dem die drei anderen Kinder mit Michaela sitzen. Er schaut nun nicht mehr flüchtig oder kurz, sondern seine Blicke verweilen für einige Augenblicke. Dabei ist sein Mund leicht offen und seine Zunge fährt wiederholt, stereotyp, schnell rein und raus, vor und zurück“ (B 22,3). Dann puzzelt Luca wieder weiter. „Plötzlich reckt Luca seinen Kopf und sagt „Wickeln“ und schaut gespannt zum Wickeltisch. „Ja, die Sandy wird gewickelt“, sagt die Assistentin. Fasziniert betrachtet Luca die Wickelszene, wie Sandy von Michaela gewickelt wird und ist dabei auch von angebotenen Puzzleteilen der Assistentin nicht abzulenken (B 22,3f.).

Vom großen Esstisch aus blickt Luca zuerst manchmal, dann verweilend und gespannt zur Pädagogin mit den anderen Kindern und dann fasziniert zu Sandy. In sicherer Verbindung mit der Assistentin scheint sich Luca dem Tun der anderen Kinder zuwenden zu können, beobachtet, was um ihn geschieht, und wirkt neugierig und gespannt. Bereits auf der nächsten Protokollseite steht:

Luca schaut konzentriert zum runden Tisch mit Michaela und den Kindern. Einer der asiatisch aussehenden Zwillingbuben erzählt lautstark und gestikulierend von „Aua“ und die anderen wiederholen mehrmals „Aua, aua, aua.“ Luca beobachtet die Kinder. Die Assistentin reicht Luca wieder einige Teile, als ob sie ihn erinnern wolle, dass er weiter mache (B 22,4).

Luca scheint das Geschehen bereits so spannend zu finden und geistig bereits mehr beim Nebentisch zu sein, dass er sogar ans Puzzeln erinnert werden muss. Die Assistentin greift jedoch sein Interesse nicht auf, sondern holt ihn zurück in die Welt des Puzzelns.

Katrin dreht ihr Puzzle wieder um, obwohl sie erst einige Teile gelegt hat, steht auf und geht zu den anderen Kindern, die inzwischen in den Bewegungsbereich gegangen sind. Diese schieben diverse Riesenbausteine, rollen Säulen und laufen lebhaft umher. Michaela holt ihre Gitarre, setzt sich auf den Boden und beginnt zu singen. Luca schaut in den Bewegungsbereich. Sein Blick ist abwartend und

neugierig. Die Assistentin reicht ihm wieder einen Teil, er schaut ihn kurz an und legt ihn an eine Stelle, doch kann ich nicht erkennen, ob es die richtige ist. Dann schaut er wieder in den Bewegungsbereich. Michaela singt das Lied: „Laufen, laufen tralalalala“, welches auch Luca gut kennt. Er schaut nun sehr aufmerksam in den Bewegungsbereich. Die Assistentin reicht ihm immer wieder einen Teil, den er eher lustlos einsetzt und dann wieder den Kindern zusieht [...]. Luca beobachtet alles aufmerksam. Als sie laut die Tür zuschlagen, sagt Luca: „Laut! Laut!“. „Ja, das war zu laut. Da muss man auf seine Finger aufpassen“, erwidert die Assistentin. Inzwischen haben sie (eher die Assistentin) das Puzzle fertig gestellt und die Assistentin fragt: „Was magst du jetzt spielen? Magst laufen gehen? Magst du nicht spielen mit anderen Kindern?“ Luca schüttelt den Kopf und sagt leise: „Puzzle.“ „Noch ein Puzzle?“ fragt sie verwundert. „Komm, ich geb’ dir das, das geht schneller“, und sie reicht ihm ein Puzzle von einem Bauernhof (B 22,5)..

Obwohl Luca exklusive Zuwendung der Assistentin hat, die ihm unermüdlich Puzzleteile zureicht, ihn lobt, mit ihm plaudert etc., zeigt er zunehmend mehr Interesse am lebhaften Geschehen der anderen Kinder. Luca scheint sich durch die Verbindung zur Assistentin und die vertrauten Tätigkeiten sicher und wirkmächtig zu fühlen, und erst aus dieser sicheren Zweiersituation und Entfernung, sich dem Neuen und Unbekannten zuwenden zu können. Die Assistentin nimmt Lucas Desinteresse am Puzzeln dann doch wahr und fragt, was er möchte. Ihren Vorschlag „Laufen“ könnte Luca vertraut und interessant erleben, doch der Hinweis auf „andere Kinder“ scheint ihn zu verunsichern, sodass er, so groß sein Interesse auch sein mag, nicht daran teilnehmen mag und kann.

Obwohl Luca am Geschehen der anderen nicht direkt beteiligt ist, zähle ich diese Erfahrungen zu Lucas Beziehungserfahrungen, denn er erfährt, wie andere Kinder miteinander tun, miteinander Spaß haben, was die Pädagogin mit anderen Kindern macht, wie er trotz anderer Kinder Sicherheit und Verbundenheit erleben kann.

Diesen Unterabschnitt schließe ich mit dem Sprichwort, welches mir bei der geschilderten Beobachtung durch den Kopf ging:

„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“ Antoine de Saint-Exupery (Werk: Die Stadt in der Wüste / Citadelle)

9.3.3 Neues Land in Sicht!

Zu Beginn der Kleingruppenbetreuung finden sich einige Szenen, in denen Luca bei Interaktionsszenen zwischen Pädagoginnen und anderen Kindern „irritiert“ (B 20,7), „skeptisch“ (B 21/5) „skeptisch und wie ‚auf der Hut‘ schaut“ (B 20/6). Durch diese Mimik zeigt Luca, dass er dem Geschehen mit anderen Kindern (noch) nicht traut. Einige Wochen später beobachtet Luca bereits „fasziniert“ (B 23,3f.), „interessiert“ (B 24,3), „abwartend und

beobachtend“ (B 26,5) das Tun anderer Kinder und „passt ganz genau auf, was die Buben machen und was Michaela sagt“ (B 24,3f.).

Doch studiert man die Szenen genau, fällt auf, dass Luca mehr als genau beobachtet.

Einmal kommt eine Kindergartenpädagogin mit einem schreienden Buben in ihren Armen herein und diese und Michaela verschwinden Richtung Garderobe. Luca schaut ihnen interessiert nach. Als Michaela zurückkommt, sagt er: „Blutet“, „Ja, der hat geblutet, aber das war nicht so schlimm. Der hat sich angehaut“ (B 24,3).

Luca drückt mit Worten aus, was er beobachtet und was ihn beschäftigt, und redet dabei auch über einen Dritten. Doch nicht nur in dieser „dramatischen“ Situation, sondern auch als sie wieder zu zweit mit den Autos spielen, findet sich eine ähnliche Szene.

Luca wird zunehmend unkonzentrierter und schaut mehr zur Terrassentür als auf das Spielbrett. „Malen, Kinder malen“, sagt er. „Ja, die Kinder malen da am Boden mit der Kreide. Gefällt es dir, was die malen?“ „Nein“, sagt Luca laut. „Aha, das gefällt dir nicht, was die da malen“, wiederholt Michaela (B 24,3).

Wieder beginnt Luca eine Verbindung mit der Pädagogin, indem er über andere Kinder spricht. Es ist nicht ganz klar, was Luca daran interessant findet, es könnte das Malen oder es könnten die anderen Kinder sein. Doch er scheint bereits davon auszugehen, dass er auch durch das Thema „andere Kinder“, durch das gemeinsame Beschäftigen mit den „einem Dritten“, Verbindung mit den Pädagoginnen erleben kann. Schließlich hat er ja oft erlebt, wie die Pädagoginnen „einen roten Teppich zu Katrin“ legten und in Verbindung mit ihm über Katrin sprachen.

Auch mit Birgit öffnet Luca im Gespräch seine dyadische Beziehung zu ihr:

Luca schaut manchmal auch zur Terrassentür in den Garten. „David“, sagt er plötzlich zum Garten schauend. „Ja, da ist der David, da draußen“, sagt Birgit. Luca puzzelt weiter und fragt dann plötzlich: „Mma David o is?“ „Ja, da draußen ist der David“, wiederholt Birgit. „Mma, David o is?“, fragt Luca wieder. Birgit schaut etwas ratlos zu Luca und wiederholt ihre Antwort (B 24,5).

Luca scheint nicht nur mit David, sondern auch damit beschäftigt zu sein, wo die Mutter ist und könnte damit Davids aber auch seine Mutter meinen. Wieder thematisiert Luca aus einer sicheren Zweierposition ein anderes Kind und sogar noch eine vierte Person.

Lucas Veränderungen sind oft erst auf den zweiten und manchmal dritten Blick erkennbar, was jedoch ihre Bedeutung nicht schmälert. Zu Beginn vermied Luca sogar den Blickkontakt mit anderen Kindern; dann begann er die Kinder zuerst skeptisch, dann interessiert und fasziniert zu beobachten und nun spricht er bereits über sie. Es sieht so aus, als ob Luca nun gedanklich eine Verbindung zu anderen Kindern ausprobiert, indem er über sie spricht. Luca hat oft genug erlebt, wie die Pädagoginnen in Verbindung mit ihm gedanklich auch Katrin miteinbezogen.

Es kann bereits als großer Entwicklungsschritt angesehen werden, dass Luca das Interaktionsgeschehen anderer Kinder interessiert und fasziniert beobachtet, sich gedanklich mit anderen Kindern beschäftigt und dies auch mit Worten ausdrückt.

Vom Gedanken zum Wort, vom Wort zur Tat?

9.4 Lucas erste Anlegemanöver

In der fünften Beobachtung der Kleingruppenbetreuung findet sich folgende Szene. Die Assistentin ist heute nicht da, sondern die Pädagoginnen Birgit und Michaela sind da.

9.4.1 Szene: Ein Bauchfleck voll Mut

Luca sitzt mit der Pädagogin Birgit bei einem Kindertisch und puzzelt. Im Garten sind sehr viele Kinder und immer wieder kommen (auch fremde) Kinder vom Garten in die Gruppe und fragen, ob sie hier spielen dürfen etc., was von den Pädagoginnen erlaubt wird. Sowohl die Pädagogin Birgit als auch Luca wirken beim Puzzeln unkonzentriert (vgl. B 24,5). Luca schaut immer wieder auf, wenn ein

Mädchen kommt, und schaut auch immer wieder zu Katrin und Camilla (ca. 4-5 Jahre) und Linda, die im Bewegungsbereich recht wild und kreischend herumlaufen und hüpfen. Birgit steht zwischendurch auf, um die anderen zwei Mädchen aus dem Hirsepool zu heben. Alles beobachtet Luca (B 24,5).

In dieser Stunde erlebt Luca, dass eine Pädagogin für ihn da ist und mit ihm puzzelt. Gleichzeitig erlebt er, dass immer wieder fremde, größere Mädchen hereinkommen, mit den Pädagoginnen sprechen und auch mit vertrauten Objekten spielen. Luca vermeidet nicht den Blickkontakt, sondern „beobachtet alles“, und das wilde Treiben der Mädchen dürfte ihn besonders interessieren, denn das ist seine Welt und Katrin kennt er auch. Die wilden, kreischenden Mädchen dürften auch bei Luca den Wunsch wecken, wild zu sein und sich stark zu fühlen.

Dann steht er auf, geht bis zur [durch Holzregale angedeuteten R.B.] „Grenze“ des Bewegungsbereichs und kehrt dann wieder zurück zu seinem Tisch. Dann geht er wieder hin, läuft zu den Bausteinen, die in der Mitte des Bewegungsbereiches liegen, haut sich einmal bauchseits auf einen Schaumstoffwürfel und läuft wieder zurück zum Tischbereich. Das große Mädchen Camilla befindet sich ebenfalls in diesem Bereich und schaut Luca dabei zu. Dann läuft er wieder in den Bewegungsbereich und setzt sich auf die Pferdewippschaukel (B 24,5).

„Wildsein“ ist ihm vertraut und er weiß, dass er sich dabei stark fühlen kann. Sein Bedürfnis scheint so stark, dass er seinen sicheren Platz verlässt. Und doch dürfte er sich gleichzeitig auch unsicher fühlen und Angst vor dem Unbekannten, Unkontrollierbaren haben und das Geschehen sowohl spannend als auch beängstigend erleben. Beim ersten Anlauf verlässt ihn der Mut und er kehrt wieder um. Doch gerade dass er die Möglichkeit hat wieder in

sicheres Gewässer zurückzukehren, mag ihm Zuversicht geben. Beim nächsten Anlauf stürzt er sich bereits mit einem „Bauchfleck“ hinein und wieder hinaus. Beim dritten Anlauf landet er auf der vertrauten Pferdewippe, bei der er sich durch kraftvolle Bewegungen selbst Mut und Stärke vermitteln kann.

Camilla setzt sich ihm gegenüber. Luca beginnt wild zu schaukeln. Sie sagt „Nein“ und stoppt mit den Füßen. Luca schaut sie an und sie beginnt ganz sanft hin und her zu wippen. Luca schaut ratlos und beginnt wieder stärker zu wippen. Wieder stoppt Camilla und versucht einen langsamen Rhythmus. Luca schaut irritiert und sein Blick wird dann stumpf. Das Mädchen steigt ab und Luca beginnt ganz wild zu schaukeln. Sein Gesichtsausdruck wird freudig erregt (B 24,5).

Camilla nimmt auf sehr bestimmende Weise Kontakt zu Luca auf. Luca scheint von seinen aktuellen Bedürfnissen erfüllt und keine Vorstellung zu haben, dass ein anderes Kind andere Bedürfnisse haben könnte, und deshalb Camillas Handeln nicht zu verstehen. Doch Camilla dürfte Lucas Bedürfnisse verstehen und steigt ab.

Auch in einer anderen Szene wird erkennbar, wie Luca seine „Sehnsucht nach dem Meer“ (und mehr) spüren dürfte und welche Ideen er hat, um dieses zu erreichen; auch wenn das Anlegen noch nicht so perfekt klappt.

9.4.2 Szene: Mit dem „Rollator“ unterwegs

Folgende Situation fand in der letzten Beobachtung der Kleingruppenbetreuung statt:

Luca sitzt mit der Assistentin bei einem Kindertisch und schneidet mit einer Kinderschere kleine Stücke von einem Papierstreifen ab, den ihm die Assistentin entgegenhält. Konzentriert schaut und schneidet er und auf dem Boden liegen schon ca. 10 Papierschnippchen (vgl. B 27,2).

Luca dürfte das Zerschneiden der Papierstreifen lustvoll erleben, da er sehen kann, was seine Hände bewirken, und er gleichzeitig kaputtmachen und produzieren kann. Lange ist er konzentriert damit beschäftigt und seine „Gesellschafterin“ unterstützt ihn dabei.

Die anderen Kinder sitzen mit der Pädagogin an einem großen Tisch und plaudern. Wenn es dort recht lebhaft wird, schaut Luca hinüber (vgl. B 27,2). Er nimmt die Kinder zwar wahr, beschäftigt sich jedoch lange und konzentriert mit dem Zerschneiden.

Luca schneidet einmal hinein, blickt dann auf den Nachbartisch, auf den Michaela inzwischen die Tupperwareschüssel mit Knetmasse gestellt hat und um den die anderen Kinder Platz genommen haben. [...] Dann geht er zu einem Kindersessel und beginnt diesen wie einen „Rollator“ zu schieben. Er schiebt ihn am Knetisch mit den anderen Kindern und Michaela vorbei, dreht dann nach links, retour Richtung Knetisch und schiebt ihn zu einem leeren Platz zwischen Katrin und Laurenz. Während er noch auf den Knetisch zuschiebt, fragt Michaela: „Oh, magst du auch kneten?“ Luca lächelt kurz, nickt und schiebt den Sessel das letzte Stück ein wenig kräftiger zum Tisch und setzt sich darauf (B 27,2).

Michaela bringt mit der Knetmasse den Kindern etwas, das auch Luca vertraut ist und mit dem er gerne spielt. Er scheint die anderen Kinder nicht mehr als bedrohlich zu erleben und

kann bereits den „Schutzbereich“ der Assistentin verlassen. Doch ganz ohne Stütze geht es noch nicht und Luca nimmt eine „Gehhilfe“, auf die er sich stützen kann und die gleichzeitig ein Teil seines sicheren Platzes ist. Doch dann schiebt Luca an seinem Ziel, dem Knetisch vorbei, mag noch oder schon wieder unsicher sein. Erst als die Pädagogin ihn direkt anspricht und einlädt, scheint er dies als sichere Verbindung zu erleben, die ihm auch Zuversicht gibt, sodass er auch kräftiger schieben kann. Luca hat in dieser Situation *von sich aus die sichere Zweierbeziehung verlassen* und sich auf den Weg in die unsichere, von unbeständigen Beziehungen geprägte Gruppe bewegt.

Michaela legt ihm ein Stück Knetmasse vor seinen Platz. Luca schaut auf seinen Brocken Knetmasse, reißt kleine Stückchen davon ab und gibt sie in einen kleinen blauen Becher. Immer wieder reißt er kleine Stückchen von der Masse ab und gibt sie in den Becher. Als dieser voll ist, drückt er den Rest seiner Masse darauf und steckt eine Gabel hinein. Danach dreht er das Gebilde, das nun wie eine aufgespießte kleine Stelze aussieht, um, hält es vor sein Gesicht und streckt mehrmals die Zunge raus und schaut dabei abwechselnd zu Michaela und zur Assistentin. Die Assistentin hat sich zwischen Luca und Laurenz gesetzt und fragt: „Ah, hast du ein Eis?“ Luca nickt und macht Schleckbewegungen. „Was hast du da?“, fragt dann auch Michaela. „Eis“, antwortet Luca (B 27,3).

Luca hat bereits beobachtet, wie andere mit der Knetmasse „Eis“ geformt und damit gespielt haben (vgl. B 23,5f.). Nun macht er es genauso, wie er es bei anderen Kindern gesehen hat, und gibt dieser leblosen Masse eine bestimmte Bedeutung. Luca kann hier seine Erfahrungen mit dem „Als-ob“-Spiel umsetzen und durch die Bedeutung, die er der Masse gibt, ein gemeinsames Thema und Gemeinsamkeit gestalten. Die Assistentin erkennt auch sein Eis und auch Michaela greift sein Thema auf.

[...] Laurenz knetet einen Baum und Katrin rollt Strahlen für eine große Sonne, die vor ihrem Platz liegt. Sandro sagt, dass er eine Schokolade für die Assistentin mache. Luca schneidet ein Stück seiner Masse ab und legt es vor Michaelas Platz. „Oh, ist das für mich, ein Geschenk?“, fragt sie. Luca nickt und strahlt. „Danke“, sagt Michaela (B 27,3).

Luca versteht Sandros Absicht, der Assistentin Schokolade zu schenken. Er erfasst dadurch nicht Sandros Tun, sondern dessen Idee, kann diese aufgreifen und lustvollen Austausch mit der Pädagogin beginnen und sich verbunden, wertgeschätzt und stolz fühlen. Wie er durch Geben Verbindung gestalten kann, dürfte Luca durch seine wiederholten Beziehungserfahrungen „Geregelter Grenzverkehr zwischen Mein-und-Dein“ kennen.

Er hat eine dicke Rolle mit ca. 5 cm Durchmesser gerollt und schneidet zügig noch ein Stück ab und legt es wieder vor Michaela. Doch die scheint es diesmal nicht zu merken. Er schneidet wieder zügig ein Stück ab und legt es auf den Platz vor die Assistentin. Diese schaut gerade zu den asiatischen Zwillingen, die ihre Finger in ihre Masse drücken und verschiedene Wortkreationen wie Schleckefinger, Essefinger, Drückefinger,... sagen und dabei alle laut darüber lachen und gestikulieren. Nur Luca schaut von einem zum anderen und scheint nicht zu verstehen, um was es geht. Auch Michaela betrachtet die Fingerabdrücke in der Knetmasse und lacht. Luca schneidet Stücke von seiner Wurstrolle ab und legt abwechselnd ein Stück vor Michaela und vor die Assistentin, die dies nicht zu merken scheinen (B 27,3).

Luca will nun offensichtlich den Erfolg seiner Strategie wiederholen und Verbindung zur Pädagogin oder zur Assistentin erlangen. Das lebhaftes Tun der anderen scheint er nicht zu bemerken, und obwohl diese mit Drücken beschäftigt sind, scheint er ihr gemeinsames Thema nicht zu verstehen oder mag noch mit Schenken beschäftigt sein.

Sein Blick wirkt etwas verloren. Dann legt er ein Stück Knetmasse vor Laurenzs Platz und sagt mit erwartungsvollem Gesichtsausdruck und fester Stimme: „Da!!“ Laurenz nimmt das Stück wie alle anderen Stücke, die vor seinem Platz liegen, und drückt sie auf seinen Teigbrocken. Luca schaut ihn noch immer erwartungsvoll an, doch Laurenz sagt nichts. „Danke sagen“, sagt Katrin auffordernd zu Laurenz. „Der Laurenz hat gar nicht gemerkt, dass ihm der Luca was hingelegt hat, der drückt so fest mit seinen Fingern, der merkt das nicht“, sagt Michaela (B 27,3).

Die Pädagoginnen scheinen bewusst nicht auf Lucas weitere Kontaktversuche zu reagieren, obwohl Michaela den Verlauf sehr wohl bemerkt hat. Sie scheinen mehr auf Lucas Entwicklungsbedürfnis, als auf sein aktuelles Bedürfnis zu achten. Luca wirkt einerseits verunsichert, andererseits dürfte er doch sicher sein, dass er durch Geben Verbindung gestalten und sich wirkmächtig fühlen kann. Dieses Bedürfnis scheint so stark und seine Angst vor anderen Kindern bereits so gering zu sein, dass er von sich aus Kontakt zu Laurenz knüpft und sich dabei durch sein lautes „Da!“ noch selbst bestärkt.

Zusammenfassung: Einleitend habe ich über das Betreuungssetting der Kleingruppenbetreuung informiert. Danach wurde anhand der Szenen „Lucas Ankunft“ und „Alles kaputt“ ersichtlich, dass Luca seine erworbenen Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen bereits gut anwenden kann und die Pädagoginnen auf spielerische Weise Verbindungen sowohl zu Luca als auch zu den anderen Kindern knüpfen. Doch zeigte ich dabei auch auf, dass Luca seinen „Ankerplatz“ nicht mit anderen Kindern teilen möchte, den Blickkontakt zu anderen Kindern vermeidet und seinen Blick auf vertraute Objekte und Tätigkeiten „heftet“. Luca dürfte andere Kinder nach wie vor bedrohlich erleben, aber bereits über andere Formen von Abwehr- und Sicherungsmechanismen verfügen. Doch seine Gefühle von Unsicherheit und Bedrohung durch andere Kinder bewältigt er dadurch nicht.

Luca drückt im Spiel durch seine intensive Beschäftigung mit dem Thema „Kaputt“ auch klar aus, dass viele seiner Erwartungen zerstört sind, zeigt dabei aber auch, wie er sich nun im Spiel mit belastenden Themen auseinandersetzen und wirkmächtig fühlen kann.

Danach schilderte ich Lucas Erlebnisse auf seiner Insel der Zweisamkeit, bei denen Luca über weite Strecken bedingungslose Verfügbarkeit der Assistentin genießt. Daraus entsteht ein spannender Entwicklungsprozess – von Lucas Vermeidung von Blickkontakt zu anderen Kindern – über skeptische Blicke und beginnendes Interesse – über erste Anlegemanöver – bis zu eigenständiger Kontaktaufnahme zu den Kindern.

Im Vergleich zu Gruppenaktivitäten zu Beginn der Krippenbetreuung kann sich Luca gegen Ende seiner Kleingruppenbetreuung durch vielfältige Kontaktstrategien, des Spiel mit vertrauten Objekten und das beginnende „Als-ob“-Spiel, über längere Phasen hinreichend sicher fühlen und Kontakt zu anderen Kindern knüpfen.

Die Basis für diese Entwicklungsprozesse dürften Lucas Beziehungserfahrungen während seiner Zweierbetreuung bilden, wie ich sie in Kapitel 8 herausgearbeitet habe. In diesem Abschnitt habe ich auch aufgezeigt, wie wichtig die zusätzliche Unterstützung der Assistentin war. Auch die Bereitschaft des Teams, seine Beziehungsgestaltung zu ändern und sowohl an Lucas aktuellen Bedürfnissen sowie an seinen Entwicklungsbedürfnissen auszurichten, wurde durch meine Ausführungen ersichtlich.

9.5 Lucas mutmaßliche psychische Strukturen während seiner Kleingruppenbetreuung

Auch in diesem Abschnitt fasse ich die Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen entlang der drei Dimensionen von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein zusammen. Zuerst werfe ich wieder einen kurzen Blick zurück zu Lucas Krippenbeginn und weise dann Lucas Veränderungen im Verhalten und Erleben aus. Danach gehe ich der Frage nach, wie diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar sind.

9.5.1 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen

Blick zurück: Während seiner Großgruppenbetreuung suchte Luca bei Gruppenaktivitäten keinen Kontakt zu den Pädagoginnen. Er schien sie als Teil der Gruppe nicht ausreichend sicher und ihre Anweisungen als Einschränkung seiner Wirkmächtigkeit zu erleben.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Nun strebt Luca in unsicher erlebten Kleingruppensituationen eindeutig Verbindung zu den Pädagoginnen bzw. der Assistentin an. Er scheint Verbindung zu den Pädagoginnen sicher, und gemeinsames Tun lustvoll einzuschätzen und dürfte klare Vorstellungen haben, wie er dies erreichen kann.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Luca hat während seiner Zweierbetreuung mit seinen „Hofdamen“ (vgl. Kap. 8) immer wieder erlebt, wie lustvoll und sicher Verbindung mit den Pädagoginnen sein kann, und ausreichend Erfahrungen sammeln können, wie er solche Verbindung gestalten kann.

Dadurch änderte sich Lucas (Ideal-)vorstellung von Gemeinsamkeit. Aber auch die entwickelten Objektrepräsentanzen von sicheren, verlässlichen Pädagoginnen, seine Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen auf vielfältige Arten Verbindung gestalten zu können dürften bereits hinreichend stabil sein und dazu beitragen, dass Luca diese Kontaktstrategien auch in belastend erlebten Gruppensituationen anwenden kann. Die Veränderungen einzelner Apperzeptionsglieder während seiner Zweierbetreuung dürften durch ihre komplexe Verflechtung nun auf vielfältige Weise Lucas Erleben und Handeln beeinflussen.

9.5.2 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit anderen Kindern

Blick zurück: Luca suchte während seiner Großgruppenbetreuung keinen Kontakt zu anderen Kindern und starrte bei Gruppenaktivitäten „ins Leere“. Er schien das Geschehen von mehreren Kindern als diffus und bedrohlich zu erleben und nicht wahrzunehmen zu wollen.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Zu Beginn der Kleingruppenbetreuung zeigt Luca ähnliches Verhalten. Er vermeidet den (Blick-)kontakt zu anderen Kindern. Auch seine Gefährtin Katrin aus der Zeit seiner Zweierbetreuung scheint er als Teil der Gruppe nicht wahrzunehmen. Luca scheint noch immer nicht zu wissen, was er mit anderen Kindern tun könnte, ihre Anwesenheit verunsichernd und bedrohlich zu erleben und nicht wahrnehmen zu wollen. Eine Veränderung von Lucas Erleben und Verhalten bei Gruppensituationen vollzieht sich in mehreren Schritten: Zuerst beobachtet Luca andere Kinder skeptisch aus sicherer Verbindung und Entfernung, doch zunehmend verfolgt er ihr Tun interessiert und fasziniert. Er beginnt über andere Kinder zu sprechen und verlässt schließlich die sichere Verbindung zur Assistentin oder Pädagogin und geht zu anderen Kindern und zur Gruppe. Luca scheint andere Kinder zunehmend ungefährlich, interessant und ihr Tun spannend zu erleben und daran teilnehmen zu wollen. Luca verlässt auch sichere, dyadische Zweierbeziehungen und sucht, von sich aus, aktiv Kontakt zu den anderen Kindern.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Luca erfährt auf seiner „Insel der Zweisamkeit“ vorwiegend exklusive Zuwendung der Assistentin bzw. Pädagogin und dürfte sich dabei hinreichend sicher, vertraut und wirkmächtig fühlen. Aus dieser sicheren Position heraus kann er andere Kinder und ihr Tun und Treiben beobachten und kennenlernen. Da ihm das Tun der Kinder meist vertraut ist, kann er das Geschehen einschätzen und die Kinder zunehmend ungefährlich erleben. Er

könnte durch die Vertrautheit ihrer Tätigkeiten auch eine gewisse Nähe und Verbundenheit spüren. Viele Tätigkeiten vermag Luca deshalb als vertraut und sicher erleben, weil er durch frühere Beziehungserfahrungen (vgl. Kap. 8) viele Objekte und Tätigkeiten als sicher und wirkungsvoll kennenlernte. Luca kann auch selbst entscheiden, wie er sich wann den anderen Kindern nähern möchte, und kann sich dadurch selbstbestimmt und als der Aktive fühlen.

Es ist nachvollziehbar, wie sich Lucas Objektrepräsentanzen von anderen Kindern verändern und diese und deren Tun zunehmend interessant erleben dürfte. Die bereits in der Zweierbetreuung entwickelten Objektrepräsentanzen von sicheren, verlässlichen Pädagoginnen sowie von spannenden Objekten und wirkungsvollen Tätigkeiten, dürften durch Lucas Erfahrungen auf der „Insel der Zweisamkeit“ noch an Stabilität gewinnen. Diese Erfahrungen beeinflussen, erweitern und stabilisieren auch seine Selbstrepräsentanz und Handlungseinschätzung, sodass er sich als jemand sehen kann, der auf viele Weisen und auch in Anwesenheit anderer Kinder selbstbestimmt und wirkmächtig handeln kann. In der Veränderung dieser Apperzeptionsglieder dürfte die Basis liegen, auf der Lucas Veränderung seiner „inneren Bilder“ von anderen Kindern aufbauen kann, sodass er zunehmend das Tun der Kinder einschätzen kann und interessant findet und Kontakt zu ihnen aufnimmt und gestaltet.

9.5.3 Veränderungen im Bereich Interesse

Blick zurück: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung wählte Luca vorwiegend vertraute Objekte und Tätigkeiten. In sicher erlebten Situationen spielte er damit ausdauernd und konzentriert. In unsicher erlebten Situationen agierte er damit rastlos und kraftvoll aus, was sein Geist nicht fassen konnte, ihn aber innerlich bewegte.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Luca wählt in der Kleingruppenbetreuung nach wie vor vorwiegend vertraute Objekte und Tätigkeiten und doch sind mehrere Veränderungen erkennbar. Luca wählt nicht nur *vermehrt neue Objekte und Tätigkeiten*, sondern spielt nun auch in *belastend erlebten Gruppensituationen* konzentriert mit vertrauten Objekten und auch auf neue Weise *im „Als-ob“-Spiel* damit. Es hat sich somit nicht nur die Anzahl der Objekte vergrößert, sondern auch die Art des Erlebens und des Handelns damit. Er verfügt nun über wesentlich mehr Objekte und Tätigkeiten, mit denen er sich sicher und wirkmächtig fühlen kann, und kann auch in Gruppensituationen Belastendes ausdrücken, Handlungsmöglichkeiten ausprobieren und Affekte regulieren.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Auch hier zeigt sich, dass Luca vor allem auf seine Beziehungserfahrungen („Brücken in unbekanntes Terrain“) während seiner Zweierbetreuung zurückgreifen dürfte. Luca hat dadurch viele Objekte und Tätigkeiten kennengelernt, mit denen er Kontakt knüpfen, sich vertraut, sicher und wirkmächtig fühlen kann und mit denen er auch im Spiel ausdrücken kann was ihn beschäftigt und er bestimmte Affekte regulieren kann (vgl. Kapitel 8).

Dadurch konnte Luca stabile Selbst- und Objektrepräsentanzen bilden und „innere Bilder“ von Objekten, Tätigkeiten, Spielpartnern und sich selbst entwickeln, bei denen er sich selbstbestimmt und verbunden sehen kann. Lucas psychische Strukturen, sich mit bestimmten, vertrauten Objekten und Tätigkeiten auf viele Arten sicher und wirkmächtig zu erleben, scheinen bereits so stabil zu sein, dass sie auch in belastend erlebten Gruppensituationen zum Tragen kommen.

9.5.4 Veränderungen im Bereich Affekte

In diesem Unterabschnitt werden tendenzielle Veränderungen von Lucas Affekterleben, Affektausdruck und Affektregulation fokussiert, die als Grundlage von psychischen Strukturen sowie der sozial-emotionalen Entwicklung gelten.

Veränderungen von Lucas Affekterleben, Affektausdruck und Affektregulation: Luca kann sehr viele Fähigkeiten und Affektregulationsstrategien, die er während seiner Zeit der Zweierbetreuung erworben hat, auch in der Kleingruppe einsetzen. Er kann seine Bedürfnisse besser wahrnehmen und ausdrücken und dadurch oft unangenehme Empfindungen vermeiden oder mildern. Er kann seine vielfältigen Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen nützen um vertraute, sichere Verbindungen zu erreichen. Er kennt viele neue Objekte und Fähigkeiten, mit denen er gestalten und sich wirkmächtig fühlen kann. Er kann im „Als-Ob“-Spiel Objekten selbst bestimmte Bedeutungen geben und damit das Geschehen und sein Wohlbefinden regulieren.

Veränderungen von Lucas Affektregulation in negativ-belastenden Situationen:

Schutz vor unangenehmen Gefühlen und Sicherung des Wohlbefindens durch Blick auf vertraute Objekte und konzentriertes Tun: Zu Beginn der Krippenbetreuung blickte Luca bei Gruppensituationen mit starrem Blick ins „Leere“ und nun „heftet“ er seinen Blick auf vertraute Objekte und Tätigkeiten. Durch das „Ausblenden“ der anderen Kinder dürfte es Luca unbewusst gelingen die bedrohlichen Anteile dieser Situation nicht wahrnehmen zu

müssen. Durch die Konzentration auf vertraute Objekte und Tätigkeiten vermag er das Fernhalten der unangenehmen Affekte zu sichern und kann sich wirkmächtig fühlen. Außerdem ermöglicht ihm dieser Abwehr- und Sicherungsmechanismus (vgl. Kap. 6) Verbindung mit den Pädagoginnen zu gestalten. Luca wehrt zwar die bedrohlichen Anteile nach wie vor ab, hat jedoch einen neuen „Sicherungsmechanismus“ entwickelt, mit dem er effektiver und sicherer sein Wohlbefinden regulieren kann.

Regulation bedrohlicher Erlebniszustände durch Veränderung der Objektrepräsentanzen anderer Kinder: Die Pädagoginnen ermöglichen Luca auch in der Kleingruppe eine exklusive „Insel der Zweisamkeit“. Aus dieser sicheren Verbindung kann Luca andere Kinder und ihr Tun beobachten und zunehmend vertraut erleben. Dadurch vermag Luca ungefährliche und lustvolle „innere Bilder“ von anderen Kindern verinnerlichen, sodass er andere Kinder nicht mehr als bedrohlich erlebt und Kontakt zu ihnen aufnehmen kann.

Regulation durch gedankliche Auseinandersetzung: Bei der Beziehungserfahrung „Ein roter Teppich zu Katrin“ erwähnten die Pädagoginnen in sicher erlebten Situationen immer wieder die Anwesenheit Katrins. Luca konnte dadurch anscheinend die Ungefährlichkeit und Nützlichkeit von Vorstellungen und Äußerungen über Dritte verinnerlichen. Dadurch dürften sich Lucas Idealvorstellungen von Beziehung sowie seine Handlungseinschätzungen erweitert haben. Nun stellt Luca gedanklich eine Verbindung zu anderen Kindern her und redet darüber. Er kann dadurch Nähe und Distanz ausprobieren und damit verbundene Empfindungen regulieren. Durch dieses „Gedankenspiel“ mag er sich wirkmächtig fühlen und die Kinder zunehmend weniger unsicher erleben.

Regulation durch „Als-ob“-Spiel: Es gibt bereits einige Situationen, in denen Luca leblosen Objekten eine bestimmte Bedeutung gibt und damit das Geschehen und sein Wohlbefinden reguliert. Dies dürfte vor allem durch seine Beziehungserfahrungen mit Katrin und ihrer Welt der Vorstellungen beeinflusst worden sein (vgl. Unterabschnitt 8.3.2).

Regulation durch „Rückfall“ auf frühere Strategien: Luca erlebt aber auch immer wieder, dass seine Strategien keinen ausreichenden oder andauernden Erfolg haben. Wiederkehrende Misserfolge dürfte Luca dermaßen belastend erleben, dass seine früheren psychischen Strukturen wieder zum Tragen kommen und er kraftvoll, körperlich agiert.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar? Diese vielfältigen aufgezeigten Strategien, belastende Affekte wahrzunehmen, auszudrücken, zu verhindern oder zu lindern, können als Ausdruck von Lucas veränderten psychischen Strukturen gesehen werden, die er vor allem durch Beziehungserfahrungen mit seinen Gesellschaftsdamen (vgl. Kap.8) und auf seiner „Insel der Zweisamkeit“ entwickelt

hat. Diese dürften zu Veränderung der Objektrepräsentanzen von den Pädagoginnen, Kindern und Objekten, seiner Idealvorstellungen von Beziehung, seinen Handlungseinschätzungen und seiner Selbstrepräsentanz geführt haben. Diese Veränderungen dürften bereits relativ stabil sein, sodass sie vermehrt auch in unsicheren Situationen Lucas Erleben und Handeln prägen.

Doch unangenehme Gefühle wie Unsicherheit und Bedrohung durch fremde Kinder, dürfte Luca nach wie vor nicht klar wahrnehmen und kann sie dadurch auch nicht klar ausdrücken. Luca wurde bei seinen Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen immer wieder nach seinen Bedürfnissen gefragt und ermutigt, diese klar auszudrücken. Doch negative Empfindungen wurden von den Pädagoginnen kaum thematisiert (vgl. Kap. 8). Und doch sind Veränderungen bei Lucas Umgang mit negativ erlebten Affekten bemerkbar. Luca kann zunehmend auch in diffus und belastend erlebten Situationen unangenehme Empfindungen mit Objekten im Spiel ausagieren, ausdrücken, bearbeiten und ein Stück bewältigen.

Auch in diesem Kapitel wurde zu Beginn über das Setting Kleingruppenbetreuung informiert. Danach wurden Lucas Erlebnisse seiner ersten zwei Wochen analysiert und aufgezeigt, dass Luca zu Beginn seiner Kleingruppenbetreuung andere Kinder nach wie vor bedrohlich erlebte und nicht wahrnehmen wollte. Danach verfolgten wir, wie sich Lucas Interesse für andere Kinder entwickelte und wie seine ersten Kontaktversuche verliefen. Abschließend wurden Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen zusammengefasst und Zusammenhänge zu seinen Beziehungserfahrungen dargelegt, wodurch Lucas Entwicklung über weite Bereiche verstehbar wird.

10 Lucas Erfahrungen und psychische Strukturen nach seiner Rückkehr in die Krippengruppe

Einleitend informiere ich in Abschnitt 10.1 kurz über das Betreuungssetting der Großgruppe. Danach schildere ich in Abschnitt 10.2 Lucas Erfahrungen bei seinem „Neustart“ in die Großgruppe und schaue ab Abschnitt 10.3 inwiefern die bereits aufgezeigten Entwicklungsprozesse auch in der Großgruppe sein Verhalten und Erleben beeinflussen. Dabei fokussiere ich zuerst in Abschnitt 10.3 Lucas Interaktionsgeschehen mit den Pädagoginnen und untersuche danach in Abschnitt 10.4 welche Bedeutungen die „Zofe Gloria“ für Lucas Verhalten und Erleben einnimmt. In Abschnitt 10.5 wende ich mich Lucas Interaktionen mit anderen Kindern und bei Gruppenaktivitäten zu. Abschließend arbeite ich in Abschnitt 10.6 heraus, wie sich Lucas auffallende Verhaltens- und Erlebensweisen verändert haben und wie dies im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen verstanden werden kann.

10.1 Setting Großgruppe

Luca besuchte bisher acht Monate in unterschiedlichen Betreuungssettings die Kinderkrippe und wurde zuletzt drei Monate in einer Kleingruppe betreut. Immer wieder wurde die Reintegration in die Großgruppe angedacht und verschoben. Doch nun ist es endlich soweit. Der Zeitpunkt Mai wurde unter anderem deshalb gewählt, da ab Mai die zwei lebhaften asiatischen Zwillingssbuben Sandro und Laurenz für drei Monate nach China fliegen und somit zwei Kinder mit hohem Betreuungsbedarf weniger in der Gruppe sein werden (vgl. B 25,2).

Nun besucht Luca drei Mal in der Woche am Vormittag für ca. 2 Stunden die Kinderkrippe. Die Gruppe von ca.10 Kindern wird von zwei Pädagoginnen und einer Assistentin betreut und manchmal ist auch die Sonderkindergartenpädagogin zur Unterstützung da. Während Lucas Betreuungszeit ist immer Freispielphase, d. h. von den Pädagoginnen werden unterschiedliche Aktivitäten in verschiedenen Gruppenbereichen angeboten, aus denen die Kinder frei wählen können.

10.2 Lucas Neustart in der Großgruppe

Heute ist der erste Tag, an dem Luca (wieder) in der Großgruppe betreut wird. Es ist Freispielstunde und in den verschiedenen Angebotsbereichen hält sich je eine Pädagogin bzw. die Assistentin auf und im Bewegungsbereich spielt die Sonderkindergärtnerin Renate

mit einigen Kindern. Es sind somit drei Pädagoginnen, eine Assistentin und eine Praktikantin für die ca. 10 Kinder da (vgl. B 28,3).

Als ich den Gruppenraum betrete, muss ich mich orientieren, da so viele Kinder und auch Erwachsene da sind. Ich lasse meinen Blick schweifen, kann Luca nicht gleich finden und schaue dann genauer zu den Tischgruppen. Am ersten Tisch sitzen Michaela und eine Praktikantin sowie 3-4 Kinder und spielen mit Knetmasse. Am Nebentisch sitzt Birgit mit einem kleinen Mädchen auf ihrem Schoß, und drei weitere Kinder stehen beziehungsweise sitzen um den Tisch. Auf diesem liegen ein Dokortokoffer und ein Frisierkoffer, die zum Teil ausgeräumt sind. Eines dieser Kinder steht mit dem Rücken zu mir, hat rötliche Haare und daran erkenne ich Luca. Ich bin überrascht ihn mitten in einer Gruppensituation zu finden, denn ich habe ihn in einer Zweiersituation mit einer Kindergartenpädagogin erwartet, wie ich es oft während seiner Kleingruppenbetreuung beobachtet habe. Luca hält ein Stethoskop in seiner Hand. Einige Kinder schauen zu mir und auch er dreht sich kurz um und blickt mich an, zeigt aber keine Reaktion. Luca schaut wieder zu seinen Händen und dem Stethoskop und sagt: „Abhören!“ „Ja, abhören kann man damit, das ist wichtig“, antwortet Birgit. Er hängt das Stethoskop um seinen Hals, dreht sich zu einem Mädchen, nimmt den Abhörknopf und hält ihn dem Mädchen, die mit weißer Strumpfhose und Leibchen bekleidet ist, auf den Rücken und sagt mit g'schaftiger Stimme: „Abhören.“ Das Mädchen dreht sich kurz um, reagiert aber nicht weiter darauf. Noch einmal sagt Luca „Abhören“ und nickt dazu leicht mit seinem Kopf, doch wieder reagiert das Mädchen nicht. Ein anderes Mädchen wendet sich ihm zu und sagt etwas, das ich nicht verstehen kann. Das Mädchen hat einen Haarföhn in der Hand. Luca nimmt ihn aus ihrer Hand, betrachtet den Einschaltmechanismus, drückt zwei-dreimal darauf, legt ihn dann auf den Tisch und ergreift eine Spielhaarbürste. Er stellt sich hinter Birgit und fährt ihr vorsichtig über ihr Haar. Mehrmals streicht er ihr über ihren Hinterkopf und Birgit meint: „Wart, ich mach meinen Zopf auf“, und sie öffnet ihre zusammengebundenen, schulterlangen Haare, schüttelt leicht ihren Kopf und sagt: „Bekomm' ich eine neue Frisur, wie sieht sie denn aus?“ Luca hält in seiner linken Hand einen Spiegel und hält diesen an Birgits Hinterkopf und schaut selber in den Spiegel (B 28,1f).

Diese Szene wiederholte sich mehrmals, und über längere Zeit sind Luca und die Pädagogin mit Frisieren und Kommentieren von Birgits Haaren beschäftigt (vgl. B 28,1f).

Beim Frisieren kennt sich Luca aus und was ein Doktor tut, weiß er auch. Bei beiden Tätigkeiten ist er der Aktive, der etwas bei und mit anderen tut, und kann sich wirkmächtig und stark erleben. Mit dem Stethoskop in der Hand mag er sich groß und wichtig wie ein Doktor fühlen, denn er weiß genau, wo das Stethoskop hingehört und wie das „Abhören“ funktioniert. Als das Mädchen nicht reagiert – und somit nicht funktioniert – dürfte er kurz irritiert sein, doch nicht lange, denn er hat weitere Ideen, wie er sich wirkmächtig fühlen kann. Er betätigt den Schalter des Föhns (eines leblosen Objekts), doch auch der funktioniert nicht wirklich. Luca zeigt, dass er über Strategien verfügt, wie er sich nicht nur wirkmächtig, sondern auch mit der Pädagogin verbunden fühlen kann. Er hat ja schon oft genug erlebt, wie er sich durch gemeinsame Themen und Tätigkeiten gleichzeitig wirkmächtig und verbunden fühlen kann. Nun verbindet er das sichere Thema Frisieren mit der Pädagogin und es entwickelt sich eine längere teilweise dyadische Frisierszene, bei der sich Luca sowohl wirkmächtig als auch verbunden erleben kann.

Luca reguliert sein Wohlbefinden, indem er durch ein gemeinsames Thema (dyadische) Verbindung zur Pädagogin gestaltet und durch die vertrauten Tätigkeiten das Geschehen gestaltet und sich wirkmächtig fühlen kann.

Nach diesem längeren Friseurspiel steht Luca auf und geht zu einem Mädchen Gloria, das mit Kreisel am Boden spielt. Er verlässt somit von sich aus diese dyadische Beziehung zur Pädagogin und probiert mehrmals die Kreisel zu drehen, schafft es jedoch nicht. Luca mag zuerst enttäuscht sein, holt sich dann ein Puzzle und setzt sich damit zur Assistentin und entdeckt auch die Knetmasse und rollt damit eine lange „Wurst“ (vgl. B 28,2). Wieder zeigt Luca, dass er über ausreichend Ideen verfügt, wie er sich mit vertrauten Objekten, wie Knetmasse oder Puzzle, tüchtig und wirkmächtig fühlen und Verbindung gestalten kann, ohne wild agieren zu müssen. Vor allem mit der Assistentin hat er oft auf seiner „Insel der Zweisamkeit“ gepuzzelt. Erneut kann Luca in einer Situation mit mehreren Kindern sein Wohlbefinden regulieren, indem er vertraute Personen, Objekte und Tätigkeiten wählt, mit denen er sich sicher und wirkmächtig fühlen kann.

Die Knetmasse muss Luca der Pädagogin geben, da dafür ein separater Knettisch vorgesehen ist. Das Mädchen Gloria setzt sich zu ihm und puzzelt ebenfalls.

Luca schaut nur flüchtig auf das Bild und sein Blick wandert zu den anderen Kindern, die teilweise im Bewegungsbereich mit den Riesenbausteinen spielen, oder er dreht sich um und schaut zum Knettisch, oder er schaut einem Mädchen zu, das mit einem Puppenwagen fährt [... Luca] schaut aber wieder von einem Tisch zum anderen. Die Assistentin versucht ihn zu animieren, indem sie ihn fragt: „Schau, da ist ein Stück blauer Himmel, wo ist da ein Blau, wo gehört der hin?“ Luca schaut nur flüchtig auf den Teil und legt ihn scheinbar irgendwo hin (B 28,3).

Die Assistentin versucht über das Puzzle mit Luca Verbindung aufzunehmen, doch Luca scheint sich nicht für das Puzzle zu interessieren und lässt seinen Blick hin und her schweifen. Er beobachtet die Kinder, so wie er wochenlang von seiner „Insel der Zweisamkeit“ das Geschehen der Kleingruppe beobachtet hat. Luca scheint diese Erfahrungen nützen zu können und sich auch jetzt durch Beobachten Orientierung und Sicherheit zu verschaffen und dadurch sein Wohlbefinden zu regulieren.

Luca wirkt bei seinem Neustart in die Großgruppe keineswegs unsicher. Ich konnte zwar Lucas Ankunft nicht beobachten, doch auf die Frage, wie er reagiert habe, meinte die Pädagogin: „So wie immer, er ist einfach hineingegangen und hat zu spielen begonnen“ (B 28,1).

Luca kann sich nun durch Beobachten der Kinder Orientierung und Sicherheit verschaffen. Er verfügt auch über viele Ideen, wie er sich mit vertrauten Objekten und Tätigkeiten wirkmächtig und sicher fühlen kann, und vermag diese auch erfolgreich umzusetzen.

Außerdem scheint Luca auch in Anwesenheit anderer Kinder seine erworbenen vielfältigen Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen anwenden und Verbindung gestalten zu können, was sich auch im weiteren Verlauf dieser Beobachtung sowie in den folgenden Protokollen bestätigt.

10.3 Lucas Interaktionspotpourri zu den Pädagoginnen

Auch in anderen Gruppensituationen schafft es Luca auf vielfältige Weise Verbindung zu den Pädagoginnen herzustellen und zu gestalten. So schaut er öfters, wo sich eine Pädagogin befindet, gesellt sich dazu und kommentiert, was er sieht oder tut.

Luca steht auf und hockt sich neben Birgit und sagt: „Zammenbauen“, „Ja, genau, da muss man noch ein paar zusammen stecken“, sagt Birgit. „Zammenstecken“, wiederholt Luca und nickt g'schaftig und gestikuliert mit den Armen und nimmt eine Schiene und fügt sie an (B 30,3); oder er spricht Birgit beim Vorbeigehen an und sagt „Schau“ und Birgit setzt sich zu ihnen an den Tisch. Sie sagt: „Ah, hast du eine dicke Rolle, und diese ist nun wirklich fast so dick wie eine Biskuitrolade (B 33,4).

Luca hat anscheinend klare Vorstellungen, wie er die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen erlangen kann, und in vielen Situationen entwickelt sich daraus ein längerer Dynamischer Austausch. Situationen dieser Art finden sich oft mehrmals pro Protokoll (vgl. B 28,8; B 28,9, B 31,3f. u.v.m.). Häufig sucht Luca auch Kontakt zu Pädagoginnen, indem er sie um Hilfe bittet und Unterstützung bekommt (vgl. B 28,3; B 28,5; B 29,2; B 29,6; B 29,7; B 34,5 u.v.m.). Besonders gut zeigt sich dies in folgender Situation, in der Luca mit einem Plastikstanitzel Tischtennisbälle in die Luft schießt:

Luca schießt dann den Ball aus seiner „Tüte“ raus, und als er den Ball nicht gleich findet, fragt er Michaela: „Wo ist der Ball?“ Michaela sucht mit ihm den Ball und beginnt dann mit ihm zu spielen. [...] Der Ball fällt zu Boden und er läuft und holt ihn und schießt ebenfalls. Dazwischen ruft er immer wieder mit kräftiger Stimme: „Ball!“ Michaela gelingt es einmal den Ball direkt einzufangen und sagt: „Das war aber ein guter Schuss.“ Mehrmals schießen sie abwechselnd. Luca lacht und hüpfte freudig dabei. Gloria kommt, bleibt etwas abseits stehen, schaut zu und Michaela gibt ihr dann ihre „Ballschießtüte“. Luca geht zu Gloria und steckt seine Tüte auf Glorias Tüte – wie Stanitzel auf Stanitzel; Öffnung an Öffnung – und versucht den Ball so in Glorias Tüte zu bringen. [...]. Einmal fliegt er in die große Aufbewahrungskiste für Spielsachen und Luca kann ihn nicht mehr rausholen. „Wo ist Ball? Wo ist Ball!“, ruft er und läuft zu Michaela und ruft: „Wo ist Ball!“ Michaela kommt, schaut zuerst in die falsche Kiste, Luca schaut ebenfalls zuerst in diese, stellt sich dann aber vor die Kiste, in die der Ball hineingeflogen ist, schaut hinein, bis Michaela diesen entdeckt, ihn heraushebt und ihm diesen reicht. Danach spielen er und Gloria weiter [...] Luca schießt dabei den Ball einmal weiter weg und dieser bleibt auf dem Beton liegen. Er geht wieder zu Michaela und fragt: „Wo ist Ball?“ Diese steht auf und sucht wieder zuerst in der Aufbewahrungsbox, entdeckt dann aber den Ball auf dem Boden und deutet ihm, wo dieser ist, und er holt ihn (B 34,6).

In einer anderen Situation bemüht sich Luca ein Schleusentor des Wasserlabyrinths zu öffnen, doch es bewegt sich nicht.

Er schaut hoch zu Birgit, die schräg hinter ihm steht, und sagt: „Aufmachen, Hilfe.“ Birgit bückt sich, öffnet die Schleuse und erklärt dabei: „Schau, so geht das“, und zeigt ihm, wie man sie senkrecht

hochschieben bzw. ziehen muss. Luca schiebt sie wieder hinein und gleich wieder heraus. Noch einmal schiebt er sie hinein und wieder heraus (B 29,2).

Luca mag zwar enttäuscht sein, dürfte sich jedoch nicht hilflos fühlen, denn er scheint davon auszugehen, dass ihn die Pädagogin unterstützt, wenn er sie fragt. Er scheint sich nun auch unter vielen Kindern sicher zu fühlen, wie er auf unterschiedliche Arten Verbindung mit den Pädagoginnen gestalten kann, wie er Personen bewegen und seine Bedürfnisse erfüllen kann. Auch in Situationen mit mehreren Kinder und der Großgruppe kann Luca eindeutig seine erworbenen Strategien (vgl. Kap. 8 und 9) der Kontaktgestaltung nützen, um in Situationen, in denen er sich Unterstützung und oder Verbindung wünscht, seine negativ-belastenden Affekte zu lindern.

Luca hat auch viele Ideen, wie er sich mit vertrauten Objekten und Tätigkeiten wirkmächtig fühlen kann und wie er sich durch Beobachten Orientierung und Sicherheit verschaffen kann.

Bisher wurde erkennbar, dass Luca auch in der Großgruppe vielfältige Kontaktstrategien zu den Pädagoginnen hat sowie viele seiner bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nützen kann, um seine Affekte zu regulieren und sich sicher, wirkmächtig und verbunden zu fühlen.

Bereits bei der Ankunftssituation waren auch erste Kontakte zu anderen Kindern bemerkbar. Deshalb wird der Blick nun gezielt darauf gelenkt, wie sich Luca gegenüber anderen Kindern verhält und wie er diese erleben dürfte.

10.4 Nicht ohne Zofe Gloria

Bereits bei den Schilderungen von Lucas ersten Erfahrungen in der Großgruppe trat zweimal das Mädchen Gloria in Erscheinung. Gloria ist etwas kleiner als Luca, sehr zart und dürfte etwa gleich alt wie Luca sein. Welche Rolle und Bedeutung sie für Lucas Erfahrungen in der Großgruppe einnimmt, ist Thema dieses Unterabschnittes, der mit einer Szene kurz nach Lucas Neustart in der Großgruppe beginnt.

10.4.1 Wunschfee Gloria

Wie bereits geschildert, beobachtet Luca vom Puzzletisch das Geschehen der anderen Kinder.

Dann steht Luca auf und geht zum Hirsepool, einem sechseckigen, engmaschigen „Reisegitterbett“, das mit Hirse gefüllt ist und in dem sich Sandspielsachen befinden. Er schaut hinein, dreht sich um und blickt im Raum umher und sagt: „Hinein will ich.“ Gloria, das Mädchen, mit dem er Kreisel gespielt hat und die ihm zum Puzzletisch gefolgt ist, kommt zu ihm, setzt sich auf die daneben liegende Matte und zieht ihre Schuhe aus. Luca setzt sich neben sie und zieht ebenfalls seine Hausschuhe aus. Gloria nimmt ein

Bilderbuch (woher weiß ich nicht) und legt es Luca auf den Schoß und setzt sich neben ihn. Luca blättert einige Male um, schaut aber nur bei den ersten zwei Seiten flüchtig hinein, legt das Buch zur Seite und sagt: „Nein“, steht auf, schaut in den Hirsepool und sagt: „Hinein will ich.“ Birgit fragt: „Möchtest du hinein?“ Luca nickt und auch Gloria steht auf und stellt sich zum Pool und beide werden hinein gehoben. Gloria wirkt auf mich wie Lucas Schatten (B 28, 3).

Bei der nächsten Beobachtung spielen sie wieder gemeinsam im Hirsebad.

Luca blickt zu Gloria, die das Lastauto durch die Hirse schiebt. „Anfüllen“, sagt Luca zu Gloria. Gloria füllt mit der Hand etwas Hirse auf die Ladefläche des Autos. „Anhängen“, sagt Luca und nimmt das Lastauto von Gloria und hängt es an seinen Bagger (B 29,6).

Noch deutlicher zeigt sich jenes typische Interaktionsmuster in folgender Szene: Nachdem ihm die Pädagogin gezeigt hat, wie man das Schleusentor öffnet, hat Luca mehrmals das Tor alleine geöffnet.

Dann dreht er sich nach links zu Gloria, die ich jetzt schräg hinter ihm stehend entdecke. Sie hält eine Babypuppe in ihrem Arm und schaut ihm zu. Luca schaut sie an und sagt „Aufmachen!“ und sie bückt sich und öffnet die zweite Schleuse der Schleusenkammer. Luca schließt dann beide Schleusenteile und sein Boot ist nun wieder eingeschlossen. Noch einmal sagt er zu Gloria: „Da, aufmachen“, und wieder öffnet sie eine Schleuse und er schiebt sein Boot in Richtung Marian (B 29,2).

Wiederholt gibt Luca klare Anweisungen, was Gloria tun soll und sagt z. B. „Gloria, komm. Komm, Gloria“, und beide marschieren, nur mit Windel bekleidet, Richtung Garten (B 34,5), oder „er bleibt mit seinem Rutschauto bei ihr stehen und sagt: ‚Auch fahren‘(B 32,3) und Gloria holt ihr Auto.

Bereits an seinem ersten Tag in der Großgruppe erteilt Luca wie ein Chef klare Anweisungen an Gloria, die von ihr wie selbstverständlich erfüllt werden. Die Rollenverteilung scheint vertraut und sie wirkt nicht unzufrieden. Aus einer Bemerkung der Pädagogin weiß ich, dass Luca Gloria auch von privat kennt und sie wahrscheinlich deshalb als vertraut erlebt. Luca scheint sich bei Gloria tendenziell sehr sicher und mächtig zu fühlen. Er fordert ihre Unterstützung auch bei Tätigkeiten, die er beherrscht – denn er kann sowohl das Lastauto befüllen als auch die Schleusen öffnen. Es scheint, als interessiere er sich mehr für das Bewegen lebendiger Objekte als für das Bewegen lebloser, mechanischer Objekte. Er mag sich noch stärker und größer fühlen, wenn er ein anderes Kind bewegen kann. Luca dürfte bereits durch seine verschiedenen Beziehungserfahrungen mit seinen Gesellschaftsdamen (vgl. Kap .8) verinnerlicht haben, wie er durch klare, fordernde Worte Personen bewegen, sich dadurch Bedürfnisse erfüllen, wirkmächtig fühlen und Verbindung gestalten kann.

Wenn Luca etwas von Gloria fordert, stellt er nicht nur Kontakt zu ihr her, sondern macht aus seinem Thema ein gemeinsames Thema und kann Gloria dadurch an sich binden. Er hat klare Vorstellungen, was er will, wie dies zu geschehen hat, und geht anscheinend davon aus, dass dies von Gloria erfüllt wird. Dieses Interaktionsmuster erinnert stark an Lucas Zeit

seiner Zweierbetreuung, als ihm die Pädagoginnen bedingungslos seine Wünsche und Forderungen erfüllten und dadurch ein gemeinsames Thema eröffneten und Verbindung gestalteten. Luca scheint jetzt diese Erfahrungen nützen zu können, denn nun ist er es, der mit seinen Worten und Anweisungen gemeinsame Themen eröffnet und Verbindung zu Gloria gestaltet und sichert. Lucas dürfte seine bisherigen Erfahrungen nun auch auf Gloria übertragen – und wie bereits deutlich erkennbar war, erfüllt Gloria die ihr zugewiesene Rolle meist ausgezeichnet.

Doch Gloria tut weit mehr als Lucas Forderungen zu erfüllen.

Luca beginnt wild zu laufen und Birgit sagt: „Oh, du hast ja noch gar nicht deine Hausschuhe an. Wo sind denn deine Hausschuhe?“ Luca reagiert nicht darauf. Plötzlich kommt Gloria und hält Lucas Hausschuhe in ihren Händen. „Oh, schau, die Gloria hat sie gebracht. Das ist aber lieb von dir Gloria. Danke“, sagt Birgit (B 29,8).

Luca beobachtet einen Buben, der eine Malerrolle hat und diese immer wieder ins Wasser taucht und damit „malt“. Plötzlich steht Gloria vor ihm und hält ihm einen großen runden Malerpinsel entgegen, den er in seine Hand nimmt und ins Wasser taucht (B 31,3).

Luca bleibt bei Gloria stehen und schaut ihr beim Schuhe-Ausziehen zu. Als sie fertig ist, setzt er sich auf seinen Platz und Gloria kniet sich vor ihn und öffnet mit zügigen Bewegungen den Klettverschluss seiner Gartencrocs und zieht diese von seinen Füßen. Danach zieht sie seine Straßenschuhe aus. Er streckt ihr seine Füße entgegen, schaut manchmal kurz zu ihr und manchmal dreht er sich in den Gruppenraum und schaut hinein oder schaut auch mich kurz an (B 33,6).

Gloria übernimmt vorausschauend, auch ohne klare Forderungen, Tätigkeiten für Luca. Sie scheint über Vorstellungen zu verfügen, was er brauchen, sich wünschen oder was ihm gefallen könnte und was in seiner Seele vorgehen mag. Bringt sie etwas ohne Aufforderung, nimmt Luca es manchmal an oder sagt deutlich: „Nein.“ Im Vergleich zu Lucas Krippeneintritt dürfte Luca seine Bedürfnisse nun klar spüren und kann sie auch gegenüber Gloria deutlich ausdrücken. Er dürfte nun auch darauf vertrauen, dass seine Grenzen auch von Kindern wahrgenommen und respektiert werden, wenn er sich klar ausdrückt. Luca hat mit seinen Gesellschaftsdamen vor allem bei wiederholten Grenzerfahrungen (vgl. Kap. 8) immer wieder erfahren, wie Bedürfnisse wahrgenommen und ausgedrückt werden und wie auch Kinder Grenzen respektieren. Luca dürfte diese Erfahrungen hinreichend verinnerlicht haben, sodass er Gloria tendenziell angenehm, sicher und unterstützend erleben dürfte.

In den Protokollen finden sich noch weitere Szenen, in denen Gloria Luca wie ein Schatten folgt und seine Anweisungen befolgt oder seine Wünsche „errät“ (vgl. B 28,6; B 31,7; B 34,5 u.v.m).

Doch Gloria fungiert nicht nur als bedingungslose Zofe und Wunschfee, wie im nächsten Unterabschnitt sichtbar wird.

10.4.2 Gloria als Animateurin

Wie im vorigen Unterabschnitt aufgezeigt, wirkt Gloria über weite Strecken wie Lucas Schatten. Doch finden sich auch Situationen, in denen beide intensiv miteinander tun, doch Gloria eindeutig nicht Lucas Schatten darstellt, was durch folgende Sequenzen illustriert wird.

Gloria ist bei einem kleineren Kletterwürfel, der sich daneben befindet, und Luca geht zu ihr. Sie sitzt auf einer Stange des Kletterwürfels und macht Reitbewegungen, als ob sie auf einem Pferd säße. Sie schaut zu Luca und deutet auf die zweite Stange neben ihr und sagt etwas zu Luca. Luca hebt sein Bein und will sich hinter Gloria auf dieselbe Stange setzen. Gloria deutet mit ihrer Hand auf die Stange neben ihr und Luca setzt sich dann auf diese und sie beginnen beide Wippbewegungen zu machen und schauen einander dabei an (B 31/6).

Gloria ist zu der großen Matte beim Hirsepool gelaufen und wirft sich darauf und schaut zu Luca. Luca läuft zu ihr und lässt sich neben sie fallen. Sie liegen nebeneinander auf der Matte und lachen. Dann steht Gloria auf, nimmt einen Polster in ihre Hand, läuft um den Hirsepool und Luca läuft ihr nach. Das Ganze erinnert mich an ein neckisches Nachlaufspiel. Sie laufen einige Male um den Hirsepool, lassen sich zwischendurch auf die Matte fallen und lachen einander schelmisch an. Dann läuft Gloria mit dem Polster zur Pferdewippe und legt den Polster auf einen Sitz der Wippe. Luca hat ebenfalls einen Polster in der Hand und legt diesen auf den anderen Sitz der Pferdewippe und beide setzen sich darauf und wippen kurz. Gloria steigt ab und auch Luca steigt ebenfalls ab (B 33,6f.).

Gloria läuft zum Hirsepool, er läuft ihr lachend nach, Gloria läuft zur Puppenküche, er läuft ihr nach, Gloria sagt „Essen“ und sie setzt sich an einen Kindertisch und macht mit ihrer Hand Greifbewegungen und tut, als ob sie ihm was zum Essen auf den Tisch stellt. Luca schaut leicht verdattert (B 33,3).

Es finden sich auch viele Situationen, in denen Luca Glorias Tun nachahmt und daraus längere gemeinsame Spielszenen entstehen.

Inzwischen hat Gloria die Tupperware-Schüssel mit Knetmasse geholt und auf einen anderen Tisch gestellt. Luca läuft zu ihr. [...] Luca hat seine Hand schon in der Schüssel mit Knetmasse und zerrt einen Brocken heraus. [...] Luca rollt seinen Brocken, steht dann auf und sagt „Messer auch“ und holt die Schachtel mit Zubehör für die Knetmasse, in der sich Nudelwalker, Ausstechformen, Messer und Gabeln befinden. Er nimmt ein Messer und beginnt seine Rolle in kleine Stücke zu schneiden und legt sie vor Gloria. Die nimmt sie und legt sie wieder zu ihm zurück und sagt: „Kleine Wuzza!“ Luca schneidet noch einige und fragt „Haben?“ und legt sie vor Gloria. Diesmal nimmt sie diese und legt sie in einen Becher, den sie in ihrer Hand hält. Luca schneidet nun seine ganze Rolle auf und legt alle Stücke zu Gloria, die diese nimmt und teilweise zerknetet oder in ihren Becher legt. Dann rollt er eine neue Wurst und schneidet wieder Stücke ab, die er Gloria gibt. Einerseits wirkt er konzentriert und bedächtig in sein Tun vertieft, andererseits blickt er jedem Kind nach, das vorbeigeht, blickt zum Wickeltisch, als dort ein Kind hustet, blickt zur Garderobentür, wenn er diese hört, obwohl er mit dem Rücken zu dieser sitzt (B 33,3f.).

Luca dürfte Gloria nicht nur als treue Zofe, sondern auch als sichere Gefährtin wahrnehmen, die ihm immer wieder spannende Ideen bietet und ihm zeigt, was er tun kann, und welcher er, wenn auch „verdattert“, in ihre Welt der Vorstellungen folgt. Dies erinnert an Lucas Zweierbetreuung, in der er auf dem „roten Teppich zu Katrin“ Katrin als lustvolle Gefährtin sowie ihre Welt der Vorstellungen kennenlernte. Nicht nur Gloria sucht Verbindung zu Luca, sondern auch Luca sucht oft Kontakt zu Gloria, greift ihre Ideen auf, orientiert sich an ihrem

Tun und oft mündet dies in eine längere Phase lustvollen dynamischen Austauschs, in der sie gemeinsam spielen, Bücher anschauen, Dreirad fahren u.v.m. (vgl. B 28,3; B 28,5; B 28,7; B 29,5; 34,3: 34,4).

Luca dürfte in vielen Situationen „innere Bilder“, die er in wiederkehrenden Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen und Katrin sammeln konnte, auf Gloria übertragen. Er dürfte somit bereits eine Vorstellung davon haben, wie er durch ein gemeinsames Thema oder eine gemeinsame Tätigkeit angenehme Verbundenheit erleben kann, wie er es immer wieder durch die Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“ erfahren und durch seine Erfahrungen mit Katrin bestätigt erlebte. Luca dürfte auch einschätzen, dass er durch Nach- oder Vormachen lustvolle Verbindung zu Gloria aufnehmen und halten kann. Gleichzeitig dürfte er sich auch sicher fühlen, dass er seine Vorstellungen auch bei Tätigkeiten, die er noch nicht so gut beherrscht, einbringen kann, wie z. B. beim Spiel mit dem Kreisel oder dem Zahnradspiel. Luca scheint Gloria nicht als bedrohliche Konkurrentin zu erleben, sondern ein „inneres Bild“ von sich und ihr zu haben, dass er viele Tätigkeiten durch Nachmachen lernen kann. Er dürfte Gloria in vielen Situationen als treue Gefährtin sehen, die ihm Orientierung und Halt gibt und zeigt, was und wie er tun kann.

10.4.3 Konflikt mit Gloria

Obwohl Gloria sich die meiste Zeit fürsorglich oder animierend verhält und beide über weite Strecken lustvoll gemeinsam spielen, gibt es doch einige konflikthafte Situationen.

Luca steht vor dem Schreibtisch und lässt seinen Blick durch den Raum schweifen und der bleibt dann an Gloria hängen. Diese kniet vor dem Schreibtisch und zieht aus einem Regal eine kleine Kiste mit bunten geometrischen Kugelbahnfiguren heraus. Luca stellt sich neben sie, streckt sich und hebt die dazu gehörige Kugelbahn herunter, stellt diese auf den Boden und hockt sich davor. Er ergreift eine der Figuren, die Gloria inzwischen auf den Boden geleert hat, und lässt sie hinunter rollen. Danach nimmt er die nächste und setzt sie ebenfalls in die Bahn und sieht ihr beim Rollen zu. Auch Gloria fügt eine Figur ein und sieht beim Rollen zu. Als die meisten Figuren unten sind und nur noch eine da ist, greifen beide danach. Luca greift mit der rechten Hand nach der Figur und mit der linken schiebt er Glorias Oberkörper zur Seite. Mit der Holzfigur in der Hand haut er gegen Glorias Kopf (B 30/3).

In einer anderen Situation schiebt Luca die Duploeisenbahn und verliert immer wieder einige Wagone und hängt diese dann wieder an.

Nach einiger Zeit kommt Gloria und stellt sich neben die Eisenbahn und schaut kurz zu. Als Luca wieder einmal verloren gegangene Wagone nachschieben muss, fährt Gloria mit dem Zug von Luca ein Stück. Luca sagt „Nein, meins“ und fährt mit einem Wagon heftig gegen Glorias Gesicht. Diese weint auf und Birgit sagt: „Nein Luca, lass die Gloria. Sie hat nicht gewusst, dass du die Wagone noch brauchst.“ Luca schaut kurz, dreht sich wieder zu seinem Zug, bückt sich und fährt damit los (B 30,7).

Luca erlebt eine Gloria, die sich nicht fürsorglich um seine Wünsche kümmert, sondern sogar in sein Reich eindringt und somit nicht zu seinem „inneren Bild“ passen dürfte. Erfüllt von seinen Vorstellungen und seinem Tun scheint er dabei keinen Raum für Glorias Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Absichten zu haben. Es wirkt, als sei er nur mit seiner „inneren Welt“ in Verbindung und könne nicht gleichzeitig auch Verbindung zu Glorias „inneren Welt“ oder einer „gemeinsamen Welt“ haben. Er mag sich zurückgewiesen und verletzt fühlen, seine Vorstellung der fürsorglichen Gloria zerstört sehen. In dieser belastend und irritierend erlebten Situation dürfte Luca neben den Worten „Nein, meins“ sicherheitshalber auch alte Strategien einsetzen und davon ausgehen, dass er seine Bedürfnisse vor allem durch kräftiges, körperliches Agieren und Attackieren sichern kann.

In diesem Unterabschnitt schilderte ich Lucas Erfahrungen mit seiner Zofe Gloria. Dabei konnte ich herausarbeiten, dass er Beziehungserfahrungen, die er während seiner Zweierbetreuung gemacht hat, auf Gloria übertragen dürfte. Er scheint sie als treue, bedingungslose Zofe, aber auch als spannende Gefährtin zu sehen und kann dadurch viele lustvolle Situationen gemeinsamen Austauschs gestalten und sein Wohlbefinden regulieren.

In Situationen, in denen Gloria nicht erwartungsgemäß funktioniert, dürfte Luca enttäuscht und irritiert sein und dürften neben neuen „inneren Bildern“ auch seine „alten Bilder“ zum Vorschein kommen, in denen er sich durch plötzliches, kraftvolles Agieren wirkmächtig fühlen und erreichen kann, was er will.

Doch die Krippengruppe besteht nicht nur aus Pädagoginnen, vertrauten Objekten und Gloria, sondern auch – und vor allem – aus vielen anderen Kindern. Wie mag Luca wohl auf diese, ihm teilweise fremden Kinder reagieren?

10.5 Luca mit anderen Kindern

Luca spielt die meiste Zeit mit Gloria und es finden sich nur wenige Szenen, in denen Luca mit einem anderen Kind spielt, doch finden sich mehrere interessante Gruppensituationen. Deshalb betrachte ich zuerst kurz Lucas Spielsituationen mit anderen Kindern und werfe danach einen intensiveren Blick auf Gruppensituationen.

10.5.1 Auch andere können brauchbar sein

Nach einer Konfliktsituation mit Gloria geht Luca zur Duploeisenbahn, bei der die Pädagogin Birgit und die Assistentin sind und drei Kinder spielen. Luca ergreift den Zug von Karim, der etwas älter als Luca wirkt, und lässt ihn erst los, als die Assistentin Luca anbietet mit ihm

einen Zug zu bauen. Sie sucht dann Wagone und sie bauen gemeinsam einen Zug (vgl. B 30,4).

Luca hat dann auch einen Zug mit drei Wagonen, die er auf die Schienen aufsetzt und schiebt. „Anhängen! Anhängen“, sagt er und schiebt ihn zum Zug von Karim und will dessen Zug an seinen hängen. Doch dieser hält seine Hand davor und sagt: „Nein“. „Anhängen. Da anhängen!“, wiederholt Luca. „Der Karim will seinen Zug nicht anhängen. Der will alleine fahren“, meint die Assistentin. „Weiterfahren! Bitte weiterfahren!“, ertönt laut Karims Stimme. „Tuuut! Tuuut“, macht das Mädchen Katrin in verschiedenen Tonhöhen. Luca schaut, schiebt seinen Zug, kann aber nicht weiter, weil vor ihm Katrins Zug einen Stau verursacht. Hinter ihm kommt Karims Zug und dieser sagt wieder mit lauter Stimme: „Weiterfahren, bitte weiterfahren!“ Abwechselnd sagen Karim und Katrin: „Weiterfahren!“, oder „Tuuuut!! Tuuut!!“, in verschiedenen Tonlagen und Stärken. Nach einiger Zeit sagt auch Luca: „Weiterfahren“ und dann: „Weiterfahren, bitte“ (B 30,4).

Zu Beginn dieser Szene verhält sich Luca ähnlich wie bei seiner treuen Zofe Gloria. Er scheint davon auszugehen, dass Karim und dessen Zug ihm zu Dienste stehen, wie er es von Gloria gewohnt sein dürfte, denn Gloria hat seine Aufträge meist brav erfüllt. Auch bei Karim scheint Luca davon auszugehen, dass dieser tut, was er will, wenn er es ihm nur klar sagt. Als Karim eindeutig zeigt, dass er das nicht will, scheint Luca davon auszugehen, dass er seine Forderungen nur deutlicher wiederholen muss. Wieder scheint es, als ob Luca dermaßen von seinem Bedürfnis erfüllt ist und es ihm nicht möglich ist, gleichzeitig auch Zugang zu Karims „innerer Welt“ zu haben oder an eine gemeinsame „innere Welt“ zu denken. Die Assistentin verdeutlicht mit ihren Worten Karims „innere Welt“ und Luca mag dadurch aus seiner inneren Welt herausgerissen werden. Auf Lucas „innere Welt“ geht sie nicht ein, und wie Luca dies erleben mag, ist nicht ersichtlich. Er merkt jedoch, dass sein Wunsch nicht erfüllt wird, und für einen Moment mag er orientierungslos sein. Er dürfte das Spiel der anderen nun beobachten und schließlich ihr Handeln und ihre Absichten erkennen und als Orientierung erleben und durch seine Worte „Weiterfahren“ und „Weiterfahren, bitte“ ausdrücken. Ob Luca die Wünsche von Karim erkennt und in seine Vorstellungen einbeziehen kann oder ob er Karims Handlungen nachahmt und daran Gefallen findet, ist nicht klar erkennbar.

Bei der engen Kurve vor der Brücke kippen die hinteren Wagen heraus. „Umgefallt“, sagt Luca und versucht sie wieder auf das Geleise zu stellen. Karim dreht sich zu ihm und will sie richten, doch schiebt er sie so weit, dass noch mehr Wagone entgleisen. „Umgefallt! Uiii! Umgefallt“, sagt Luca und zieht nun vorne an der Lok. Doch der Zug ist nun getrennt und der hintere Teil des Zuges bleibt entgleist liegen. Luca schaut zu mir, und sagt mit flehendem Blick „Kooooomm“ und schaut dann auf seine zurückgebliebenen, entgleisten Wagone. Er versucht es dann noch einmal, dreht sich dann zu Katrin und sagt: „Umgefallt. Bitte helfen!“ Das Mädchen Katrin dreht sich um und stellt die Wagone wieder auf die Geleise und Luca hängt sie an den vorderen Teil. [...] Wieder sehe ich dann Luca, wie er sich zu Katrin beugt und: „Umfallt. Hilfe, bitte helfen“, sagt. Diese dreht sich wieder zu ihm und stellt den Wagon auf das Geleise. Mir fällt auf, dass es diesmal auf der geraden Strecke ist, und ich denke mir, dass Luca dies ganz bestimmt sehr leicht auch alleine aufstellen könnte. [...] Luca zieht seinen Zug und ist vorwiegend damit beschäftigt seine umgefallenen Wagone wieder aufzustellen, dies mit einem „Umfallt“, oder „Umgefallen“, zu kommentieren und sie wieder aufzustellen. Dadurch verursacht er meist einen Stau und hinter ihm wartet Karim und sagt manchmal „Bitte weiterfahren“ oder er hilft Luca seine Wagone

wieder auf die Schienen zu stellen. Katrin spielt mit ihrem Zug alleine und redet mit ihren Tier-Passagieren. [...] Karim hält einen Wagon in seiner Hand und fragt: „Da?“ „Meins“, sagt Luca und Karim gibt ihm den Wagon. Einen Wagon nach dem anderen hebt Karim hoch, fragt: „Da?“ und Luca antwortet „Meins!“, nimmt den Teil und fügt ihn bei seinem Zug an. Luca ergreift dann das Krokodil, das Karim vorher als Passagier hatte und fragt: „Haben?“ und Karim sagt: „Ja“ und Luca nimmt auch das Krokodil. Nur beim Pandabären sagt Karim: „Meins“ und setzt diesen auf seinen Zug. Luca hat nun bald wieder einen sehr langen Zug und Karim einen mit drei Wagonen (B 30).

Luca bemerkt und kommentiert vorwiegend manifeste Wahrnehmungen. Karim dürfte nicht nur Lucas manifestes Handeln wahrnehmen, sondern auch Lucas Wunsch erkennen und richtet sein Tun auch nach Lucas Absichten aus und versucht Luca beim Aufstellen der Wagone zu helfen. Luca scheint zuerst in mir – als einer Erwachsenen – eine Unterstützungsmöglichkeit zu sehen. Als ich nicht darauf reagiere, verstärkt Luca nicht sein Tun und wirkt auch nicht verloren. Er verfügt anscheinend bereits über ein gefestigtes Bild, dass auch andere Kinder hilfreich sein können, und dieses Bild eröffnet ihm weitere Handlungsstrategien. Katrins Hilfe dürfte er äußerst angenehm erleben, er mag sich dabei stark und mächtig erleben. Er kann zwar nicht den Wagon (wie gewünscht), doch aber ein Kind bewegen und er bittet Katrin auch um Hilfe, wenn er dies auf der geraden Strecke alleine könnte. Luca mag auch andere Kinder zunehmend als „Handlanger“ zum Erreichen seiner Bedürfnisse hilfreich sehen. Doch plötzlich, beim Krokodil, das Karims Passagier war, fragt Luca „Haben?“ Gleich ob Luca damit „Darf ich den haben?“ oder „Möchtest du den haben?“ meint, er scheint sich vage für Karims „innere Welt“ zu interessieren. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Luca ansatzweise beginnt „auf die Seele des anderen neugierig [zu] werden“ (Jedletzberger, 2007).

Es finden sich nur wenige längere Interaktionsszenen mit anderen Kindern. Dies mag auch daran liegen, dass Luca in Gloria eine treue, verlässliche Gefährtin hat, mit der er viele lustvolle Erlebnisse teilen kann, und deshalb kaum Kontakt zu anderen Kindern anstrebt. Dennoch zeigen sich in diesen wenigen Situationen mit anderen Kindern ähnliche Interaktionsmuster, wie sie auch bei Gloria zu beobachten sind. Zu Beginn seiner Kleingruppenbetreuung vermied Luca sogar den Blickkontakt zu anderen Kindern. Nun nimmt Luca bereits Kontakt zu anderen Kindern auf und viel weist darauf hin, dass er seine Erfahrungen, die er mit Katrin während der Zweierbetreuung gemacht hat, sowie seine Erfahrungen, die er nun mit Gloria macht, auch zunehmend auf andere Kinder übertragen kann. Diese Veränderung ist von enormer Bedeutung, da es sich dabei um zentrale Elemente der Kinderkrippe handelt, und weckt gleichzeitig die Neugier, wie sich Luca wohl in einer größeren Kindergruppe verhalten mag.

10.5.2 Luca und sein Gefolge

Luca besuchte die Kinderkrippe jeweils am Vormittag während der Freispielphase, in der unterschiedliche Aktivitäten angeboten wurden, aus denen die Kinder frei wählen konnten. Deshalb konnte ich keine angeleiteten Großgruppensituationen beobachten. Doch konnte ich unterschiedliche Gruppensituationen beobachten, die Luca freiwillig wählte und bei denen er überraschendes Verhalten zeigte.

Nach der am Beginn des Kapitels geschilderten Friseurszene, bei der Luca inmitten von mehreren Kindern die Pädagogin frisierte, spielte Luca längere Zeit mit Gloria. Er versuchte wie sie Kreisel zu drehen, dann leistete sie ihm beim Puzzeln Gesellschaft und anschließend spielten sie für längere Zeit gemeinsam im Hirsebad. Danach sitzen sie auf einer Matte und schauen ein Buch an, als es im Bewegungsbereich recht laut wird (vgl. B 28,5).

Plötzlich steht Luca auf, sein Blick ist zum Bewegungsbereich gerichtet und er klettert von der Matte [...]. Beim Blumenkistchen bleibt er stehen, schaut durch die Blumen zu den Kindern in den Bewegungsbereich. Dort wurde ein Hindernisparcours mit großen Softbausteinen, Kreisscheiben und dem Kriechtunnel aufgebaut. Luca schaut fasziniert und hält sich mit beiden Händen am Holzgitterrand der Blumenkiste an. Seinen Oberkörper hat er leicht vorgebeugt und sein Mund ist leicht geöffnet. Sein Blick wirkt gierig und abrupt startet er los und läuft gezielt und mit schusseligen, tänzelnden Schritten zum Bewegungsbereich. Er setzt sich auf die Pferdewippschaukel und beginnt zu schaukeln und schaut zu den Kindern. Am Ende des Parcours liegt die große Matte, auf der einige Kinder hüpfen. [...] Gloria kommt und geht auf die Pferdewippe zu. Luca bremst ab und Gloria setzt sich darauf und beide schaukeln und lachen einander an und es wird recht wild (B 28,5f.).

Luca erlebt sich anscheinend angenehm mit Gloria verbunden, als das lebhafte Treiben seine Aufmerksamkeit erregt. Er scheint dies äußerst spannend zu finden, was die anderen dort tun. An dieser Stelle wird sehr deutlich, wie sehr sich Lucas innere Bilder verändert haben. Denkt man an die Szene zu Beginn seiner Krippenbetreuung, als Luca nichts mit andern Kindern und Gruppengeschehen anfangen konnte, ganz verloren wirkte und teilnahmslos „ins Leere“ starrte, so zeigt er hier erwartungsvolle Neugier. Wie man mit den Riesenbausteinen und Matten wild hantiert, das weiß er, dabei hat er sich schon oft recht stark erleben können. Was genau ihn dermaßen fasziniert – die Bausteine, der Tunnel, die Pädagogin oder die Bewegungen der Kinder – ist nicht erkennbar. Und doch scheint er im letzten Moment „kalte Füße“ zu bekommen und möchte sich anscheinend zuerst noch einen Überblick verschaffen oder bei der Wippe Schwung holen. Denn wie er sich durch Beobachten Orientierung verschaffen kann, hat er oft erfahren. Durch das Beobachten der Szene und durch das Wippen mit dem Holzpferd mag er sich Orientierung und Kraft verschaffen und Gloria als zusätzliche Stütze erleben und sich dadurch zunehmend sicher fühlen.

Ich bin kurz abgelenkt. Als ich wieder aufschaue, steht Gloria vor dem Tunnel des Hindernisparcours und Luca steht hinter ihr. Gloria kniet sich nieder, beginnt zu kriechen und Luca folgt ihr dicht, scheint sie

fast zu schieben. Birgit kommt und sagt: „Luca, warte. Warte bis die Gloria durch ist, sonst wird es zu eng. Dann kannst du kriechen. Abstand halten, Luca.“ Inzwischen ist Gloria durchgekrochen und Luca kriecht hinein (B 28, 6).

Gemeinsam mit Gloria scheint er sich sicher zu fühlen und will ihr vielleicht ganz nahe oder auch schneller sein als Gloria. Vielleicht will er sich an ihr orientieren, da er im engen Tunnel keinen Überblick hat, was draußen passiert? Die Aufforderung der Pädagogin könnte einerseits Lucas Befürchtungen bekräftigen, denn aufpassen muss man besonders dann, wenn etwas gefährlich ist. Andererseits dürften ihm ihre klaren Anweisungen Orientierung geben, wie er sich in dieser Situation verhalten soll. und er scheint die Anweisungen der Pädagoginnen bereits als hilfreich einzuschätzen. Außerdem nimmt er wahr, dass sie bemerkt, was er tut, dass ihr Blick auf ihm ruht, auch wenn er nicht sichtbar ist, und mag sich dadurch verbunden und geborgen fühlen. Er scheint der Pädagogin zu vertrauen und merkt, dass sie ihm dies zutraut, und folgt ihren Anweisungen.

Am Ende des Tunnels empfängt ihn Birgit und sagt: „Wer kommt denn da? Sehr gut. Super!“, und sie hält ihm ihre Hand entgegen, die er ergreift. Die Bausteine aus Softmaterial wirken sehr wackelig auf mich. Das Ende des Parcours bildet ein längerer Quader, auf dem die Kinder wie auf einem Baumstamm balancieren, um dann mit Schwung auf das Ziel - die Matte - zu hüpfen. An Birgits Hand balanciert Luca wackelig den Quader entlang, sein Gesicht kann ich nicht sehen, da er auf den Boden schaut. Nachdem Luca gehüpft ist, verlässt er die Matte nicht, sondern hüpfte weiter wie auf einem Trampolin und Birgit meint: „Jetzt müssen wir aber Platz machen, schau einmal, wenn du da hüpfst und die anderen Kinder kommen, dann wird es eng.“ Luca läuft wieder zum Eingang des Tunnels, vor dem Gloria steht. Ich glaube, sie hat auf ihn gewartet. Er schiebt sie zur Seite, was aber nicht aggressiv wirkt, sondern wie wenn man einen Sessel, der im Weg steht, einfach wegschiebt. Er kriecht hinein und nach ca. einem halben Meter kommt er rückwärts wieder raus, steht auf, dreht sich um, streckt seine Arme zur Seite, sperrt damit wie ein Polizist den Eingang ab und sagt mit lauter, bestimmter Stimme: „Warten!! Warten!! Abstand halten!!“ Mehrmals wiederholt er die Aufforderung: „Warten!! Abstand halten“ und es bildet sich schon eine Schlange von drei Kindern, die warten. Dabei bewegt er seinen Kopf leicht hin und her und wirkt unruhig. Ich muss schmunzeln und bemerke, dass auch Birgit lachend auf ihn zukommt und sagt: „Ja, Abstand halten ist wichtig. Aber die Kinder haben das jetzt schon gehört. Die warten, bis du durch bist.“ Nun bückt sich Luca, steckt seinen Kopf in den Tunnel, streckt sich noch mal hoch, dreht sich wieder um und schaut mit g'schaftigem Blick auf die Kinder und wiederholt: „Warten!“, beugt sich zurück zum Tunnel und kriecht hindurch (B 28,6).

Luca erfährt, dass ihn die Pädagogin trotz Anwesenheit vieler Kinder bereits erwartet, ihn lobt und er sich an ihrer Hand anhalten kann, wenn es unsicher wird. Er mag sich sehr tüchtig stolz und durch die Pädagogin sicher fühlen. Auch beim Hüpfen auf der Matte dürfte er sich stark erleben. Er kann es scheinbar gar nicht erwarten, dieses Gefühl nochmal zu erleben, und von diesem Bedürfnis getrieben scheint kein Platz für Wünsche von Gloria. Alleine im Tunnel, scheint ihm die Situation doch nicht ganz geheuer. Im engen Tunnel, in dem er nicht viel sehen, tun und kontrollieren kann und gleichzeitig weiß, dass rundherum viel los ist, mag sich Luca wieder unsicher und allein fühlen. Zuvor hat er erlebt, dass die Pädagogin mit den Worten „Warten. Abstand halten!“ das Geschehen reguliert hat und wie er sich dadurch sicherer fühlen konnte. Luca mag nun unbewusst einschätzen, dass auch er durch diese Worte das Geschehen regulieren kann. Er mag einschätzen, dass er in der

„Rolle der Pädagogin“ ebenso regulierend und mächtig sein kann, und ruft mehrmals g'schaftig: „Warten! Abstand halten!“ Er möchte damit das Geschehen draußen kontrollieren, auch wenn er im Tunnel ist.

Als er aus dem Tunnel kommt, dreht er sich um und schaut zurück. Birgit reicht ihm wieder ihre Hand und er balanciert über die wackeligen Bausteine und hüpfte auf die Matte. Wieder läuft er mit tänzelnden Schritten und freudig erregtem Gesichtsausdruck zum Tunneleingang. Mehrmals wiederholt sich diese Szene. Vor dem Eingang bleibt er stehen, breitet die Arme aus und sagt mit fordernder Stimme: „Warten! Warten!“, wirkt dabei erregt, bückt sich, dreht sich um, schaut manchmal mit prüfendem Blick zurück, wiederholt sein „Warten!“ und kriecht dann durch (B 28,6).

Wie wichtig für Luca das Thema Kontrolle und Kontrollverlust ist, zeigt er, indem er wiederholt diese Szene inszeniert, in der er Kontrolle und Kontrollverlust beherrschen kann. Diese Situation erinnert an die erste geschilderte Tunnelszene (vgl. Kap. 8), bei der Luca Kontrollverlust nur ertragen konnte, als die Pädagogin den Tunnel hielt. Sie erinnert aber auch an Lucas wiederholtes „Schlafspiel“, bei dem er begann, sich aktiv mit Kontrollverlust auseinander zu setzen und mit der Rolle der Pädagogin zu spielen. Luca erlebt, dass er scheinbar unkontrollierbare Situationen aktiv gestalten und regulieren kann. Wie Erfahrungen dieser Art Lucas Selbstbild beeinflussen dürften, zeigt sich in einer kurz danach beobachteten Situation.

Es ist inzwischen unruhiger geworden. Kinder quietschen, kreischen und laufen umher. Luca steht auf, geht zu einem Regal und zieht vorsichtig eine Schüssel mit Instrumenten herunter und balanciert sie konzentriert und stellt sie vorsichtig auf den Boden. Auf der runden, flachen Instrumentenschüssel liegen verschiedene Rasseln, Klapperinstrumente etc. Luca nimmt sich die Triangel und haut mit dem Metallstab fest dagegen. Andere Kinder holen sich ebenfalls ein Instrument und ein lautes Geklopfe, Gescheppere, Geklapper und Getrommel beginnt. Luca sitzt auf dem Boden, hält seine Triangel in der Hand und singt mit lautem, monotonem Schreigesang: „Rabimmel, rabammel, rabum! Rabimmel, rabammel, rabum!! Rabimmel, rabammel, rabum!“ Er steht dabei auf und ca. sechs Kinder sitzen im Halbkreis vor ihm und klopfen und schauen zu ihm hoch. Obwohl er die Triangel hat, ist er durch seinen Schreigesang am Lautesten aus dem Gemeinschaftskrach zu hören. „Rabimmel, rabammel, rabum! Rabimmel, rabammel, rabum!! Rabimmel, rabammel, rabum!“. Auch seine heftigen Armbewegungen ziehen die Blicke der Kinder auf sich und er wirkt auf mich wie der Dirigent eines Orchesters. Sein Gesang wird lauter, fast zu einem Schreien und seine Bewegungen werden heftiger und er wirkt auf mich wie der Trommler auf einer Galeere. Nach einiger Zeit nimmt er eine Klapperrassel, beißt hinein, zerrt daran, beißt wieder hinein und wendet seinen Kopf mit herausforderndem Blick hin und her. Ich merke, dass die meisten Kinder sich mit den Instrumenten inzwischen im Raum verteilt haben, und eine Gruppe verwendet die Riesenbausteine als Trommelkörper (B 28,7f.).

Die Gruppensituation wird unruhiger und Luca dürfte das Durcheinander zunehmend unkontrollierbar einschätzen. Möglicherweise weckt die zunehmende Unruhe bei Luca ein Bedürfnis nach Orientierung und Klarheit. Luca hat bereits mehrmals erlebt, wie die Pädagoginnen mit Musikinstrumenten das Gruppengeschehen leiteten. Gleichzeitig scheint er sich selbst als jemand zu sehen, der durch lautstarkes, kraftvolles Tun das Geschehen beeinflussen kann. Indem Luca nun einerseits wie die Pädagogin tut, andererseits dabei laut und wild agiert, scheint er unbewusst neue und alte „innere Bilder“ zu verknüpfen. Luca

dürfte versuchen seine Unsicherheit beim zunehmenden Durcheinander abzuwehren und Sicherheit zu gewinnen, indem er sich mit den Pädagoginnen identifiziert und eine Gruppensituation inszeniert, die er lautstark anführen und kontrollieren kann. Luca gelingt es einige Zeit die Kinder an sich zu binden. Als er heftiger agiert und zu beißen beginnt, merke ich, dass die Kinder die Verbindung zu ihm abgebrochen haben. Auch Luca dürfte gemerkt haben, dass er die Kontrolle über das Geschehen verloren hat und durch das Beißen festhalten will, was ihm entglitten ist. Auch hier dürften in der Situation, in der seine neuen Strategien nicht ausreichenden Erfolg zeigen, wieder Lucas frühere psychische Strukturen zum Tragen kommen.

In den meisten beobachteten Gruppensituationen versucht Luca auf seine, oft höchst originelle Art und Weise die Führung zu übernehmen, was ihm meist auch gelingt. Wie kreativ und einfallsreich er dabei sein kann, wird u.a. in der folgenden Situation sichtbar.

Die Pädagogin Birgit singt mit einigen Kindern das Kreisspiel: „Ringe, Ringe, Reihe, sind der Kinder dreie, sitzen unterm Hollerbusch, machen alle Husch, husch, husch.“ Zuerst beobachtet Luca das Geschehen, geht dann auf Birgit zu und ergreift ihre Hand (vgl. B 33,2).

„Luca fügt sich zwischen Katrin und Birgit ein und singt lautstark und mit geschwellter Brust mit. Am Ende des Liedes ruft Katrin: „Nicht Hand auslassen. Nicht Hand auslassen!“ Luca schaut sie irritiert an. Birgit sagt: „Man kann die Hand halten oder auslassen. Jeder wie er will.“ Mehrmals wird das Lied wiederholt. [...] Er schaut mit anhimmelnden Blicken zu Birgit hoch und ist zeitweise als lautstärkster Sänger zu hören (B 33/3).

Wieder beobachtet Luca zuerst das Geschehen und dürfte sich versichern, dass er das Spiel und den Ablauf kennt. Durch die klare Struktur des Liedes weiß er genau, was ihn erwartet, kann sich sicher fühlen und will mitspielen. Er scheint stolz zu sein, dass er so gut und laut singen kann, und mag sich dadurch mit der Pädagogin verbunden und mächtig fühlen. Doch Katrins Zwischenrufe passen nicht zu seinen Erwartungen und irritieren ihn. Birgit gibt keine klaren Anweisungen, sondern lässt es jedem frei, zu tun wie er will. Dies könnte Luca verunsichern, denn nun bleibt offen, was geschehen kann. Indem Luca am lautstärksten singt, führt er bereits das Singen an. Doch Luca hat noch weitere Ideen, wie er die Führung des Geschehens sichern kann:

Nach einiger Zeit beginnt er plötzlich die Strophe mit einem lauten „Husch, husch“ und lässt sich auf den Boden plumpsen und fast alle machen es ihm nach. Wieder steht Luca auf und lässt sich mit einem „Husch“ auf den Boden plumpsen und vor allem die Buben machen es ihm wieder nach. Die Mädchen versuchen sich in Kreisrichtung zu bewegen, wollen anscheinend ordnungsgemäß im Kreis gehen, während sich die Buben auf Lucas „Husch, husch“ zu Boden plumpsen lassen, und so entsteht ein kleines Durcheinander (B 33/3).

Nun führt Luca auch die Bewegungen an und dürfte durch seine Struktur den Ablauf leiten wollen. Durch sein lautstarkes Agieren gelingt es ihm auch einen Großteil der Kinder anzuführen.

Luca dürfte die anderen Kinder bereits tendenziell als brauchbare und angenehme Spielgefährten einschätzen und die Pädagoginnen als sichere Bindungspersonen wahrnehmen. Luca dürfte auch bereits viele Objekte, Tätigkeiten und Spielabläufe vertraut und sicher und sich damit ausreichend wirkmächtig erleben. Vor allem an klar strukturierten Gruppenspielen, deren Ablauf ihm vertraut ist, nimmt er immer wieder teil und versucht diese durch eigenwillige Änderungen mitzugestalten.

So nimmt Luca auch wiederholt an einem Singspiel beim Reifenturm teil oder initiiert dieses Spiel, was darauf hinweist, wie wichtig dieses Spiel für ihn ist.

Luca steigt auf ein Rutschauto und flugs ist er in den Turm hineingeklettert. Ein Kind sagt „Luca“ und Susanne fragt: „Wo ist denn der Luca? Sollen wir unser Lied singen?“ Sie legt einen passenden Deckel, mit dem man die Öffnung verschließen kann, obendrauf. Doch legt sie den Deckel nicht gerade, sondern etwas schräg, sodass er nicht ganz abschließt. Gloria und ein anderes Mädchen stehen mit Susanne um den Turm. „Horch einmal. Ich hör etwas. Aber sehen kann ich ihn nicht“, sagt Susanne und beginnt dann zu singen: „Unser Luca ist verschwunden, haben keinen Luca mehr.“ Dann horcht sie, hebt etwas den Deckel und singt: „Ah, nun ist der Luca wieder da, tralalala lalala tralalalalala.“ Danach singt Susanne noch einmal. Als Luca wieder heraus klettert, fragt Susanne, ob noch wer rein möchte. Gloria will hinein und Luca holt einen weiteren Reifen und schleppt ihn längsseits, wie eine Trommel, vor seinem Bauch und fragt: „Höher?“. Susanne meint, das sei hoch genug, und Gloria kommt nun in den Turm und Susanne singt: „Unsere Gloria ist verschwunden“. Luca steht beim Turm, schaut in Susannes Gesicht und singt einzelne Wörter mit. Dabei bekommt er einen wichtigen Gesichtsausdruck und wirkt freudig erregt. Er schaut Susanne ins Gesicht, scheint bemüht sein Singen auf Susanne abzustimmen und auch ihr Rhythmus wird holpriger, da sie anscheinend auf Lucas Tempo achtet (B 32, 3f.).

Es ist ein klar strukturiertes Singspiel, bei dem der Ablauf von der Pädagogin geregelt wird. Die klare Struktur dürfte Luca Sicherheit geben, denn er kennt den Ablauf und weiß genau, was ihn erwartet. Es ist ein Spiel, bei dem er selbstbestimmt etwas tun kann, aber bei dem auch mit ihm etwas getan wird. Es ist ein Spiel, bei dem er zwar weg ist, aber dennoch die Verbindung zu den anderen draußen spüren kann, da sie seinen Namen singen und ihn suchen. Es ist ein Spiel, bei dem es wieder um unsichere Themen wie Kontrolle und Kontrollverlust, Verschwinden und Wiederkommen, Verbindung trotz Abwesenheit geht. Bemerkenswert und ein großer Entwicklungsschritt ist vor allem, dass Luca sich trotz Anwesenheit anderer Kinder mit diesen unsicheren Themen auseinandersetzt und dieses aktiv mitgestaltet.

Nach dem zweiten Durchgang holt er noch einen weiteren Reifen und demonstriert damit sich und den anderen, wie stark er ist. Er will den Turm und somit im Spiel etwas verändern, kann jedoch Susannes Grenze akzeptieren. Indem er konzentriert mitsingt, gestaltet er eine Möglichkeit sich mit der Pädagogin verbunden und wirkmächtig zu fühlen. Ihre innige,

dyadische Verbundenheit zeigt sich dadurch, dass beide versuchen ihr Singen aufeinander abzustimmen.

Immer wieder versucht Luca auch bei diesem Spiel den Ablauf zu verändern und mitzubestimmen. So klettert er oft nicht wie die anderen heraus, sondern bleibt wie ein König aus seinem „Thron“ sitzen (vgl. B 33,2: B 34,10). Er mag sich dadurch als Herrscher über die Reihenfolge, den Ablauf und das Geschehen fühlen. Meist verlässt er erst nach mehrmaligem Bitten oder Auffordern seinen „Thron“ und kann dadurch die Aufmerksamkeit der Pädagogin und der anderen Kindern noch verlängern. Einerseits dürften klare Strukturen für Luca sehr wichtig sein, andererseits ändert er oft den Spielablauf und somit die Struktur, indem er bei jedem dieser Reifenspiele etwas am Ablauf verändert. Es scheint, als probiere er aus, wie er auch bei solch unsicheren Themen selbstbestimmt und wirkmächtig bleiben kann.

Durch die geschilderten Situationen wurde deutlich, wie sehr sich Luca in seinem Erleben und Verhalten verändert hat. Aber ist es so, dass sich „alte Muster“ des früheren Luca gar nicht mehr finden?

10.5.3 Alte Muster noch aktuell?

Obwohl in dieser Arbeit vor allem nach Veränderungen gefragt wird, ist es doch von Bedeutung, inwiefern Luca auch seine „alten Muster“ zeigt.

10.5.3.1 Altes Muster „Starrer Blick“

Bei all den beobachteten Gruppensituationen zeigte Luca nur in einer einzigen Situation den zu Beginn der Krippenbetreuung beobachteten „leeren“ Blick. Diese Situation ähnelt auf mehrfache Weise einer Situation, wie sie zu Krippenbeginn typisch für Lucas Verhalten bei Gruppenaktivitäten war.

Michaela singt ein Lauflied, das ich (noch) nicht kenne. Die erste Strophe handelt vom Laufen und Luca läuft wild im Kreis, seine Beine fliegen zur Seite und er stolpert, steht sofort wieder auf und läuft wie auf Hochtouren aufgezogen im Kreis. Er überholt alle anderen, schaut dabei angestrengt, erregt, fliegt wieder über seine eigenen Beine, errappelt sich und läuft weiter, mit rotem angestrengtem Gesicht (B 29,8).

Die Pädagogin singt ein Lauflied, alle Kinder laufen und Luca mittendrin, und sogar in führender Position. Zu Beginn der Krippenbetreuung verweilte Luca bei Gruppenlaufspielen teilnahmslos mit starrem Blick inmitten der Schar. Nun hat Luca eine klare Vorstellung, was die Pädagogin von ihm erwartet. Laufen kann er und übereifrig versucht er ihre Erwartungen zu erfüllen. Er hofft er Lob, genießt er, dass er sich körperlich spüren kann, dass er schneller

und tüchtiger ist? Oder identifiziert er sich mit den Erwartungen der Pädagogin und möchte sich mit ihr verbunden fühlen, indem er sie ganz besonders gut erfüllt?

Die nächsten Strophen handeln vom Galoppieren. Da wird Luca ruhiger, hebt seine Beine ein wenig, bleibt dann stehen und schaut, was die anderen machen. Bei den nächsten Strophen geht es darum wie ein Elefant zu stampfen, wie ein Gummiball zu hüpfen, wie ein Pinguin zu watscheln, wie ein Auto zu fahren, ... Luca steht mitten in der Laufbahn des Kreises und die anderen Kinder müssen ausweichen. Er schaut manchmal zu den Kindern, zeitweise wirkt sein Blick verloren und er greift mit seiner rechten Hand an sein Ohr und reibt daran (B 29,8).

Vom Galoppieren scheint Luca eine vage Vorstellung zu haben. Doch wie ein Elefant zu stampfen oder wie ein Gummiball zu hüpfen, das scheint er ihm fremd. Es wirkt, als ob er Michaelas „innere Welt“ nicht erfassen kann. Luca scheint die Ideen der folgenden Strophen, in denen es um „Als-ob“-Vorstellungen geht, nicht zu verstehen und sich deshalb irritiert und ohne Verbindung zu fühlen. Und dennoch blickt er nicht ins „Leere“ sondern schaut manchmal zu anderen Kindern. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass er bereits eine vage Vermutung hat, dass er in diffus erlebten Situationen, wie z. B. „Als-Ob“-Vorstellungen, auch bei anderen Kindern durch Beobachten Orientierung finden könnte.

Jedes Mal wenn Birgit an ihm vorbeiläuft, schaut sie ihn an und streckt ihm ihre Hand entgegen. Doch er scheint sie nicht zu sehen und bleibt in der Mitte des Kreises stehen und sein Gesichtsausdruck wirkt verloren. Dann verlässt er langsam, mit ausdruckslosem Gesicht den Bewegungsbereich und geht Richtung Essbereich. Als eine ruhige Strophe kommt: „Fliegen wie ein Schmetterling“, schaut er wieder zu den Kindern, geht wieder zurück und ich habe den Eindruck, dass er mitmachen möchte, doch ist diese Strophe bereits vorbei und bei der Strophe: „Schlafen wie ein, ... (weiß nicht mehr)“, steht er wieder im Bewegungsbereich, schaut den anderen Kindern skeptisch und abwartend zu, wie diese sich niederlegen und ihre Augen schließen und dabei reibt er sich wieder hinter seinem Ohr (B 29/8).

Seine Vorstellung von der Orientierung bietenden Pädagogin scheint zerstört, denn gerade sie ist es, die seine Verwirrung auslöst. Deshalb dürfte er auch ihr Kontaktangebot nicht wahrnehmen wollen. Ohne Vorstellung und Plan verharrt er dennoch nicht starr und bewegungslos, wie zu Beginn seiner Krippenzeit, sondern bewegt sich zum Essbereich, hofft vielleicht dort etwas Vertrautes, Stärkendes zu finden. Und dennoch scheint eine Seite mit dem Geschehen in der Gruppe verbunden zu bleiben, denn auf die Worte „Schmetterlinge“ reagiert er. Diese dürften ihm wieder vertraut sein, wodurch er sich dem Geschehen wieder annähern kann. Wenn er auch nicht körperlich am Geschehen teilnimmt, so kann keineswegs von Teilnahmslosigkeit gesprochen werden. Seine skeptischen Blicke mögen Zweifel und Unsicherheit ausdrücken, doch seine abwartenden Blicke könnten auf Hoffnung hinweisen; auf eine Erwartung durch Beobachten Orientierung und Sicherheit zu gewinnen.

Zusammenfassung: Es wird angenommen, dass sich Luca in Gruppensituationen mit mehreren Kindern klare Strukturen wünschen dürfte. Er scheint bereits Vorstellungen zu haben, wie Gruppensituationen mit vertrauten klaren Strukturen funktionieren. Auch in Gruppensituationen scheint er vor allem bestrebt sich wirkmächtig und verbunden zu fühlen.

Dabei scheint er auch einzuschätzen, dass er durch kräftiges, lautes Agieren das Geschehen beeinflussen und lenken und leiten kann.

10.5.3.2 Altes Muster „Attackieren anderer Kinder“

Bisher wurde aufgezeigt, dass Luca andere Kinder über weite Strecken nicht als Bedrohung erlebt, sondern sie tendenziell als brauchbar zur Erreichung seiner Bedürfnisse erleben dürfte. Es finden sich kaum Szenen, in denen Luca andere Kinder plötzlich, blitzartig, körperlich attackiert. Doch ganz ohne Attackieren geht es anscheinend doch (noch) nicht, was folgende Sequenzen zeigen.

Luca hat sich mit Gloria um ein Auto gestritten und Gloria leistet Widerstand (vgl. B 29,6).

Er schaufelt etwas Hirse in das Lastauto und lässt dann mit seiner Hand etwas Hirse auf Glorias Kopf rieseln. Diese schaut zu ihm und schüttelt ihren Kopf. Wieder rieselt er Hirse über ihren Kopf und sie schaut ihn irritiert an, sagt: „Nein“ und schaut dann zu mir. Luca nimmt nun mehr Hirse und wirft diese gegen ihren Kopf (B 29,6).

Der Beginn dieser Szenen gleicht bekannten Situationen. Luca möchte ein Objekt haben und die „innere“ Welt von Gloria, dass auch sie das Auto haben möchte, scheint ihn nicht zu berühren. Er mag nicht verstehen, wieso Gloria, die er tendenziell als brauchbar für seine Bedürfnisse einschätzt, diesmal nicht „funktioniert“. Auffallend an Lucas Verhalten ist, dass er Gloria nicht blitzartig attackiert, sondern sein körperliches Tun fast sanft beginnt und allmählich und gezielt steigert. Dass seine Handlungen Auswirkungen auf die Kinder haben, weiß er, denn das hat er immer wieder erfahren und auch von den Pädagoginnen regelmäßig erklärt bekommen. Womöglich mag er nun gerade diese Zusammenhänge erforschen und ist damit beschäftigt, wie sein Handeln bei Gloria wirkt, wie diese „funktioniert“.

Nicht nur bei Gloria, sondern auch bei anderen Kindern finden sich wiederholt Szenen, in denen Luca auf allmählich steigende Art, „gezielt“ andere Kinder attackiert (vgl. B 28,4; B 29,6; B 31,6; B 32,2; B 32,3; B 32,7; B 32,9; B 32,10).

Einmal spielt Luca beim Wasserlabyrinth und malt die Wasserrinne mit der Malerrolle an.

Diese taucht er ins Wasser und fährt damit in der Rinne des Wasserlabyrinths mehrmals hin und her. Dann betrachtet er die Rolle, schaut wieder um sich und geht auf ein Mädchen zu, das neben dem Labyrinth steht. Er hebt die nasse Rolle und rollt beim Mädchen von hinten über deren schulterlanges, braunes Haar. Zuerst noch etwas unsicher, doch dann zunehmend fester rollt er die Rolle über den Kopf des Mädchens. Das Mädchen steht nur da und schaut irritiert und verwirrt. Nun fährt er ihr auch mehrmals von der Seite über ihren Kopf und beginnt auch leicht auf deren Kopf zu schlagen. Das Mädchen blickt Hilfe suchend um sich und Lucas Bewegungen werden heftiger (B 32,2).

Luca malt mit der Malerrolle. Mit dieser hat er schon öfters gespielt und am Boden kräftige Striche erzeugt. Möglicherweise ist Luca irritiert und enttäuscht, da er beim Malen in der bereits nassen Wasserrinne keine Wirkung erkennen kann. Zuerst dürfte er die Ursache bei der Rolle vermuten und betrachtet diese genauer. Auch in dieser Situation mag Lucas Vorstellung, dass seine Handlungen Auswirkungen bei anderen Kindern zeigen, sein Tun beeinflussen. Er scheint gleichzeitig damit beschäftigt, welche Wirkung er mit der Malerrolle erzielen kann und welche Auswirkungen sein Handeln bei einem anderen (lebendigen) Objekt haben könnte. Außerdem scheint er (noch) die Vorstellung zu haben, dass er sein körperliches Tun nur wiederholen und verstärken muss, um Wirkung zu erreichen. Es scheint, als ob diese verschiedenen Aspekte des Erlebens, alte und neue, gleichzeitig sein Handeln beeinflussen.

In einer anderen Situation versucht Luca mehrmals, ohne bleibenden Erfolg, ein Boot an den Kran zu hängen und ist dadurch mit wiederholten Misserfolgen konfrontiert.

Etwas später versucht er es noch ein zweites Mal. Mit seinen teilweise ruckartigen Bewegungen spritzt/träufelt er mit dem Boot auch andere Kinder an. Zuerst wirkt es unbeabsichtigt, doch dann scheint er es gezielt/ eher abwartend/experimentierend zu tun.[...] Einmal, als er ein Boot in der Hand hat, steht er auf und stößt damit seitlich gegen Sandras Oberkörper, und als sie sich wendet, noch einmal gegen ihren Rücken. Er tröpfelt bei seinem Spiel auch immer wieder andere Kinder an (B 32,3).

Besonders häufig sind Szenen dieser Art bei der 32. Beobachtung zu finden. An diesem Tag musste Luca gleich zu Beginn erfahren, dass sein Wunsch nach dem Planschbecken nicht erfüllt wird. Auch wurde an diesem Tag gefilmt, fremde Praktikantinnen waren anwesend und die Pädagoginnen hatten ungewöhnlich wenig Zeit für ihn, wodurch er sich vermehrt irritiert und verbundungslos und wirkungslos erlebt haben mag.

Luca dürfte tendenziell das Bedürfnis verspüren, Situationen beeinflussen und kontrollieren zu können und sich auch bei Personen stark und wirkmächtig zu fühlen und seine körperliche Wirkmächtigkeit zunehmend auch „gezielt“ bei lebendigen Objekten ausprobieren. Luca scheint sich für Reaktionen lebendiger Objekte zu interessieren, für seine Auswirkungen auf diese und wie andere Kinder funktionieren.

Luca hat bereits oft erfahren, dass er auf unterschiedliche Weisen bei anderen Kindern etwas bewirken kann und sogar das Gruppengeschehen mitgestalten kann, wie es bei den aufgezeigten Gruppensituationen erkennbar wurde. Auch wurde Luca von den Pädagoginnen immer wieder darauf hingewiesen, dass sein körperliches Tun anderen Kindern „Weh tue“. Damit wurde immer wieder ein Zusammenhang zwischen seinen Handlungen und Auswirkungen auf andere Kinder hingewiesen. In belastenden Situationen

dürfte Luca ausprobieren, inwiefern seine Annahme, mit vertrauten Objekten auf viele Weisen wirkmächtig zu sein, auch bei lebendigen Objekten funktioniert.

In fast allen Situationen führt Lucas Verhalten dazu, dass die Pädagoginnen zurechtweisend oder erklärend reagieren und die anderen Kinder trösten. Dies leitet zum Gedanken, dass Luca möglicherweise durch gezieltes „Attackieren“ unbewusst Kontakt zu Pädagoginnen erreichen möchte. Dagegen spricht jedoch, dass Luca bereits über ein vielfältiges Repertoire verfügt, um mit Pädagoginnen direkt in Kontakt zu treten. Auch würde plötzliches, heftiges Attackieren wesentlich schneller und sicherer zu Kontakt mit Pädagoginnen führen als bedächtiges, sich langsam steigerndes Agieren. Dies stärkt die Annahme, dass sich Luca mit den Auswirkungen seines Handelns auf andere Kinder beschäftigt. Ob Luca dabei vorwiegend an manifesten Zusammenhängen oder auch an „inneren“ Zusammenhängen Interesse haben dürfte, ist aus den Beobachtungen nicht erkennbar.

Durch die Analyse dieser Szenen wurden differenzierte Veränderungen in Lucas Verhalten und Erleben erkennbar. Diese sollen nun im nächsten Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden.

10.6 Lucas mutmaßliche psychische Strukturen nach Rückkehr in die Großgruppe

Auch diese Zusammenfassung ist an den drei Dimensionen dynamischer Austausch, Interesse und Affekte ausgerichtet. Zuerst werfe ich wieder einen kurzen Blick zurück zu Lucas Krippenbeginn und weise dann Lucas Veränderungen im Verhalten und Erleben aus. Danach gehe ich der Frage nach, wie diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar sind?

10.6.1 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen

Blick zurück: Luca suchte zu Beginn der Krippenbetreuung *bei Gruppenaktivitäten* keinen Kontakt zu Pädagoginnen. Er schien sie nicht hinreichend sicher einzuschätzen und als Anführerin und Teil der Gruppe zu sehen. Zu Beginn der Kleingruppenbetreuung suchte Luca wieder vermehrt dyadischen Kontakt zu den Pädagoginnen.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Luca sucht nun auch *in Gruppensituationen* auf vielfältige Weise Kontakt und Verbindung zu den Pädagoginnen und kann bei seiner Wiedereingliederung in die Großgruppe auch sein vielfältiges Interaktionspotpourri zu den Pädagoginnen (vgl. Kap. 8 und Kap. 9) umsetzen.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Luca konnte durch seine Beziehungserfahrungen mit seinen „Gesellschaftsdamen“, und „Grenzen mit Alternativen“, (vgl. Kap. 8) sowie auf seiner „Insel der Zweisamkeit“ (vgl. Kap. 9) seine „inneren Bilder“ von den Pädagoginnen festigen und erweitern. Seine *Objektrepräsentanzen* von den Pädagoginnen dürften bereits dermaßen stabil sein, dass er auch in Situationen mit vielen Kindern und in belastend erlebten Situationen die Pädagoginnen als aufmerksam, sicher, hilfsbereit und verlässlich sehen dürfte und Verbindung zu ihnen anstrebt. Auch seine *Selbst-* und *Handlungseinschätzungen* scheinen dermaßen stabil, dass er seine erworbenen Strategien (vgl. Kap. 8 und 9) der Kontaktgestaltung nutzen kann und klare Wünsche äußert, Tätigkeiten kommentiert, Themen aufgreift, um Hilfe bittet, fragt, u.v.m. Er kann dadurch in Situationen, in denen er Unterstützung und/oder Verbindung wünscht, seine Bedürfnisse regulieren und negativ-belastende Affekte lindern.

10.6.2 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch mit Kindern

Blick zurück: Luca sucht zu Beginn seiner Krippenbetreuung keinen Kontakt zu einem anderen Kind. Während seiner Zweierbetreuung lernte er Katrin als treue, animierende Gefährtin kennen und er erlebte viele lustvolle gemeinsame Situationen mit ihr. Während seiner Kleingruppenbetreuung suchte Luca keinen Einzelkontakt zu einem anderen Kind.

Veränderungen im Verhalten und Erleben mit Gloria: Bereits am ersten Tag seiner „Rückkehr“ in die Großgruppe verbringt Luca die meiste Zeit mit seiner „Zofe“ Gloria, die seine Wünsche quasi errät. Er scheint sie sicher, vertraut, animierend und orientierend zu erleben und sucht eindeutig ihre Nähe. Es finden sich viele, lang andauernde Szenen lustvollen dynamischen Austauschs.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Luca kennt Gloria auch privat und es zeigt sich ein Zusammenspiel, bei dem Luca bestimmt und Gloria Lucas Erwartungen wie eine treue Zofe erfüllt. Luca dürfte bereits klare *Objektrepräsentanzen* von Gloria haben.

Durch seine Beziehungserfahrungen mit „Hofdamen“ dürfte Luca bereits hinreichend *Selbstrepräsentanzen* und *Handlungseinschätzungen* verinnerlicht haben (vgl. Kap. 8), wie er durch klare Worte und Anweisungen auch Personen bewegen, Verbindung gestalten,

seine Bedürfnisse erfüllen und sich wirkmächtig fühlen kann. Es scheint, als ob er nun bereits vorhandene *Objektrepräsentanzen* von Gloria nun mit seinen *Handlungseinschätzungen* verbindet. Es könnte auch sein, dass er die, während seiner Zweierbetreuung entwickelten *Objektrepräsentanzen* von Katrin (als angenehme, anregende Gefährtin) nun auf Gloria überträgt. Das Ensemble dieser Faktoren trägt dazu bei, dass Luca Gloria nun auch in der Großgruppensituation als treue, sichere Gefährtin erleben dürfte und Regie in ihrem Zusammenspiel führt.

Alte Muster noch aktuell? Zu Beginn der Krippenbetreuung fiel Luca dadurch auf, dass er in Konfliktsituationen andere Kinder plötzlich, blitzartig, massiv, körperlich attackierte. Nun kommt es wesentlich seltener zu Konflikten und viel häufiger zu friedlichen Spielszenen neben- und miteinander. Doch nicht nur die Häufigkeit, sondern auch der Verlauf der Konflikte ändert sich.

Lucas attackierendes Verhalten beginnt meist langsam, fast „experimentierend“, und steigert sich allmählich zu heftigen Attacken. In belastend erlebten Situationen, dürfte Lucas „alte“ Tendenz, sich durch Körperkraft seine Bedürfnisse zu erfüllen, wieder zum Tragen kommen. Doch scheint er nicht von unfassbaren Impulsen überwältigt zu werden, sondern gezielt auszuprobieren, was er mit seiner Körperkraft „bewegen“ und bei anderen Kindern bewirken kann. Er dürfte sich zunehmend bewusster für Zusammenhänge zwischen seinen Handlungen und Auswirkungen an lebendigen Objekten interessieren.

10.6.3 Veränderungen im Bereich Dynamischer Austausch in Gruppensituationen

Blick zurück: Zu Beginn der Krippenbetreuung, aber auch noch fünf Monate danach bei seiner Kleingruppenbetreuung zeigte Luca kein Interesse an Gruppenaktivitäten und verhielt sich teilnahmslos und starr. Luca schien andere Kinder nicht wahrzunehmen und nicht über Vorstellungen zu verfügen, wie er mit mehreren Kinder tun könnte. Deshalb dürfte er Gruppensituationen undurchschaubar und bedrohlich erlebt haben, dass er sich durch das Nicht-Wahrnehmen davor schützen musste.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Luca entwickelte während seiner Kleingruppenbetreuung von seiner „Insel der Zweisamkeit“ Interesse am Geschehen anderer Kinder und begann Kontakt zu ihnen zu suchen. Nach der Rückkehr in die Großgruppe zeigt er eine weitere markante Veränderung. Luca interessiert sich für Gruppenspiele, sucht Gruppenaktivitäten auf, initiiert sogar welche und versucht diese aktiv (mit) zu gestalten und zu kontrollieren. Durch das (Mit-)Bestimmen über andere Kinder kann sich Luca mit für ihn wesentlichen Themen wie Kontrolle und Kontrollverlust, Selbstbestimmung und

Wirkmächtigkeit Nähe und Distanz Verschwinden und Wiederkommen aktiv auseinandersetzen, muss sich nicht ausgeliefert fühlen und kann negativ-belastende Affekte vermeiden und lindern.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Luca hat durch seine Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“, „Geregelter Grenzverkehr“, „Grenzen mit Alternativen“ (vgl. Kap. 8) immer wieder erfahren, wie er auf verschiedenste Arten (auch in belastenden Situationen) Personen „bewegen“ kann. Durch „Bewegen der Personen“ konnte er seine Bedürfnisse erfüllen, sich stark und wirkmächtig fühlen und somit negativ-belastende Affekte regulieren. Außerdem konnte er durch seine Erfahrungen auf der „Insel der Zweisamkeit“ viele Gruppenabläufe beobachten, sodass er viele Gruppenaktivitäten vertraut und durchschaubar erleben dürfte. Die dadurch *erweiterten Selbstrepräsentanzen* und *Handlungseinschätzungen* dürften nun bereits dermaßen stabil sein, dass sie auch in Gruppensituationen sein Erleben und Verhalten (mit-)bestimmen. Dadurch dürften sich auch seine *Objektrepräsentanzen* von Gruppensituationen der Kinderkrippe dermaßen verändert haben, dass er diese nicht mehr tendenziell als bedrohlich, sondern als Quelle weiterer Wirkmächtigkeit erleben kann. Dieses Wechselspiel dürfte auch seine *Idealvorstellung* von Wirkmächtigkeit festigen und *seine Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen erweitern*. Die bereits gefestigten *Objektrepräsentanzen* von sicheren, verlässlichen Pädagoginnen dürften dazu beitragen, dass Luca auch in Gruppensituationen ansatzweise Kontrollverlust ertragen kann.

Alte Muster noch aktuell? Luca zeigt nur in einer einzigen Gruppensituation einen „verlorenen, leeren“ Blick. Es ist dies eine Situation, bei der er die Aktivitäten nicht verstehen bzw. nicht beherrschen und sich schwach und orientierungslos erleben dürfte. Auch wenn er an den Aktivitäten nicht teilnimmt, scheint er dabei mit der Gruppe in Verbindung bleiben zu wollen (vgl. Unterabschnitt. 10.6.3).

10.6.4 Veränderungen im Bereich Interesse

Blick zurück: Zu Beginn seiner Krippenbetreuung fiel auf, dass Luca oft rastlos von einem Objekt zum anderen hetzte. Es fanden sich nur wenige Szenen konzentrierten Spiels und er zeigte vor allem Interesse an leblosen Objekten, die ihm vertraut waren, die er bewegen konnte, und interessierte sich für mechanische Wirkungszusammenhänge. Im Laufe der verschiedenen Betreuungssettings beschäftigt sich Luca mit vielen neuen Objekten, Tätigkeiten, Materialien und gestaltet und spielt ausdauernd, alleine oder gemeinsam mit

den Pädagoginnen oder einzelnen Kindern. Er hastet kaum noch rastlos von einem Objekt zum anderen.

Veränderungen im Verhalten und Erleben: Luca zeigt auch während seiner Großgruppenbetreuung vor allem Interesse an Objekten, mit denen er etwas bewegen und gestalten kann, und beschäftigt sich mit den mechanischen Auswirkungen. Doch finden sich wesentlich weniger Szenen konzentrierten Einzelspiels, da Luca nun vorwiegend mit Gloria spielt und sich auch interessiert dem Geschehen der Gruppe zuwendet. Luca scheint nun nicht nur an Wirkungszusammenhängen zwischen ihm und leblosen Objekten interessiert, sondern beschäftigt sich damit, was er bei lebendigen Objekten bewirken kann.

Wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf Lucas Beziehungserfahrungen verstehbar?

Bei seinen unterschiedlichen Beziehungserfahrungen mit „Brücken in neues Terrain“ (vgl. 8.3.3) erlebte Luca wiederholt, wie er sich mit vielen neuen Objekten und Tätigkeiten wirkmächtig und verbunden fühlen konnte, wodurch viele Objekte eine besondere Bedeutung für ihn erlangten. Bei den Beziehungserfahrungen „Geregelter Grenzverkehr“ sammelte er brauchbare Erfahrungen mit Auswirkungen seines Tuns auf andere Kinder. Von seiner „Insel der Zweisamkeit“ konnte er beobachten, wie die Pädagoginnen mit mehreren Kindern das Geschehen gestalten.

Das Ensemble von sich dabei entwickelnden *Idealvorstellungen von Gemeinsamkeit, Selbstrepräsentanzen von vielfältiger Selbstwirksamkeit, Objektrepräsentanzen von verlässlichen Pädagoginnen und kontrollierbaren, brauchbaren, anregenden Kindern* sowie den damit verbundenen erweiterten *Handlungseinschätzungen* bildet in seinem Zusammenspiel Lucas Apperzeptionstendenzen, das Geschehen und Spiel mit anderen Kindern vertraut, sicher, angenehm und lustvoll zu erleben.

10.6.5 Veränderungen im Bereich Affekte

Luca kann viele seiner erworbenen Fähigkeiten und Affektregulationsstrategien auch in der Großgruppe umsetzen.

Durch das Zusammenspiel von bereits aufgezeigten veränderten *Idealvorstellungen, Objekt- und Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen* kann Luca negativ-belastende Affekte auf folgende vielfältige Arten ertragen, vermeiden oder lindern:

Er kann wie in den vorangegangenen Betreuungssettings auf und vielfältige Weisen Kontakt zu den Pädagoginnen gestalten, wenn er Nähe und Unterstützung oder sich wirkmächtig fühlen möchte.

Er vermag die bereits stabilen Beziehungsmuster zu Gloria vielfältig zu nützen. Er drückt klar aus, was er will, und sie erfüllt meist seine Erwartungen. Dadurch gelingt es Luca auch in unruhigem Gruppengeschehen sichere Gemeinsamkeit sowie Wirkmächtigkeit zu erreichen.

Eine wesentliche Veränderung stellt jedoch Lucas Verhalten, in Gruppensituationen das Geschehen anzuführen, dar. In diesem dürfte er sich mit den Pädagoginnen identifizieren. Durch das Zusammenspiel der veränderten *Selbst- und Objektpräsentanzen* sowie vielfältigen Handlungseinschätzungen kann Luca das Gruppengeschehen durchschaubar, kontrollierbar und weniger bedrohlich erleben. Indem er Gruppensituationen anführt, kann er sich vielfältig wirkmächtig erleben, stark und sicher fühlen und dem Entstehen von Unsicherheit vorbeugen (vgl. Abwehrmechanismus, Kap. 6).

Zusammenfassung: Auch in diesem Kapitel wurde zu Beginn über das Setting Großgruppe informiert. Danach wurden Lucas charakteristische Verhaltens- und Erlebensweisen bei seinem Neustart der Großgruppe analysiert. Dabei wurde erkennbar, dass Luca sein vielfältiges Interaktionspotpourri zu den Pädagoginnen auch in der Großgruppe nützen kann, welche Rolle die Zofe Gloria bei der Erfüllung von Lucas Wünschen spielt und wie Luca die Führung über sein Gefolge übernimmt. Sowohl Lucas selteneres als auch verändertes Konfliktverhalten wurde dargestellt und die Aktualität „früherer“ Verhaltensmuster gezeigt. Abschließend wurden die Erkenntnisse des Kapitels im Hinblick auf die Veränderung von Lucas psychischen Strukturen zusammengefasst.

11 Erkenntnisse zum speziellen Forschungsfokus - Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen

In diesem Kapitel fasse ich die wesentlichsten Erkenntnisse zu meinem speziellen Forschungsfokus zusammen. Dieser lautet: *Wie verändern sich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen in der Zeit, in der er beobachtet wurde, und wie sind diese Entwicklungsprozesse im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen während der Krippenbetreuung verstehbar?*

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt anhand folgender Unterfragen:

- *Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen in der Zeit, in der er beobachtet wurde?*
- *Wie scheint sich sein Erleben bestimmter Situationen zu verändern, sodass die Veränderung seines Verhaltens verstehbar wird?*
- *Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf seine Veränderung des Erlebens und Verhaltens haben?*

Anlehnend an die Struktur der vorangegangenen Kapitel beantworte ich diese drei Fragen jeweils in Bezug auf die drei Dimensionen von Bewältigung (Dynamischer Austausch, Interesse, Affekte).

In einem ersten Schritt wende ich mich Lucas *manifesten Veränderungen* zu. Dabei werfe ich einen *Blick zurück* zu Lucas charakteristischen Verhaltens- und Erlebensweisen zu Beginn seiner Krippenbetreuung und zeige auf, wie sich Lucas Verhaltensweisen verändert haben. Danach präsentiere ich die herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen Lucas Beziehungserfahrungen und den festgestellten Veränderungen.

11.1 Veränderungen des dynamischen Austauschs mit den Pädagoginnen

Wie im Laufe der Analyse erkennbar wurde, veränderte sich nicht nur Lucas Art und Weise, wie er Kontakt zu den Pädagoginnen suchte, sondern auch sein Bedürfnis nach Gemeinsamkeit sowie sein Erleben und Verhalten bei Anweisungen und Grenzen.

11.1.1 *Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?*

Zu Beginn der Krippenbetreuung suchte Luca selten Kontakt zu den Pädagoginnen und dies vor allem dann, wenn er sie als „verlängerten Arm“ zum Erreichen konkreter Bedürfnisse benötigte. Dabei fiel Luca insofern auf, als er Aufmerksamkeit und Kontakt zu

den Pädagoginnen durch kräftiges, körperliches Agieren und auffordernde Blicke suchte. Anweisungen der Pädagoginnen befolgte er kaum, sondern machte oft kraftvoll das Gegenteil. Auch ihre Versuche an seinem Spiel teilzunehmen betrachtete er skeptisch oder wick ihren Spielangeboten aus.

Im Verlauf der Zweierbetreuung sucht Luca zunehmend Kontakt zu den Pädagoginnen auch in Situationen, in denen er nicht konkreter Hilfe bedarf, und strebt klar Verbindung durch gemeinsame Themen und Tätigkeiten an. Luca knüpft auch auf vielfältige, kreative Weisen Kontakt zu den Pädagoginnen. Er fragt, bittet, fordert und verwendet dabei klare Worte und Gesten. Er greift ein Thema auf oder beginnt ein neues, er steigt in ein Spiel ein oder initiiert selber eines, er kommentiert sein Tun und das Geschehen anderer etc.

Zu Beginn seiner Kleingruppenbetreuung sucht Luca auf vielfältige, kreative Weisen dyadischen Kontakt zu den Pädagoginnen bzw. der Assistentin und meidet den Kontakt zu anderen Kindern.

Nach Rückkehr in die Großgruppe gestaltet Luca weiterhin auf viele Arten Verbindung zu den Pädagoginnen, indem er sich an gemeinsamen Handlungen beteiligt oder mit klaren Worten ihre Zuwendung fordert.

Bereits im Verlauf seiner Zweierbetreuung beginnt Luca auch Anweisungen und Grenzen der Pädagoginnen besser zu befolgen und zeigt sich dabei oft übereifrig bemüht, diese zu erfüllen. Diese Entwicklung setzt sich auch während seiner **Kleingruppenbetreuung** und seiner **Rückkehr in die Großgruppe** fort.

11.1.2 Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?

11.1.2.1 Veränderung des Erlebens bei Kontaktgestaltung

Zu Beginn der Krippenbetreuung schien Luca tendenziell davon auszugehen, dass Erwachsene auf kräftige körperliche Signale reagieren. Er schien sich selbst körperlich wirkmächtig zu sehen und einzuschätzen, dass er auf körperlich kraftvolle Weise Kontakt zu den Pädagoginnen bewirken kann.

Im Verlauf der Krippenbetreuung scheint Luca nun davon auszugehen, dass die Pädagoginnen auch auf zarte Signale wie Blicke, Gesten und Worte reagieren, und sie tendenziell als aufmerksam, verlässlich und sicher zu erleben. Sich selbst scheint er als jemanden zu sehen, der auf vielerlei Arten Verbindung zu den Pädagoginnen gestalten kann.

11.1.2.2 Veränderung des Erlebens von Gemeinsamkeit

Zu Beginn der Krippenbetreuung schien Luca die Pädagoginnen als seinen „verlängerten Arm“ zum Erreichen konkreter Bedürfnisse nützlich einzuschätzen, doch gemeinsame Aktivitäten unsicher und als Einschränkung seiner Selbstbestimmung und Bedrohung seiner Wirkmächtigkeit zu erleben. Luca schien kaum Vorstellungen von angenehmer Gemeinsamkeit und Verbundenheit zu haben und strebte tendenziell danach, das Geschehen zu bestimmen.

Im Verlauf der Krippenbetreuung scheint Luca die Pädagoginnen nach wie vor nützlich zum Erreichen konkreter Bedürfnisse zu sehen, doch sich zunehmend auch in anderen Situationen nach Verbindung mit den Pädagoginnen zu sehnen. Luca dürfte nicht nur ein intensiveres Bedürfnis nach Verbundenheit mit den Pädagoginnen verspüren, sondern dieses auch klarer wahrnehmen und über viele Strategien verfügen, wie er diese erreichen kann. Er scheint die Teilnahme der Pädagoginnen nicht mehr als Eingriff in seine Wirkmächtigkeit wahrzunehmen, sondern Gemeinsamkeit als angenehme, sichere Verbundenheit zu erleben, bei der er sich gleichzeitig sicher, verbunden sowie selbstbestimmt und wirkmächtig erleben kann.

11.1.2.3 Veränderungen des Erlebens von Anweisungen und Grenzen

Zu Beginn der Krippenbetreuung schien Luca Anweisungen und Grenzen der Pädagoginnen als Einschränkung seiner Wirkmächtigkeit zu erleben und das Bedürfnis zu verspüren, körperlich seine Wirkmächtigkeit zu demonstrieren.

Im Verlauf seiner Krippenbetreuung kann Luca Anweisungen und Grenzen der Pädagoginnen zunehmend hilfreich, anregend und als gemeinsames Thema auch verbindend erleben. Durch das Übernehmen und Verinnerlichen ihrer Erwartungen mag er sich mit der Pädagogin verbunden und gleichzeitig stark und wirkmächtig fühlen und erlebt auch Sicherheit und Orientierung.

11.1.3 Welche Beziehungserfahrungen dürften welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?

11.1.3.1 Einfluss auf Lucas Kontaktgestaltung

In Unterabschnitt 8.3.1 habe ich ausführlich geschildert, wie Luca bei seinen Beziehungserfahrungen „Bedingungslose Verfügbarkeit“ immer wieder nach seinen

Wünschen gefragt wurde. Er musste sich somit geistig damit beschäftigen, was er will, was zu *klarerer Idealvorstellungen* führen dürfte.

Die Pädagoginnen haben seine zarten Signale feinfühlig wahrgenommen, wodurch Luca immer wieder erlebte, wie seine Bedürfnisse erfüllt werden, ohne dass er wild agieren muss. Diese wiederholten Erfahrungen dürften wesentlich dazu beigetragen haben, dass Lucas *Objektrepräsentanzen* von Pädagoginnen als verlässliche, aufmerksame, sichere, einfühlsame Personen entwickeln konnte, die auch auf zarte Signale reagieren und ihn selbstbestimmt entscheiden lassen. Gleichzeitig dürfte dies seine *Selbstrepräsentanzen* sowie *Handlungseinschätzungen* erweitert haben, sodass er sich zunehmend als jemand sehen konnte, der Kontakt und Wirkmächtigkeit auf vielerlei Arten gestalten kann, und dementsprechend handelte.

Da die Pädagoginnen Lucas Signale auch mit Worten verdeutlichten, dürfte Luca seine Bedürfnisse nicht nur zunehmend klarer spüren, sondern auch besser ausdrücken können, was ebenfalls seine *Selbstrepräsentanzen* sowie *Handlungseinschätzungen* und somit seine Kontaktgestaltung beeinflusst haben dürfte.

11.1.3.2 Einfluss auf Lucas Erleben von Gemeinsamkeit

Bei der Analyse arbeitete ich in Unterabschnitt 8.3.1 heraus, wie die Pädagoginnen ihre „Bedingungslose Wunscherfüllung“ als „Türöffner“ zu einem gemeinsamen Thema nützten. Luca konnte dadurch sowohl das Geschehen bestimmen und sich wirkmächtig fühlen als auch angenehme Gemeinsamkeit erleben und sich sicher und verbunden erleben.

Durch derartige Beziehungserlebnisse dürfte Luca *Objektrepräsentanzen* von den Pädagoginnen entwickelt haben, die keine Gefahr für seine Wirkmächtigkeit, sondern angenehme, sichere Verbindungspersonen darstellen. Diese Verknüpfung von Wirkmächtigkeit und Gemeinsamkeit mag auch Lucas *Selbstrepräsentanz* beeinflussen, sodass er sich zunehmend als jemand sehen kann, der auch bei gemeinsamen Tätigkeiten wirkmächtig ist. Dies ermöglichte anscheinend, dass sich bei Luca auch *Idealvorstellungen von Gemeinsamkeit und Verbundenheit* entfalten konnten, die sein Verlangen nach Verbindung mit den Pädagoginnen förderten und in weiterer Folge auch sein Streben nach „Alleinherrschaft“ verminderten. Dies führte dazu, dass Luca zunehmend in vielen Situationen nach Verbundenheit mit den Pädagoginnen strebt.

11.1.3.3 Einfluss bei Anweisungen und Grenzen

Anhand meiner Protokollanalyse habe ich beschrieben, wie Luca durch seine Beziehungserfahrungen „Der Kaiser verliert an Macht“ (Abschnitt 8.4) zunehmend mit Anweisungen und Grenzen konfrontiert wurde. Dabei konnte ich aufzeigen, wie Luca bei seinen Beziehungserfahrungen „Grenzen mit Alternativen“ (Unterabschnitt 8.4.4) oft erlebte, dass er auch bei Anweisungen und Grenzen noch eine Wahlmöglichkeit hat und weitgehend selbstbestimmt bleibt, wodurch diese keine unerträgliche Bedrohung für sein tendenzielles Streben nach Wirkmächtigkeit darstellten.

Die angebotenen Alternativen erlebte Luca oft anregend und konnte dadurch seine Fähigkeiten sich wirkmächtig und verbunden zu erleben erweitern. Diese Erfahrungen dürften vor allem seine *Selbstrepräsentanzen* und *Handlungseinschätzungen* beeinflussen, sodass er sich zunehmend auch bei Anweisungen als (mit-)gestaltend und wirkmächtig sehen kann. Dadurch wurde seine (*Ideal-*)*Vorstellung* von Wirkmächtigkeit mit Anweisungen verknüpft, die gleichzeitig auch eine Verbindung zur Pädagogin bedeuten. Diese Verknüpfung mag dazu führen, dass Luca Anweisungen und Grenzen nicht nur ungefährlich, sondern zunehmend als hilfreich und verbindend einschätzen dürfte und oft bemüht ist, diese übereifrig zu befolgen. Darüber hinaus dürften diese Veränderungen auch sein Streben nach „Alleinherrschaft“ vermindern.

Im Unterabschnitt 8.4.2 wies ich darauf hin, wie Luca bei seinen Beziehungserfahrungen „Geregelter Grenzverkehr“ wiederholt erlebte, wie sowohl seine Bedürfnisse als auch Katrins Bedürfnisse respektiert werden und dass auch gleiche Bedürfnisse keine Entmachtung bedeuten. Die klaren Anweisungen der Pädagoginnen haben ihm Orientierung zwischen „Mein und Dein“ geboten und gezeigt, wie er sich auch als „Geber“ machtvoll fühlen kann. Sie eröffneten ihm auch neue Vorstellungen, wie es möglich ist, zufriedenstellende Lösungen für alle zu finden, und erweiterten dadurch seine *Selbstrepräsentanzen* und *Handlungseinschätzungen*. Diese Erfahrungen dürften ebenfalls Lucass (*Ideal-*)*Vorstellung* von „Alleinherrschaft“ vermindern und dazu beitragen, dass er Anweisungen der Pädagoginnen befolgt und verinnerlicht.

Bei meiner Analyse wurde auch erkennbar, wie Lucas veränderte *Idealvorstellungen* von Gemeinsamkeit sein Erleben und Verhalten bei Anweisungen und Grenzen beeinflussen dürften. Da Luca zunehmend sowohl nach Wirkmächtigkeit als auch Verbundenheit strebt, kann er sich beides sichern, indem er die Vorstellungen und Anweisungen der Pädagoginnen verinnerlicht und ausführt. Dadurch kann er sich gleichzeitig verbunden und wirkmächtig fühlen.

11.1.3.4 Alte Muster noch aktuell?

Manchmal, vor allem in Situationen, in denen Lucas neue Kontaktstrategien wiederholt nicht funktionieren, versucht Luca nach wie vor durch kräftiges körperliches Agieren Kontakt zu den Pädagoginnen herzustellen. Dies war vor allem nach seiner Reintegration in die Großgruppe bemerkbar, als die Pädagoginnen weniger auf seine Kontaktversuche reagierten. Dies kann als Bestätigung gesehen werden, dass psychische Strukturen nur langsam veränderbar sind, und als Hinweis, dass frühere psychische Strukturen vor allem in belastenden Situationen wieder zum Tragen kommen.

In diesem Kapitel wurden die wesentlichsten Erkenntnisse über Zusammenhänge (Faktoren und Mechanismen) zwischen Lucas Beziehungserfahrungen, der Entwicklung seiner psychischen Strukturen und Veränderungen im dynamischen Austausch mit den Pädagoginnen zusammengefasst.

11.2 Veränderungen des dynamischen Austauschs mit Kindern

11.2.1 Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung fiel Luca vor allem durch sein plötzliches, blitzartiges, heftiges, körperliches Attackieren anderer Kinder auf. Während der ersten Wochen suchte Luca keinen Kontakt zu einem anderen Kind, und wenn Kinder an seinem Spiel teilhaben wollten, attackierte er sie.

Im Verlauf seiner Zweierbetreuung attackierte Luca das Mädchen Katrin, das gemeinsam mit ihm betreut wurde, zuerst sehr häufig, blitzartig und heftig. Doch Luca beobachtete auch Katrins Tun, ahmte kraftvolle, ihm vertraute Tätigkeiten nach und es entwickelten sich zunehmend lustvolle, meist lebhaft gemeinsame Situationen. Ansatzweise lässt sich Luca auch auf unsicher erlebte „Als-ob“-Szenen ein. Er attackiert Katrin immer seltener und weniger heftig. In Situationen, in denen ihn Katrins Tun und Eingreifen stört, drückt er seine Bedürfnisse meist klar durch Worte wie „Meins“ aus oder sucht aktiv Kontakt zu den Pädagoginnen.

Im Verlauf seiner Kleingruppenbetreuung sucht Luca keinen Kontakt zu bestimmten Kindern, interessiert sich aber zunehmend für das Gruppengeschehen und beginnt daran teilzunehmen.

Nach Lucas Rückkehr in die Großgruppe fällt auf, dass Luca vorwiegend dyadischen Kontakt zu seiner „Zofe“ Gloria sucht. Wie ein Kaiser bestimmt er das Geschehen und Gloria

erfüllt treu seine Wünsche. Aber auch Luca verfolgt Glorias Aktivitäten interessiert und ahmt ihre Handlungen nach und es entwickeln sich viele Szenen lustvollen, dynamischen Austauschs. Zu anderen Kindern hat Luca wenig Kontakt und wenn, versucht Luca auch bei diesen das Geschehen vorzugeben.

11.2.2 Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung mangelte es Luca an Vorstellungen von angenehmem dynamischem Austausch mit anderen Kindern. Luca erlebte andere Kinder oft als Auslöser und Bedrohung seiner Bedürfnisse und sah seine Wirkmächtigkeit bedroht. Gleichzeitig strebte Luca tendenziell danach sich stark, selbstbestimmt und wirkmächtig zu fühlen und ging davon aus, dass er dies vor allem durch Körperkraft erlangen könne und er kräftiger als andere Kinder sei. In Situationen in denen er sich enttäuscht oder ohnmächtig fühlte, dürfte er durch körperliches Ausagieren seine negativ-belastenden Gefühle nicht spüren wollen und sich durch Attackieren anderer Kinder wieder stark und wirkmächtig fühlen.

Im Verlauf seiner Zweierbetreuung sah Luca in Katrin zuerst eine Feindin und Bedrohung für sein wachsendes Interesse an Verbindung zu den Pädagoginnen. Doch zunehmend schätzt er Katrin als animierende, hilfreiche, angenehme Gefährtin ein, mit der er gemeinsam lustvolle, spannende Abenteuer erleben kann.

Im Verlauf der Kleingruppenbetreuung erlebte Luca Katrin entweder als Teil der Gruppe und bedrohlich oder im Einzelkontakt als angenehm und brauchbar.

Bei Lucas Rückkehr in die Großgruppe schien Luca vor allem seine „Zofe“ Gloria als vertraute, sichere und verlässliche Gefährtin zu erleben und dürfte klare Vorstellungen haben, wie er über sie und das Geschehen bestimmen kann. Er mag sich bei ihr wirkmächtig fühlen und wissen, wie er Verbindung zu ihr gestalten und sichern kann. Er scheint auch ihre Ideen angenehm und lustvoll zu empfinden.

11.2.3 Welche Beziehungserfahrungen dürften welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?

Durch die differenzierte Analyse der Protokolle konnte ich ausweisen, dass Luca durch seine Beziehungserfahrungen „Ein roter Teppich zu Katrin“ (Unterabschnitt 8.3.2) wiederholt erfährt, wie die Pädagoginnen angenehm erlebte Situationen auf Katrin erweitern. Er erlebt dadurch, wie lustvolle Situationen auch mit Katrin und zu dritt möglich sind, und kann Katrin

und ihr Tun zunehmend ungefährlich, interessant und lustvoll erleben und von ihr viel Interessantes lernen. Durch diese wiederholten Erfahrungen dürfte Luca *Objektrepräsentanzen* von Katrin als anregende, ungefährliche Gefährtin verinnerlichen und vermehrt Gemeinsamkeit mit ihr anstreben. Luca dürfte dadurch auch neue *Idealvorstellungen* von lustvoller Gemeinsamkeit mit einem anderen Kind entwickeln, was wiederum sein Streben nach „Alleinherrschaft“ mindern dürfte.

Es gelang mir auch herauszuarbeiten, wie Luca durch seine Beziehungserfahrungen „Geregelter Grenzverkehr“ (Unterabschnitt 8.4.2) Vorstellungen vom Umgang mit „Mein und Dein“ und von der Bedeutung von Objekten entwickeln konnte. Außerdem schilderte ich, wie Luca von den Pädagoginnen über „Brücken in unbekanntes Terrain“ (Unterabschnitt 8.3.3) begleitet wurde und dabei viele neue Fähigkeiten lernte, mit denen er sich auch im gemeinsamen Spiel mit Katrin stark und wirkmächtig fühlen kann. Dadurch dürften sich Lucas *Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen* erweitert haben, sodass er sich auch im Spiel mit anderen Kindern wirkmächtig einschätzen mag.

Ich legte in Abschnitt 10.4 dar, wie Lucas Beziehungserfahrungen mit Katrin auch sein Erleben und Verhalten bei Gloria prägen dürfte. Durch seine angenehme, lustvolle Gemeinsamkeit mit Katrin scheint er *Objektrepräsentanzen von lustvollem, gemeinsamem Tun mit einem anderen Kind* entwickelt zu haben. Luca kennt Gloria auch privat und dürfte sie hinreichend vertraut erleben, sodass er seine Krippenerfahrungen mit Katrin nun auf Gloria übertragen kann. Er dürfte über relativ stabile „innere Bilder“ von lustvollem, sicherem gemeinsamen Tun mit *einem* vertrauten Kind verfügen, bei dem er sich gleichzeitig auch selbstbestimmt fühlen kann. Lucas „innere Welt“ scheint zwar nach wie vor von der *Idealvorstellung* von Wirkmächtigkeit geprägt, doch scheint diese Vorstellung nun auch durch die Idealvorstellung von Gemeinsamkeit erweitert.

Diese Veränderungen von Lucas Apperzeptionstendenzen dürften wesentlich dazu beitragen, dass Luca in vielen Situationen lustvollen, dynamischen Austausch mit anderen Kindern zeigt.

11.2.4 Alte Muster noch aktuell?

Manchmal, vor allem in Situationen, in denen Lucas neue Strategien wiederholt nicht funktionieren oder er mit einer Vielzahl an unkontrollierbaren Situationen konfrontiert ist, zeigt Luca nach wie vor zerstörerisches und attackierendes Verhalten. Diese Situationen werden jedoch seltener und weniger heftig. Dies kann als Bestätigung gesehen werden,

dass psychische Strukturen nur langsam veränderbar sind, und als Hinweis, dass frühere psychische Strukturen vor allem in belastenden Situationen wieder zum Tragen kommen.

11.3 Veränderungen des dynamischen Austauschs bei Gruppenaktivitäten

11.3.1 *Wie verändern sich Lucas Verhaltensweisen?*

Zu Beginn der Krippenbetreuung blickte Luca bei Gruppenaktivitäten teilnahmslos mit starrem Blick „ins Leere“.

Im Verlauf seiner Kleingruppenbetreuung zeigt Luca anfangs ebenfalls kein Interesse an anderen Kindern und „heftet“ bei Gruppensituationen seinen Blick auf vertraute Objekte. Eine Veränderung von Lucas Verhalten beginnt, als Luca mitten im Geschehen eine „Insel der Zweisamkeit“ mit der Assistentin geboten wird, von der aus er zuerst skeptisch, dann interessiert das Geschehen der anderen Kinder und die Gruppenaktivitäten mit der Pädagogin beobachten kann. Wochenlang beobachtet er das Treiben der anderen Kinder, beginnt dann mit der Pädagogin oder Assistentin *über* andere Kinder zu sprechen und verlässt schließlich selbstbestimmt die dyadische Verbindung der Pädagogin oder Assistentin und nimmt aktiv Kontakt zu Kindern und zur Gruppe auf.

Nach Lucas Rückkehr in die Großgruppe zeigt Luca bereits am ersten Tag Interesse an Gruppenspielen und entpuppt sich als „Leader“ des Geschehens und wählt wiederholt Gruppensituationen mit mehreren Kindern. Er initiiert immer wieder ein vertrautes Singspiel mit klar strukturiertem Ablauf, versucht auch oft die bekannte Struktur und den Ablauf eines vertrauten Spiels zu verändern und dadurch das Geschehen zu bestimmen und zu kontrollieren. Er bemüht sich das Thema (mit) zu gestalten und handelt oft wie eine Pädagogin und versucht immer wieder die Führung der Kinderschar zu übernehmen.

11.3.2 *Wie scheint sich Lucas Erleben zu verändern, sodass die Veränderungen seines Verhaltens verstehbar werden?*

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung schien Luca das Verbindende im gemeinsamen Tun nicht zu durchschauen und keine Vorstellungen von gemeinsamen, lustvollen Aktivitäten zu haben. Er schien das Gruppengeschehen diffus und undurchschaubar und sich dabei planlos und ohnmächtig zu erleben. Gleichzeitig strebte Luca tendenziell danach, sich selbstbestimmt und wirkmächtig zu fühlen, schätzte jedoch seine Strategie, sich durch Körperkraft wirkmächtig zu erleben, anscheinend aussichtslos ein. Dadurch dürfte sein Ohnmachtsgefühl derart unerträglich werden, dass er diese negativ-belastenden

Empfindungen nicht spüren möchte. Luca neigte tendenziell dazu, unerträgliche Empfindungen nicht wahrnehmen zu wollen und sich durch Teilnahmslosigkeit und den Blick ins „Leere“ oder auf Objekte davor zu schützen. Die Anleitungen der Pädagoginnen schien Luca zusätzlich als Einschränkung seiner Wirkmächtigkeit und somit bedrohlich zu erleben.

Im Verlauf der Kleingruppenbetreuung kann Luca aus seiner sicher erlebten „Insel der Zweisamkeit“ das Treiben der anderen Kinder ungefährlich und interessant erleben und scheint verstärkt das Bedürfnis zu verspüren, daran teilzunehmen.

Nach Lucas Rückkehr in die Großgruppe dürfte Luca manche Gruppensituationen noch irritierend erleben, sie jedoch nicht als bedrohlich einschätzen und den Ablauf vorwiegend vertraut erleben. Er verfügt nicht nur über klare Vorstellungen über den Spielablauf, sondern auch darüber, wie er das Gruppengeschehen anführen und sich im Gruppengeschehen wirkmächtig erleben kann.

11.3.3 Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?

Durch die Analyse der Protokolle habe ich in Unterabschnitt 9.3.1 herausgearbeitet, wie Luca seine „inneren Bilder“ von sicheren, verlässlichen Pädagoginnen auf die Assistentin übertragen dürfte und somit auf der „Insel der Zweisamkeit“ auch in Anwesenheit mehrerer Kinder sichere Verbindung erleben kann. Dadurch dürfte Luca *Objektrepräsentanzen von Pädagoginnen* bzw. Assistentinnen verinnerlicht haben, die auch in Anwesenheit mehrerer Kinder sicher seine Bedürfnisse erfüllen.

Ich legte dar, wie Luca aus dieser sicheren Position die anderen Kinder beobachtete und dabei ihr Tun zunehmend als vertraut und ungefährlich einschätzte. Dabei zeigte ich auf, wie bedeutsam es war, dass Luca selbst entscheiden konnte, wie er sich wann den Kindern nähern wolle, da er sich dadurch nicht nur sicher, sondern auch selbstbestimmt und als der Aktive erleben konnte. Ich legte dar, wie sich Lucas *Objektrepräsentanzen von anderen Kindern* verändert haben, sodass er diese und deren Tun nicht mehr vorwiegend bedrohlich, sondern interessant erleben kann.

Während seiner Beziehungserfahrungen auf seiner „Insel der Zweisamkeit“ hatte Luca ausreichend Zeit zu beobachten, wie die Pädagoginnen das Geschehen mit mehreren Kindern anleiten. Luca scheint sich dabei mit den Pädagoginnen zu identifizieren, was seine *Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen* beeinflussen und erweitern dürfte, sodass Luca zunehmend ein Bild von sich verinnerlichen kann als jemand; der weiß, was

und wie er mit anderen Kindern lustvoll tun kann und wie er dabei trotzdem selbstbestimmt und wirkmächtig bleiben kann.

Außerdem schlüsselte ich auf, wie Luca durch seine Beziehungserfahrungen „Brücken in unbekanntes Terrain“ (Unterkapitel 8.3.3) bereits viele Aktivitäten des Krippengeschehens kennen lernte und diese nun vertraut erleben dürfte. Dadurch wurden seine Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen wesentlich erweitert, wodurch er sich in diesem Bereich sicher erleben dürfte.

Durch die Erfahrungen „geregelter Grenzverkehr“ konnte er *Selbstrepräsentanzen und Handlungseinschätzungen* entwickeln, wie er mit klaren Worten und Gesten das Handeln anderer Kinder regeln kann. *Lucas Objektrepräsentanzen von anderen Kindern* dürften bereits so stabil sein, dass er sie tendenziell brauchbar und als angenehme Spielgefährten sieht.

Luca hat auch oft erlebt, wie hilfreich klare Anweisungen der Pädagoginnen waren. Zusätzlich dürften auch noch seine früheren Vorstellungen zum Tragen kommen, dass er durch lautes Agieren das Geschehen lenken kann. All diese „inneren Bilder“ dürfte Luca nun verbinden. Indem Luca die Pädagoginnen nachahmt, laut klare Anweisungen gibt, kann er das Gruppengeschehen anleiten und sich verbunden, sicher und wirkmächtig fühlen. Luca kann sich gleichzeitig durch sein Bestimmen über andere Kinder mit wesentlichen Themen wie Kontrolle und Kontrollverlust, Nähe und Distanz, Weggehen und Wiederkommen aktiv auseinandersetzen.

11.3.4 Alte Muster noch aktuell?

Luca zeigte nur in einer Situation, in welcher er den Spielablauf nicht verstehen dürfte, ähnliches Verhalten wie zu Krippenbeginn. Doch blickt er dabei nicht starr, sondern beobachtet die anderen Kinder, verlässt den Bereich, verfolgt aber das Geschehen weiter, hält damit Verbindung und kehrt zurück. Auch hier scheinen sich frühere „innere Bilder“ mit neuen zu verbinden. Das kann als Hinweis gesehen werden, dass sich psychische Strukturen nur langsam verändern und in belastenden Situationen auch frühere Strukturen wieder vermehrt zum Tragen kommen.

11.4 Veränderungen im Bereich Interesse

11.4.1 *Veränderungen von Lucas Verhaltensweisen*

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung wählte Luca vorwiegend vertraute Objekte und Tätigkeiten und es fanden sich nur wenige Situationen konzentrierten Spiels. Es fiel auf, dass Luca oft rastlos von einem Objekt zum anderen hetzte, ohne am Objekt Interesse zu zeigen und dort „anzukommen“. Luca wählte vorwiegend Objekte, bei denen er etwas bewegen konnte, und beschäftigte sich vor allem mit mechanischen Zusammenhängen.

Im Verlauf der Zweierbetreuung beobachtete ich keine Szenen, in denen Luca rastlos hin und her hetzte. Luca wählt nach wie vor gerne vertraute Objekte und untersucht mechanische Zusammenhänge. Doch wendet er sich nun auch neuen Objekten und Tätigkeiten zu und beschäftigt sich mit vielen neuen Objekten auch in belastend erlebten Situationen konzentriert, ausdauernd und auf neue Weise, wie etwa dem „Als-ob“-Spiel. Luca zeigt kaum Situationen, in denen er rastlos hin und her hetzt.

Zu Beginn der Kleingruppenbetreuung „heftete“ Luca in unsicher erlebten Situationen seinen Blick auf vertraute Objekte und beschäftigte sich konzentriert damit. Im Verlauf der Kleinkrippenbetreuung konnte er auf seiner Insel der „Zweisamkeit“ mit der Assistentin sein Spielrepertoire noch mehr erweitern. Auch während dieser Betreuungsphase hastet Luca nicht rastlos hin und her.

Nach Lucas Rückkehr in die Großgruppe zeigte Luca sich sowohl an den Objekten als auch am Geschehen der Gruppe äußerst interessiert und gestaltete dies aktiv mit. Rastloses Hin und Her zeigt er nicht.

11.4.2 *Veränderungen von Lucas Erleben*

Im Bereich Interesse schien sich Luca zu Beginn bei unsicher erlebten Situationen seiner „Innenwelt“ gleichzeitig zu- und abwenden zu wollen und agierte körperlich aus, was ihn innerlich bewegte. Er schien danach zu streben sich stark und wirkmächtig zu fühlen und einzuschätzen, dass er dies durch kraftvolles Bewegen mit vertrauten Objekten kann.

Nur in wenigen, hinreichend sicher erlebten Situationen konnte sich Luca mit vertrauten Objekten seiner „Innenwelt“ zuwenden und sich im konzentrierten Spiel damit auseinandersetzen und ausdrücken, was ihn innerlich bewegte.

Da Luca nun kein rastloses Hin und Her zeigt, könnte dies zur Annahme verleiten, dass Luca nun keine unsicheren Situationen mehr erlebe. Dass dem nicht so war, wurde anhand der

Analysen hinreichend aufgezeigt. Dies wird insofern verstehbar, als Luca nun neue Möglichkeiten entwickelt hat, wie er sich in unsicher, belastend erlebten Situationen stark und sicher fühlen kann.

Es haben sich somit nicht nur die Anzahl der Objekte und die Spieldauer verändert, sondern auch die Bedeutung der Objekte. Er kann zunehmend mit vielen Objekten und Tätigkeiten Belastendes ausdrücken, Verbindungen und das Geschehen gestalten, neue Handlungsmöglichkeiten symbolisch ausprobieren und sich dabei selbstbestimmt, wirkmächtig und sicher fühlen.

11.4.3 Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?

Anhand der Analyse konnte ich herausarbeiten, dass viele von Lucas Entwicklungen in engem Zusammenhang mit seinen Beziehungserfahrungen während seiner Zweierbetreuung stehen dürften. Durch ihre „Bedingungslose Verfügbarkeit“ (vgl. Kapitel 8) der Pädagoginnen entwickelt Luca neue (*Ideal-*)*Vorstellungen* und steigendes Interesse an Gemeinsamkeit. Dieses nützten die Pädagoginnen und fördern durch ihre „Brücken in unbekanntes Terrain“ (vgl. Kap. 8) Lucas Interesse an unbekannten Objekten und Tätigkeiten, mit denen er sich wiederum auf vielfältige Weise wirkmächtig erleben konnte.

Luca bekommt meist Angebote mit „echten Wahlmöglichkeiten“ und kann sich dadurch auch bei Veränderungen selbstbestimmt fühlen. Dies dürfte auch Lucas Fähigkeiten fördern, das, was ihn innerlich bewegt, mit neuen Objekten auszudrücken und er scheint das Gestalten mit Objekten zunehmend als Möglichkeit zu sehen, sich mit belastenden Situationen und Lösungen auseinanderzusetzen und sich dabei gleichzeitig wirkmächtig zu fühlen, ohne körperlich wild agieren zu müssen.

Durch die Beziehungserfahrungen „Ein roter Teppich zu Katrin“ und „Geregelter Grenzverkehr“ entwickelte Luca „innere Bilder“ von Katrin als anregende, sichere Gefährtin, die Luca auch auf Gloria übertragen konnte. Luca lernte somit auch durch neue Beziehungskontakte mit Kindern viele spannende Objekte und Tätigkeiten kennen. Er begibt sich auch in unsichere Gebiete und macht erste Erfahrungen mit dem „Als-ob“-Spiel, bei dem er Bedeutungen verändern und dadurch selbstbestimmt das Geschehen gestalten kann. Luca dürfte Spielobjekte als Objekte sehen, mit denen er Verbindung gestalten, Spannendes erleben, Unangenehmes ausdrücken und verändern kann.

11.4.4 Alte Muster noch aktuell?

Es finden sich keine Situationen, in denen Luca auf markante Weise rastlos hin und her hetzt. Luca dürfte bereits tendenziell einschätzen, dass er sich mit vielen Objekten sicher und wirkmächtig fühlen kann und durch viele Tätigkeiten Verbindung und das Geschehen gestalten kann.

In den Ausführungen wurde erkennbar, wie die Veränderung einzelner Erlebensaspekte das Zusammenspiel (Ensemble) beeinflusst und zu Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen und Fähigkeiten der Affektregulation führt.

11.5 Veränderungen im Bereich Affekte

In diesem Abschnitt werden Veränderungen im Bereich Affekte und dabei vor allem Lucas Affektausdruck (manifestes Verhalten), sein Affekterleben und seine Affektregulation fokussiert, die als Grundlagen der sozial-emotionalen Entwicklung gelten.

11.5.1 Wie verändert sich Lucas Affektausdruck

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung agierte Luca seine Empfindungen vor allem körperlich aus, indem er rastlos hin- und herrannte, kraftvoll körperlich agierte, andere Kinder attackierte oder teilnahmslos ins „Leere“ startete.

Im Laufe der Zweierbetreuung beginnt Luca seine Empfindungen mit Gesten und Worten auszudrücken, indem er klar „Nein“ oder „Meins“ sagte. Er drückt seine Empfindungen und das, was ihn innerlich beschäftigt, auch ausdauernd und in „unendlichen“ Wiederholungen im Spiel mit Objekten aus und probiert Lösungen aus.

Zu Beginn der Kleingruppenbetreuung zeigt Luca nicht offensichtlich, was er empfindet, vermeidet Blickkontakt und heftet seinen Blick auf „Vertrautes“. Im Verlauf der Kleingruppenbetreuung drückt er seine Bedürfnisse vermehrt mit deutlichen Blicken, Gesten, Worten und klaren Handlungen aus.

Nach der Rückkehr in die Großgruppe fordert Luca mit klaren Worten, was er möchte.

11.5.2 Wie verändert sich Lucas Affekterleben, sodass die Veränderungen seines Affektausdrucks verstehbar werden?

Zu Beginn seiner Krippenbetreuung nahm Luca seine Erlebniszustände oft nur diffus wahr und schien sich in sehr vielen Situationen orientierungslos und ohnmächtig zu fühlen. Vor

allem andere Kinder erlebte er als bedrohlich und das Gruppengeschehen undurchschaubar und unerträglich. Er zeigte tendenziell das Verlangen sich selbstbestimmt, stark und wirkmächtig zu fühlen und davon auszugehen, dass er dies durch kräftiges, körperliches Agieren erlangen könne. Luca schien außerdem tendenziell danach zu streben, unerträgliche negativ belastende Empfindungen nicht spüren zu wollen und dazu zu neigen, Erlebniszustände die er geistig nicht fassen kann, körperlich auszuagieren.

Im Laufe seiner Krippenbetreuung scheint Luca vor allem seine (Kontakt)Bedürfnisse und Wünsche klarer wahrzunehmen und Vorstellungen zu entwickeln, wie er sie auf unterschiedliche Arten ausdrücken und erreichen kann. Luca dürfte sich vermehrt nach Gemeinsamkeit und sicherer Verbundenheit sehnen und davon ausgehen, dass er dies bei den Pädagoginnen finden kann. Luca dürfte durch sein verändertes Erleben von Gemeinsamkeit, viele soziale Situationen mit Pädagoginnen und Kindern nicht mehr bedrohlich erleben. Er scheint andere Kinder sowie das Gruppenaktivitäten nicht mehr bedrohlich zu erleben, sondern auch als Möglichkeit sich selbstbestimmt und wirkmächtig zu fühlen. Luca scheint zwar nach wie vor danach zu streben, sich stark und wirkmächtig zu fühlen, verfügt nun aber über ausreichend Vorstellungen und Fähigkeiten, wie er dies mit unterschiedlichen Objekten und Tätigkeiten erlangen kann.

11.5.3 Veränderung von Lucas Affektregulation

Durch die Veränderung seiner psychischen Strukturen entwickelte Luca vor allem folgende komplexe Fähigkeiten negativ-belastende Affekte zu regulieren:

- Luca kann seine (Kontakt-)Bedürfnisse und Empfindungen klar wahrnehmen und ausdrücken und dadurch unangenehme Affekte vermeiden oder lindern.
- Luca kann in unsicher erlebten Situationen auf vielfältige Weise Verbindung zu den Pädagoginnen gestalten und sich sicher, verbunden und wirkmächtig fühlen.
- Luca kann auf vielfältige Weise Verbindung zu vertrauten Kindern gestalten und sich dadurch Verbindung und Wirkmächtigkeit sichern.
- In Gruppensituationen weiß Luca, wie er andere Kinder anführen und das Geschehen kontrollieren kann und damit Wirkmächtigkeit und Sicherheit erreichen kann.
- In unsicher erlebten Situationen kann Luca sein Wohlbefinden vielfach durch neue Tätigkeiten regulieren, bei denen er sich sowohl verbunden als auch selbstbestimmt und wirkmächtig fühlen kann.

- Luca kann das, was ihn innerlich bewegt, durch viele neue Objekte und Tätigkeiten im Spiel ausdrücken, sich damit auseinandersetzen, Lösungen symbolisch darstellen, und somit seine negativen Affekte regulieren.
- Luca beginnt Objekten selbst bestimmte Bedeutungen zu geben und im „Als-ob“ Spiel das Geschehen und sein Wohlbefinden zu regulieren.

11.5.4 Welche Beziehungserfahrungen könnten welchen Einfluss auf Lucas Veränderungen haben?

Lucas erweiterte Fähigkeiten in den Bereichen Affektwahrnehmung, Affektausdruck und Affektregulation sind als Ausdruck und Folge seiner veränderten psychischen Strukturen zu sehen und somit durch die aufgezeigten komplexen Zusammenhänge zwischen Lucas charakteristischen Beziehungserfahrungen und seinen Veränderungen der psychischen Strukturen (vgl. Kap. 7 bis 10 und 11.1 bis 11.4) verstehbar.

11.5.5 Alte Muster noch aktuell?

Selten, vor allem in stark belastenden Situationen oder in Situationen, in denen Lucas neue, vielfältige Affektregulationsstrategien nicht erfolgreich sind oder bleiben, zeigt Luca wieder frühere Verhaltensmuster. Luca dürfe sich wiederholt enttäuscht, unsicher und schwach fühlen und in solchen Situationen dazu tendieren wieder auf frühere (Affektregulations-) Strategien zurückzugreifen. Das kann als Hinweis gesehen werden, dass in belastend erlebten Situationen vermehrt frühere Strukturen wieder zum Tragen kommen.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel wurden die Antworten auf die Frage nach dem speziellen Forschungsfokus – dem Zusammenhang zwischen Beziehungserfahrungen eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen und der Entwicklung seiner psychischen Strukturen – zusammengefasst. Als wesentlichste Ergebnisse wurde dargestellt:

- inwiefern bestimmte Beziehungserfahrungen der Zweier- und Kleingruppen-betreuung Lucas Objekt- und Selbstrepräsentanzen, seine Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen beeinflusst haben dürften;
- wie sich Lucas Verhalten und Erleben in allen drei Bereichen dynamischer Austausch, Interesse und Affekte wesentlich verändert hat;
- wie die Veränderung einzelner Tendenzen die Veränderung der komplexen psychischen Strukturen beeinflusste und somit Lucas Fähigkeit der Affektregulation veränderte;

- inwiefern die sozial-emotionale Entwicklung bei Luca durch bestimmte Beziehungserfahrungen, sowohl im Bereich Affektausdruck, Affekterleben als auch Affektregulation, beeinflusst wurde.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich Lucas Erleben und Verhalten in den Bereichen Dynamischer Austausch, Interesse und Affekte stark verändert haben.

12 Zur Rolle des Erlebens von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung seiner psychischen Strukturen

In Kapitel 2 habe ich ausführlich die Belastungen der Krippeneingewöhnungsphase aufgezeigt. In vielen der vorgestellten Beiträge nimmt das Erleben von Trennung und Getrenntsein von familiären Bezugspersonen einen zentralen Stellenwert ein. Auch bei den meisten Einzelfallstudien der WiKi-Studie liegt der Schwerpunkt auf Bewältigung von Trennung und Getrenntsein, während in dieser Arbeit die Entwicklung von Lucas psychischen Strukturen im Zentrum steht. Doch möchte ich auch in meiner Arbeit das Erleben von Trennung und Getrenntsein nicht außer Acht lassen, da es sich dabei um einen bedeutsamen Aspekt der Eingewöhnung in die Kinderkrippe handelt (vgl. Kap. 2), den auch Luca im weiteren Verlauf seiner Betreuung jeden Tag erlebt.

In Kapitel 3 und 7 wurde festgestellt, dass Luca seine auffälligen Verhaltensweisen während der ersten Wochen auch in Anwesenheit seiner Mutter zeigte. Daraus wurde abgeleitet, dass Lucas charakteristische Verhaltensweisen zu Beginn seiner Krippenbetreuung nicht als Ausdruck seines Erlebens von Trennung und Getrenntsein, sondern als Ausdruck und Folge seiner psychischen Strukturen zu sehen sind (vgl. Kap. 4). Dies bedeutet aber keineswegs, dass Lucas folgende Trennungserfahrungen keinen Einfluss auf seine weitere Entwicklung haben. In diesem Kapitel finden sich ein Problemaufriss und erste Überlegungen zu Lucas Trennungserfahrungen in Bezug zu den aufgezeigten Entwicklungsprozessen.

Lucas Trennung von der Mutter habe ich im zweiten Forschungszwischenbericht (Blümel 2008) ausführlich dargelegt. Nun präsentiere ich zuerst knapp Lucas Entwicklung seines Trennungsverhaltens und die wesentlichsten Ergebnisse des Zwischenberichtes. Danach stelle ich erste Überlegungen an, welche Rolle das Erleben von Trennung und Getrenntsein bei Lucas Entwicklungsprozessen spielen könnte.

12.1 Lucas Trennungserfahrungen

In diesem Abschnitt schildere ich Entwicklungen von Lucas Trennungserfahrungen. Lucas erste Trennung von seiner Mutter fand zu Beginn seiner Zweierbetreuung statt und wurde bereits ausführlich in Unterabschnitt 8.2.2 geschildert.

12.1.1 *Körperliches Festhalten der Mutter*

Bei Lucas erster Trennung verlässt die Mutter die Gruppe, aber nicht das Haus und Luca läuft ihr nach. Er ergreift ihr Bein, sie nimmt ihn wieder hoch und er schlingt seine Arme um

ihren Hals. Doch die Pädagogin nimmt ihn aus den Armen seiner Mutter und Luca weint kurz auf. Trotz dieser körperlichen Versuche gelingt es Luca nicht, seine Mutter am Weggehen zu hindern. Absolut machtlos ist er der Pädagogin ausgeliefert, die zur Täterin wird und ihn vom Arm seiner Mutter holt. Danach wartet er ohne erkennbare Emotionen, mit starrem Blick, teilnahmslos vor der Glastür, bis seine Mutter wiederkommt (vgl. B 5,2f.).

Bei seiner ersten Trennung versucht Luca noch das Weggehen seiner Mutter zu verhindern. Doch bereits am nächsten Tag verhält er sich ganz anders, als die Mutter ankündigt, dass sie nun so wie gestern gehen werde.

12.1.2 Blick ins „Leere“

Luca blickt nicht hoch zur Mutter. Er schaut auf den Tisch, gibt die Knetmasse von einer Hand in die andere und zerbröseln ein Stück, nimmt einen anderen Brocken, legt ihn weg und nimmt wieder ein anderes Stück. Die Mutter ist bereits gegangen. Luca schaut ausdruckslos ins „Narrenkasterl“ und es hat den Anschein, als ob ihn das gar nicht betrifft (B 6,2).

Luca versucht nicht mehr die Mutter am Weggehen zu hindern oder ihr nachzulaufen. Er scheint bereits zu wissen, dass er durch sein Festhalten die Mutter nicht zum Dableiben bewegen kann. Vor allem in den Trennungssituationen nach seiner ersten Trennung fällt Luca durch ein weiteres körperliches Verhalten auf.

12.1.3 Davonlaufen

Bei den Beobachtungen nach der ersten Trennung läuft Luca gleich nach seiner Ankunft noch mit Straßenschuhen in den Gruppenraum. Er läuft seiner Mutter immer wieder „davon“ und diese läuft ihm mit seinen Hausschuhen in der Hand hinterher (vgl. B 6,2; B 7,4; B 8,1). Auf den ersten Blick wirkt es, als ob Luca es gar nicht erwarten kann, in den Gruppenraum zu kommen. Ein zweiter Blick auf dieses etappenweise „Nachlaufspiel“ lässt erkennen, dass Luca durch diese Inszenierung seine Mutter zum Dableiben zwingt. Und nun ist er es, der die Trennung vollzieht und davon ausgehen kann, dass ihm die Mutter nachlaufen wird. Er wird nicht verlassen, sondern er verlässt sie und die Mutter sucht seine Nähe. Er zeigt klar, wer hier bestimmt und die Macht hat. Luca scheint sich dadurch vor der Ohnmacht des drohenden Verlassen-Werdens zu schützen und kann sich wirkmächtig fühlen und das Gehen der Mutter aufhalten. Nach drei vergleichbaren Beobachtungen wurde Luca von den Pädagoginnen in der Garderobe empfangen.

12.1.4 Halbherzige Abschiedsgesten

Insgesamt wurden 21 Trennungssituationen beobachtet und wie in obiger Schilderung reagiert Luca meist nicht auf die Abschiedsworte seiner Mutter. Er scheint ihr Gehen nicht wahrzunehmen, schaut manchmal „starr“ und in fast allen Beobachtungen ist nicht erkennbar, was in ihm während des Abschieds vorgehen mag. Doch die Pädagoginnen weisen Luca auf das Gehen seiner Mutter hin. Meist hebt er nach (mehrmaliger) Aufforderung der Pädagogin halbherzig seine Hand oder wendet flüchtig den Kopf, wie in folgenden Szenen illustriert wird:

Veronika sagt: „Luca, magst du dich von der Mama verabschieden, die geht jetzt?“ Ich bemerke, dass seine Mutter im Türrahmen steht. Luca, der mit dem Rücken zur Tür sitzt, dreht sich kurz etwas nach rechts, jedoch nicht weit genug um seine Mutter erblicken zu können und wendet sich dann wieder der Knetmasse zu (B 11,2).

„Herzer! Bussi!“ ruft die Mutter. Luca reagiert nicht. „Luca, tun wir der Mama noch winken?“, fragt Birgit. Luca hebt die Hand über seinen Kopf und wachelt ein wenig hin und her, dreht sich aber nicht zu seiner Mutter um. „Schau, die Mama geht schon“, fährt Birgit fort. Nun dreht sich Luca um und wirft einen flüchtigen Blick zu seiner Mutter (B 16,3).

Die Pädagogin streicht ihm mit ihrer Hand über sein Haar und sagt: „Tust dich von der Mama noch verabschieden?“ Luca dreht sich ein wenig Richtung Mutter, wendet sich dann aber gleich wieder Richtung Gruppenraum. Ich bin mir nicht sicher, ob er seine Mutter überhaupt angeschaut hat, da es so schnell war (B 20,2).

Wie ein Ritual fordern die Pädagoginnen Luca mit den Worten: „Schau, die Mama geht schon. Magst du der Mama noch winken?“ zum Abschied auf. Damit stellen die Pädagoginnen einerseits eine Verbindung zu Luca her, die er sicher erleben dürfte. Andererseits öffnen sie diese zu einer triadischen Beziehung mit bedrohlichem Inhalt und zeigen gleichzeitig, wie er damit umgehen kann. Luca scheint einerseits das Weggehen der Mutter nicht wahrnehmen, andererseits mit den Pädagoginnen in Verbindung bleiben und die Anweisungen erfüllen zu wollen. Sein ambivalentes Streben zeigt sich in den meist halbherzig ausgeführten Bewegungen. Die Pädagoginnen formulieren ihre Hinweise meist als Frage, wodurch er diese als Wahlangebot und sich selbstbestimmt erleben dürfte. Luca dürfte erleben, wie er in dieser bedrohlichen Situation nicht allein ist und was ihm alles zugetraut wird. Die klaren Handlungsanweisungen und das Vertrauen, das er erfährt, dürften ihm Handlungseinschätzungen und Sicherheit vermitteln, wie er den Abschied gestalten kann.

12.1.5 Ohne Verbindung keine Trennung?

Im zweiten Zwischenbericht (Blümel 2008) wurde herausgearbeitet, dass die Mutter bei ihrer Ankunft meist zu anderen Kindern und zu den Pädagoginnen Kontakt aufnimmt. Sie spricht

mit diesen zwar auch oft über Luca, schildert was er gegessen hat, was er gespielt hat, ob er gewickelt werden soll, ob er müde ist oder ob er Hunger hat etc. Sie redet über Luca, aber nicht mit ihm, was Luca irritierend erleben dürfte. Sie ist oft in ein Gespräch mit anderen vertieft, thematisiert dabei meist pflegerische und organisatorische Belange und reagiert nicht auf Lucas Signale und Bedürfnisse. Die Mutter ist somit bereits vor der Verabschiedung mit anderen Personen und nicht oder nur diffus mit Luca in Verbindung (vgl. B 11,2; B 12,2; B 14,2; B 16,3; B 18,2; B 20,2; B 21,1; B 23,1;; B 31,1f;; B 32,2).

Diese Annahme, dass mangelnde Verbindung auch die Trennung erschwert, wird durch folgende Beobachtung gestützt, in der der Abschied anders verläuft.

Eine „Abschied-mal-anders-Szene“

Es gibt *eine* „Abschied-mal-anders-Szene“ bei der Luca aktiv: „Mama schauen“, fordert und zur Mutter läuft, der Mutter nachschaut und ihr sogar ein Bussi schickt und den Abschied von sich aus aktiv mitgestaltet (vgl. B 17,3). Betrachtet man auch den Kontext dieser Szene, so fällt auf, dass *vor* dieser „Abschied-mal-anders-Szene“ ein ungewöhnlich langer und stimmiger Austausch zwischen Luca und seiner Mutter zu beobachten war. Die Mutter wickelte Luca und sprach mit der Pädagogin, aber auch mit ihm.

Luca zieht bereits mit seiner rechten Hand am Klebeverschluss der Windel. „Hast du ein Stinki drinnen?“, fragt die Mutter, und öffnet die Windel. „Na, da ist nix, Schatzi. Da ist nix drinnen.“ Sie hält eine leere Windel in der Hand. „Stinki“, sagt Luca laut und bestimmt. „Da ist nix. Da ist kein Stinki drinnen“, wiederholt die Mutter und blickt *etwas ratlos*. „Dabei hat er gleich, wie wir unten waren, gesagt, dass er voll ist. Dabei hab ich ihn gewickelt, bevor wir weg gegangen sind.“ „Hat er heute schon mal gemacht?“, will Susanne wissen. „Zweimal schon“, und bevor wir weggegangen sind, ...“, „Stinki!“, wiederholt Luca laut. „Nein, Stinki ist keines da“, „Lull“, meint Luca nun. „Ja, Lulu ist da drinnen. Obwohl ich ihn gerade gewickelt habe, bevor wir gegangen sind.“ „Ludlln! Stinki! Drücken!“, sagt Luca laut und bestimmt. „Du hast heute schon zweimal ein Stinki gedrückt. Da kommt heute keines mehr.“ „Stinki drücken!“, betont Luca. (B 17,3f.).

Diese Wickelszene dauert recht lange und die Mutter, die Pädagogin und Luca greifen wechselseitig noch andere Themen (über Farben, die Katzen, zu Hause etc.) auf und die Mutter redet nicht nur über Luca, sondern auch mit ihm (vgl. B17,4). Anscheinend konnte Luca nach dieser erlebten Verbindung mit der Mutter den Abschied aktiv mitgestalten. Dies führte zu Überlegungen, „dass Trennung nur erlebt, ausgedrückt und vollzogen werden kann, wenn Verbundenheit erlebt werden konnte“ (Blümel 2008, 32). Luca kann und möchte möglicherweise Trennung nicht bewusst wahrnehmen und gestalten, da er vor dem Abschied bereits emotional getrennt war.

Diese Beobachtung stellt eine Ausnahme dar, denn üblicherweise zeigt Luca keine (kaum) Reaktionen auf das Weggehen der Mutter.

12.1.6 Aus den Augen – aus dem Sinn?

Wie bereits geschildert, wendet Luca oft erst nach (mehrmaligen) Hinweisen und Aufforderungen der Kindergartenpädagoginnen den Kopf oder seine Hand ein wenig, aber oft ohne die Mutter wirklich anzuschauen (vgl. B 6, 2; B 11,2; B 12, 2; B 14, 2; B 16, 3; B 18,2; B 19,2; B 20,2; B 21,2; B 22,2; B 23,1 u.v.m.). Es wirkt als ob ihn das Weggehen seiner Mutter gar nicht berührt, denn er zeigt keine Anzeichen von Schmerz, Verzweiflung oder Wut. Dies könnte zur Annahme verleiten, dass ihn ihr Weggehen nicht beschäftigt und er sich bereits so sehr für das Geschehen in der Gruppe interessiert. Doch nach einer üblichen, teilnahmslos verlaufenen Abschiedsszene zeigt Luca folgendes Verhalten, welches zu differenzierteren Überlegungen anregt:

Luca läuft in den Gruppenraum, setzt sich zu Katrin ums Eck und greift nach dem Puzzle von Katrin. „Schnecki, ba ba“, ertönt die Stimme von Lucas Mutter, die im Türrahmen steht und zu Luca schaut. Er sitzt mit dem Rücken zu ihr und scheint sie nicht zu hören und greift nach einem Puzzleteil. „Damit spielt die Katrin, schau wir einmal, wir haben noch andere“, meint Birgit. Birgit holt 4-5 Puzzles von einem Kasten und fragt Luca: „Welches möchtest du haben?“ „Ich geh jetzt, ist das ok? Ich hol dich dann wieder ab!“, ruft Lucas Mutter in den Gruppenraum. Sie steht noch immer im Türrahmen und schaut zum Tisch. Luca sitzt mit dem Rücken zu ihr und scheint sie wieder nicht zu hören. Er betrachtet die Puzzles, die Birgit ihm zeigt. Er bemerkt einen Traktor und wählt dann ein Puzzle mit einem Kran und dem Podo-Bär, welches aus ca. 24 Hartkartonteilen besteht. „Herzer! Bussi!“, ruft die Mutter. Luca reagiert nicht. „Luca, tun wir der Mama noch winken?“, fragt Birgit. Luca hebt die Hand über seinen Kopf und wachelt ein wenig hin und her, dreht sich aber nicht zu seiner Mutter. „Schau, die Mama geht schon“, fährt Birgit fort. Nun dreht sich Luca um und wirft einen flüchtigen Blick zu seiner Mutter. Mir fällt auf, dass die Mutter Luca wieder nicht mit seinem Namen sondern mit verschiedenen Kosenamen angesprochen hat. Die Mutter bleibt noch einige Zeit im Türrahmen stehen (B 16,3).

Bisher verläuft die Verabschiedung wie gewohnt. Luca reagiert nicht auf die Abschiedsworte der Mutter und halbherzig auf die Hinweise der Pädagogin.

Luca dreht das Puzzle um. [...] Birgit betrachtet ebenfalls die Teile und benennt darauf abgebildete Dinge wie: „Ah, da ist ein Kübel.“ Immer wieder wiederholt er Birgits Kommentare, die einerseits Abbildungen aber auch Arbeitsschritte benennt. So wiederholt er ihr: „Na, schau wir einmal, vielleicht muss man den umdrehen?“, mit einem lauten und bestimmten „Umdehn!“ oder ihre Worte „Willst du versuchen, ob der da passt?“, mit „passt“. Plötzlich fragt Luca mit hoher Stimme „Mama o in geht?“ „Wo die Mama ist?“, fragt Birgit. „Wo die Mama?“, wiederholt Luca. „Die Mama ist jetzt weggegangen, einkaufen ist sie. Die kommt dann wieder und holt dich wieder ab“, sagt Birgit. „Bäume, Mama“, sagt Luca, schaut dabei zum Fenster und nickt bedächtig und bestätigend mit seinem Kopf. „Ja, Bäume sind das, die haben keine Blätter mehr“, meint Birgit. „Weg“, sagt Luca. „Ja, weg“, wiederholt Birgit. Noch einmal sagt er: „Bäume, weg“, und nickt dabei bestätigend mit dem Kopf und schaut zu Birgit. Diese wiederholt: „Ja, die sind weg.“ Luca ergreift wieder einen Puzzleteil und betrachtet ihn und schiebt ihn hin und her (B 16,3f.).

„Mama o in geht?“

Obwohl sich Luca bei den Abschiedsworten desinteressiert und teilnahmslos verhält, zeigt er dann eindeutig, dass er den Abschied seiner Mutter sehr wohl registriert hat und wie ihn das

Weggehen der Mutter noch immer beschäftigt. Trotz vertrauter Verbindung zur Pädagogin ist Luca mit dem Weggehen seiner Mutter beschäftigt. Doch möglicherweise kann Luca sich eben deshalb, weil er mit der Pädagogin sichere Verbundenheit erlebt, mit dem Weggehen der Mutter beschäftigen, seine belastenden Gefühle spüren und ausdrücken. Bei Lucas erstem Trennungserleben (Kap. 8) wurde deutlich spürbar, wie ohnmächtig und ausgeliefert sich Luca bei der Trennung gefühlt haben dürfte.

Bereits im zweiten Zwischenbericht wurde Lucas tendenzielles Trennungsverhalten herausgearbeitet und festgestellt, dass „Luca dazu tendiert, das Weggehen seiner Mutter zu ignorieren, und keinerlei unangenehme Empfindungen zu haben scheint“ (Blümel 2008, 33). Es wurde auch darauf hingewiesen, dass sich Luca möglicherweise nur in sicherer Verbindung mit unangenehmen Themen und Gefühlen beschäftigen kann. Außerdem wurde festgestellt, dass sich Luca verstärkt dem äußeren Geschehen zuwendet, was zur Annahme führte: „Das könnte dazu beitragen, sich nicht mit der Trennung beschäftigen zu müssen. Er ignoriert ihr Werben, als ob er meiden möchte, zu erleben, dass er Verbindung und Trennung nicht steuern kann, da er erwarten dürfte, dass sie gehen wird“ (Blümel 2008, 32).

12.1.7 Bei Gloria die Zügel fest in der Hand

Während der Großgruppenbetreuung scheint Luca unbewusst auch andere Vorstellungen zu haben, wie er erlebte Ohnmacht beim Abschied lindern könnte. Luca „stürzt“ sich bei seiner Ankunft meist gleich auf Gloria und läuft mit ihr in den Gruppenraum, ohne sich von der Mutter zu verabschieden. Luca dürfte klar einschätzen, dass er bei Gloria die Zügel fest in der Hand hat, bestimmen und sich wirkmächtig fühlen kann. Durch das Ignorieren des Abschieds kann er sich vor unerträglichen Gefühlen der Ohnmacht schützen und durch Gloria sichert er sein Gefühl von Mächtigkeit (vgl. Abwehr- und Sicherungsmechanismus Kap. 6). Doch die Mutter ruft ihm wiederholt Abschiedsworte nach. Luca wird nun meist nicht mehr von einer Pädagogin empfangen und auf das Gehen seiner Mutter hingewiesen und Luca reagiert bereits manchmal ohne Anweisung der Pädagoginnen – halbherzig – auf die Abschiedsrufe seiner Mutter. Er scheint die Anweisungen der Pädagoginnen und damit verbundene Gefühle verinnerlicht zu haben und blickt manchmal kurz zur Mutter zurück oder hebt leicht seine Hand.

12.1.8 Ein Superman aus Stoff

Eine überraschende Verabschiedung zeigt Luca bei seiner letzten Beobachtung.

Susanne fragt ihn: „Kommst du mit in den Garten?“ Luca nickt und stapft hinter Susanne in Richtung Terrassentür. „Luca, Buss Buss! Baba!!“, ruft seine Mutter ihm nach. Luca ist bereits ca. 2-3 Meter im Gruppenraum, dreht sich um, schaut kurz zu seiner Mutter, hebt seine rechte Hand, in der er das Stoff-Superman-Maxerl hält, und dreht diesen wie einen Scheibenwischer/wie ein- und ausschalten und sagt „Baba“. So eine klare Verabschiedung habe ich noch nie bei ihm beobachtet (B 34,2).

Luca reagiert auf die Abschiedsrufe seiner Mutter und ohne Aufforderung einer Pädagogin gestaltet er auf dreifache Art die Trennung aktiv mit. Er blickt zurück, er hebt mit winkenden Bewegungen seine Hand und er verabschiedet sich mit den Worten „Baba.“ In dieser Situation dürfte sich Luca auf zweifache Weise Kraft vom Maxerl holen. Erstens hat er es von der Pädagogin Birgit bekommen (vgl. B34,1) und mag es als Teil von Birgit und ihren unterstützenden Anweisungen sehen. Zweitens hat er das Stoffmaxerl bei seiner Ankunft mit lautem Gebrüll als „Superman“ präsentiert und hat ihm dadurch seine besondere Bedeutung gegeben. Nun dürfte dieses Stoffmaxerl für ihn geballte Kraft und Stärke symbolisieren. Luca hat durch seine Vorstellung und Worte der Stoffpuppe die Kraft gegeben, die er braucht und sich auch holen kann.

12.1.9 „Baba“ – klare Worte

Luca scheint aber auch über klare Vorstellungen zu verfügen, wie er das, was ihn bewegt, mit Worten ausdrücken kann. Indem er „Baba“ sagt, ist auch er der Aktive, der eigenständig die Trennung (mit-)gestaltet und kann so sein Gefühl der Eigenständigkeit und sein Wohlbefinden regulieren. Durch bereits internalisierte Handlungseinschätzungen schafft es Luca, das Weggehen seiner Mutter bewusst wahrzunehmen und mit Worten aktiv mitzugestalten.

Auch wenn es sich dabei um eine einmalig beobachtete Abschiedsszene handelt, zeigt Luca bei dieser klaren, aktiv gestalteten Verabschiedung einen deutlichen Entwicklungsschritt.

12.2 Was könnte das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung bedeuten?

Setzt man die Erkenntnisse des zweiten Zwischenberichtes mit den Erkenntnissen über Lucas psychische Strukturen zu Beginn seiner Krippenzeit (Kap. 7) in Verbindung, so führt dies zu folgenden Überlegungen.

In Kapitel 7 *Lucas Erfahrungen und mutmaßliche Strukturen zu Beginn seiner Krippenbetreuung* habe ich herausgearbeitet, dass Luca Ohnmacht tendenziell unerträglich

erlebt, nach Wirkmächtigkeit und Selbstbestimmung strebt und unerträgliche Gefühle abwehrt, indem er solche Situationen nicht wahrnimmt. In Unterabschnitt 6.2.6 *Abwehrprozesse* habe ich dargelegt, dass abgewehrte, unbewusste Erlebniszustände dennoch dynamisch wirksam sind. In Kapitel 8 *Lucas Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse während seiner Zweierbetreuung* wurde spürbar, wie unerträglich Luca seine Ohnmacht und Ausgeliefertsein beim Weggehen der Mutter erlebt. Was könnte das Zusammenspiel dieser Faktoren nun für Lucas Entwicklung bedeuten?

12.2.1 Trennung als Entwicklungsgefahr

Luca, ein Krippenkind mit sozial-emotionalen Problemen, das vor allem Gefühle der Ohnmacht unerträglich erlebt, ist nun tagtäglich mit Trennung und absolutem Ausgeliefertsein konfrontiert. Luca weiß, dass die Mutter gehen wird, und versucht seine unerträgliche Ohnmacht nicht zu spüren und abzuwehren, was als Gefährdung für seine Entwicklung zu sehen ist. Denn Lucas Ohnmachtserleben wiederholt sich täglich und sein Streben nach Wirkmächtigkeit bleibt unerfüllt und dürfte weiter nach Befriedigung verlangen. Diese tägliche Re-Traumatisierung und Krisensituation dürfte Lucas Tendenz, unangenehme Empfindungen nicht wahrnehmen und ausblenden zu wollen, sowie sein Bedürfnis sich stark und wirkmächtig zu fühlen, fördern und festigen. Er zeigt dies, indem er über Wochen und Monate von sich aus nicht auf das Weggehen der Mutter reagiert, und erst nach (mehrmaligen) Aufforderungen der Pädagoginnen zaghaft den Blick wendet oder ein wenig die Hand hebt.

Das tägliche Erleben von Trennung stellt für Luca eine außergewöhnliche emotionale Überforderung und weitere Gefährdung seiner Entwicklung dar. Diese ergibt sich dadurch, dass Luca tendenziell danach strebt wirkmächtig zu sein und das Weggehen seiner Mutter als absolute Entmachtung unerträglich erlebt und dadurch verstärkt nach Wirkmächtigkeit streben dürfte. Es wurde bereits ausführlich erörtert, wie Luca über weite Strecken seine Wirkmächtigkeit durch kraftvolles körperliches Agieren, Zerstören und Attackieren anderer Kinder zu erreichen versuchte.

Durch das tägliche Trennungstrauma steigt die Gefahr, dass diese bestehenden Tendenzen gefördert und stabilisiert werden und neue Entwicklungen verhindert oder verzögert werden.

In diesem Abschnitt wurde dargelegt, dass die tägliche Re-Traumatisierung eine zusätzliche Gefährdung und Krise für Lucas Entwicklung darstellen dürfte. Und dennoch wurden bei der Analyse Veränderungen aufgezeigt, die eindeutig als positive Entwicklung zu werten sind. Wie ist dieser scheinbare Widerspruch verstehbar?

12.2.2 Trennung als Entwicklungschance

Luca ist nicht nur täglich mit einer Situation absoluter Ohnmacht konfrontiert, sondern auch täglich gefordert, sich damit auseinanderzusetzen.

Lucas zaghafte Reaktionen auf die Aufforderungen der Pädagoginnen stellen Veränderungen dar, die auf den ersten Blick nur geringfügig erscheinen, aber doch Bedeutsames ahnen lassen. Die Pädagoginnen weisen Luca mit den Worten: „Schau, die Mama geht schon. Magst du ihr winken?“ auf den Abschied hin. Sie gehen damit eine Verbindung zu ihm ein und erweitern diese gleichzeitig zu einer Triade, holen das Bedrohliche somit in die Verbindung hinein und zeigen gleichzeitig, wie das Bedrohliche regulierbar wird. Luca scheint zunehmend auch in belastend erlebten Situationen die Anweisungen der Pädagoginnen hilfreich einzuschätzen und führt diese aus. Er kann sich dadurch den Abschied mitgestalten und erleben, wie bedrohliche Situationen durch einen „Dritten“ regulierbar werden. Luca scheint über Monate von mehreren Bedürfnissen gleichzeitig erfüllt sein: das Weggehen seiner Mutter nicht wahrnehmen zu wollen und gleichzeitig die Verbindung zur Pädagogin halten und ihre Anweisung erfüllen zu wollen. Diese unterschiedlichen Empfindungen spiegeln sich in seinen oft halbherzig ausgeführten Bewegungen.

Eine weitere Entwicklung zeigt sich in der Szene mit Lucas Frage: „Mama o in geht?“ Seine hohe Stimme lässt seine Unsicherheit erkennen (vgl. Unterabschnitt 12.1.6). Hier scheint Luca die Pädagogin hinreichend sicher zu erleben, dass er sich mit dem, was ihn innerlich beschäftigt, auseinander setzen kann und es nicht ausblenden muss. Es scheint, als ob sich Luca in sicherer Verbindung mit der Pädagogin dem unangenehmen Thema Abschied annähern kann. Diese Entwicklungschance wird in Verbindung mit Lucas bereits veränderten „inneren Bildern“ von sich und den Pädagoginnen verstehbar.

Bisher wurden erste Überlegungen angestellt, welche Rolle Lucas Erleben von Trennung und Getrenntsein für seinen Entwicklungsverlauf haben dürfte. Das tägliche Erleben der Trennung stellt für Luca durch die außergewöhnliche emotionale Überforderung eine Entwicklungsgefahr, aber auch eine Entwicklungschance dar. Diese ergibt sich dadurch, dass Luca nun täglich gefordert ist, sich mit unerträglichen Gefühlen absoluter Ohnmacht auseinanderzusetzen. Aufgrund der aufgezeigten Veränderung seiner psychischen Strukturen und weiterhin einfühlsamer, unterstützender Beziehungserfahrungen scheint die tägliche Trennung für Luca zunehmend zu einer Entwicklungschance zu werden und in enger Wechselwirkung wiederum die Veränderung seiner psychischen Strukturen zu

beeinflussen. Dieses komplexe Zusammenspiel differenziert aufzuschlüsseln dürfte zu spannenden Erkenntnissen führen und bietet Stoff einer weiteren Diplomarbeit.

Luca kann sich zunehmend in vielen Situationen auf vielfältige Weise wirkmächtig fühlen, wodurch die Chance steigt, dass er durch negativ-belastende Situationen zwar gefordert, aber nicht überfordert wird. Das Zusammenspiel von veränderten Rahmenbedingungen und einfühlsamen, an Entwicklungsbedürfnissen orientierten Beziehungserfahrungen (vgl. Kap. 8 und 9) dürfte Lucas psychische Strukturen derart beeinflussen, dass aus Krisensituationen eine Chance für Lucas Entwicklung werden kann.

Wie sich Lucas Trennungserleben und Trennungsverhalten in seinem folgenden Kindergartenjahr entwickelte und wie diese Entwicklungen verstehbar sind, wurde in einer Einzelfallstudie des WiKi-Projekts (vgl. Hanna Pfundner 2011) herausgearbeitet.

Da bereits auf die wechselseitige Beeinflussung hingewiesen wurde, werden in diesem Kapitel abschließend noch Überlegungen und Zusammenhänge zwischen Lucas Beziehungserfahrungen, Veränderungen seiner psychischen Strukturen und Trennungserfahrungen dargelegt, die sich aus Erkenntnissen vorangegangener Kapitel ableiten lassen.

12.3 Beziehungserfahrungen, Veränderungen von Lucas psychischen Strukturen und sein Erleben von Getrenntsein

Luca lernte durch seine Beziehungserfahrungen „Verschiedene Brücken in neue Gebiete“ viele neue Objekte und Tätigkeiten kennen, mit denen er Nähe und Distanz, Verschwinden und Wiederkommen aktiv gestalten und regulieren und sich wirkmächtig fühlen kann. Luca mag sich dadurch auch in Trennungssituationen weniger ohnmächtig und ausgeliefert fühlen.

Luca erfuhr durch die Beziehungserfahrungen „bedingungslose Verfügbarkeit“, „Ein roter Teppich zu Katrin“, und „Geregelter Grenzverkehr zwischen Mein-und-Dein“, wie er lebendige Objekte bewegen kann, und durch „Grenzen mit Alternativen“ und „Angebote mit echten Wahlmöglichkeiten“ wie hilfreich und verbindend Anweisungen sein können. Indem er sich mit den Handlungsanweisungen der Pädagoginnen identifiziert, kann er erleben, wie er die Trennung (mit-)gestalten kann.

Zwar scheint Luca nach wie vor in vielen Abschiedssituationen die Trennung lieber „ausblenden“ zu wollen. Gleichzeitig wirkt er bestrebt, die Anweisungen der Pädagoginnen zu befolgen, und wendet sich vorsichtig dem Geschehen zu. Dies weist darauf hin, dass

Lucas psychische Strukturen relativ stabil und gleichzeitig langsam veränderbar sind und er in Trennungssituationen von beiden Tendenzen gleichzeitig beeinflusst wird.

Obwohl hier vorwiegend die Veränderungen bei Lucas Trennungsverhalten hervorgehoben wurden, soll Folgendes nicht übersehen werden: Lucas „unbeteiligtes“ Verhalten bei der Trennung von seiner Mutter verändert sich im Vergleich zu anderen Verhaltensweisen und Situationen extrem langsam und nur geringfügig. Dies kann ein Hinweis darauf sein, wie dramatisch Luca die tägliche Trennung erleben dürfte. Es nährt auch die Vermutung, dass vor allem psychische Strukturen, die als Ausdruck und Folge von Abwehrprozessen zu sehen sind, besonders schwer veränderbar sind. Diese Fragen müssen in dieser Arbeit unbeantwortet bleiben, bieten jedoch spannenden Stoff für weitere Studien.

In diesem Abschnitt wurden Überlegungen angestellt, welche Rolle das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung seiner psychischen Strukturen spielen könnte, aber auch, wie sich Lucas Beziehungserfahrungen und veränderte psychische Strukturen auf seine Trennungserfahrungen auswirken könnten.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel wurde der Verlauf von Lucas Trennung von seiner Mutter geschildert. Bei seiner ersten Trennung versuchte er die Mutter körperlich zurückzuhalten bzw. bei ihr zu bleiben. Danach versuchte er die Trennung durch ein „Davonlaufen“ zu verhindern oder zu verzögern. Auf die Abschiedsworte seiner Mutter zeigt Luca kaum Reaktionen und auf Aufforderungen der Pädagoginnen reagiert er halbherzig. Mehrere Hinweise deuten darauf hin, dass sich Luca ohnmächtig und ausgeliefert fühlen dürfte und derart Unerträgliches ausblenden möchte. Am Ende des Krippenjahres verabschiedet sich Luca ohne Anweisung, eigenständig und aktiv.

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Trennung für Luca eine tägliche Re-Traumatisierung und Gefahr für seine Entwicklung darstellte. Trotz ungünstiger Voraussetzungen ist ein positiver Entwicklungsprozess bei Lucas Trennungsverhalten erkennbar und es wurde nachvollziehbar, wie durch Entwicklung von Lucas psychischen Strukturen aus einer Entwicklungskrise eine Entwicklungschance werden konnte.

13 Inwiefern kann bei Luca von Bewältigung im Sinne der WiKi-Definition ausgegangen werden?

Da meine Arbeit im Rahmen der WiKi-Studie entstanden ist und der Aspekt von Trennung und Getrenntsein von enormer Bedeutung ist, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse meiner Fallanalyse auch in Hinblick auf Lucas Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein im Sinne der WiKi-Studie betrachtet.

Unter Bewältigung wird in der WiKi-Studie ein Prozess verstanden, der „(...) es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren.

(Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa 2007, Interne Projektpapiere der WiKi-Studie).

In meiner Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der Veränderung von Lucas psychischen Strukturen. Eine Verbindung zum Bewältigungsprozess ergibt sich insofern, als es bei beiden Prozessen um die Regulierung von Affekten geht. Dadurch ist es möglich, von Erkenntnissen über Lucas Entwicklung seiner psychischen Strukturen Aussagen über seinen Bewältigungsprozess abzuleiten. Dabei werde ich zuerst Lucas Bewältigung von Trennung (Abschnitt 13.1) und danach Lucas Bewältigung des Getrenntseins (Abschnitt 13.2) fokussieren.

13.1 Lucas Bewältigung von Trennung

In Unterabschnitt 11.3.2 habe ich aufgezeigt, dass Luca die Situationen des Verlassen-Werdens tendenziell als emotionale Überforderung erlebte und sich dabei ohnmächtig und ausgeliefert fühlte. Diese Tendenz zeigt er, trotz erkennbarer Veränderungen, auch noch gegen Ende seines Krippenjahres, wenn auch in abgeschwächter Form. Luca dürfte die für ihn unerträglichen Gefühle tendenziell nicht spüren, sondern abwehren wollen und tut dies, indem er auf den Abschied der Mutter nicht oder halbherzig reagiert und ihr Gehen scheinbar nicht wahrnimmt.

Luca versucht auch durch andere Strategien, sich vor negativ belastenden Affekten des Verlassen-Werdens zu schützen, diese zu lindern oder zu ertragen. Bei seiner ersten Trennung möchte Luca seine Mutter körperlich zurückhalten und klammert sich an sie. Danach versucht er durch „Davonlaufen“ die Trennung zu abzuwenden. Bei der Verabschiedung seiner Mutter zeigt Luca keine Reaktionen, reagiert dann halbherzig auf die Aufforderungen der Pädagoginnen. Nach seiner Wiedereingliederung in die Großgruppe dürfte Luca seine Gefühle der Ohnmacht lindern, indem er über die „Zofe“ Gloria bestimmt. Gegen Ende des Krippenjahres zeigt Luca erstes eigenständiges Trennungsverhalten, indem er mit einem Super-Maxerl winkt und zu seiner Mutter „Baba!“ sagt.

Luca gelingt es auf verschiedene Weisen seine Affekte zu regulieren. Doch kann man deshalb schon von Bewältigung sprechen?

13.1.1 Bewältigung durch Anklammern und „Davonlaufen“?

Sowohl das Anklammern als auch das Davonlaufen verfolgen das Ziel, die Trennung und die damit negativ-belastenden Affekte zu verhindern, und können schon deshalb nicht als Bewältigungsprozess erachtet werden. Beide Strategien führen weder zu lustvollem Erleben der Krippensituation noch fördern sie Lucas Interesse oder Prozesse des dynamischen Austauschs mit anderen und können somit nicht als Bewältigung im Sinne der Wiki-Definition verstanden werden.

13.1.2 Bewältigung durch „Ausblenden“ bedrohlicher Situationen?

Lucas „Ausblenden“ des Abschieds seiner Mutter mag zwar in der aktuellen Situation entlastend sein, indem es das bewusste Wahrnehmen seiner negativ-belastenden Affekte verhindert. Doch wie in Unterabschnitt 6.2.6 *Abwehrprozesse* dargestellt wurde, sind auch abgewehrte, unbewusste Affekte dynamisch wirksam und könnten sich in verstärktem Streben nach Wirkmächtigkeit in anderen Situationen zeigen. Lucas unerträgliche Affekte der Ohnmacht werden durch das „Ausblenden“ nur kurzfristig gelindert oder ertragen. In weiterer Folge verhindert dies aber das bewusste Auseinandersetzen mit Trennung. Auch scheint Lucas Rückzug aus der Realität weder geeignet, um sein Interesse, sein lustvolles Erleben noch seinen dynamischen Austausch zu fördern. Deshalb kann das „Ausblenden bedrohlicher Situationen“ nicht als Bewältigungsprozess seiner negativ-belastenden Affekte im Sinne der Wiki-Definition gesehen werden.

13.1.3 Bewältigung durch dominierende Beziehungsgestaltung zu Gloria?

Luca „stürzt“ sich bei seiner Ankunft auf seine ergebene „Zofe“ Gloria. Er scheint klar einzuschätzen, dass er bei ihr bestimmen kann, Gloria seine Bedürfnisse erfüllen wird und wie er Verbindung zu ihr halten kann. Durch dieses Gefühl von Wirkmächtigkeit, Sicherheit und Verbundenheit dürfte sein Gefühl von Ohnmacht gelindert und erträglich werden. Luca kann sich im dynamischen Austausch mit Gloria wirkmächtig fühlen und sich dabei gleichzeitig lustvoll für das Geschehen in der Krippe interessieren. Deshalb kann Lucas dominierende Beziehungsgestaltung zu Gloria als Bewältigungsprozess im Sinne der WiKi-Definition gesehen werden.

13.1.4 Bewältigung durch Superman

Luca zeigt bei der letzten Beobachtung eine klare aktive Verabschiedung. Er dreht sich um zur Mutter und winkt mit seinem Stoff-Superman-Maxerl hin und her. Luca reagiert auf seine Mutter und führt den dynamischen Austausch fort. Mit dem Stoffmaxerl, dem er selbst die Bedeutung des „Superman“ gibt und das auch Verbindung zu Birgit bedeutet, gelingt es Luca sich ausreichend sicher und stark zu fühlen. Nun kann er dem Weggehen der Mutter „ins Auge“ blicken und den Abschied auch körperlich (mit-)gestalten. Er muss sich nicht ohnmächtig und ausgeliefert fühlen, lindert und erträgt seine negativ-belastenden Empfindungen und reguliert sein Wohlbefinden. Somit kann Lucas Winken mit dem Super-Maxerl als Ausdruck eines Bewältigungsprozesses im Sinne der WiKi-Studie gesehen werden.

13.1.5 Bewältigung durch Worte „Baba.“

Luca dürfte bereits auch über klare Vorstellungen verfügen, wie er das äußere Geschehen und das, was ihn bewegt, mit Worten ausdrücken kann. Indem er „Baba“ sagt, kann es sich als aktiv und (mit-)gestaltend erleben und so sein Gefühl der Eigenständigkeit und sein Wohlbefinden regulieren. Diese Form des bewussten Abschieds dürfte auch Lucas Zuwendung zum Geschehen in der Krippe erleichtern. Deshalb können Lucas Abschiedsworte „Baba“ als Ausdruck eines Bewältigungsprozesses im Sinne der WiKi-Studie gesehen werden.

13.1.6 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Frage nach Lucas Bewältigung von Trennung wird nun folgendermaßen beantwortet:

Luca zeigt seit Beginn seiner Krippenbetreuung viele Strategien, um seine unangenehmen Empfindungen nicht spüren zu müssen. Weder sein Anklammern oder Davonlaufen noch sein „Ausblenden“ der Verabschiedung seiner Mutter können als Bewältigungsprozess im Sinne der WiKi-Definition verstanden werden. Sie ermöglichen nur kurzfristige Linderung negativ-belastender Affekte und fördern weder Interesse noch dynamischen Austausch. Doch seine dominierende Beziehungsgestaltung zu Gloria, sowie seine klaren Worte „Baba“ und sein Winken mit dem Superman-Maxerl beim Abschied seiner Mutter können als Ausdruck von Bewältigung im Sinne der WiKi-Definition verstanden werden. Sie helfen seine negativ-belastenden Affekte beim Erleben von Trennung zu ertragen und zu lindern und fördern seinen dynamischen Austausch und sein Interesse.

Luca zeigte diese aktive Abschiedsgestaltung bei seiner letzten Beobachtung. Dies stellt eindeutig eine Veränderung dar, doch kann sie (noch) nicht als tendenzielle Veränderung ausgewiesen werden. Dies führt zum Schluss, dass Luca seine negativ-belastenden Affekte beim Verlassen-Werden *bedingt* bewältigen kann.

13.2 Lucas Bewältigung von Getrenntsein

In meiner Arbeit wurde der Fokus nicht auf das Erleben von Trennung und Getrenntsein gelegt, da Luca sein auffälliges Verhalten auch in Anwesenheit seiner Mutter zeigte. Außerdem stellte sich heraus, dass Luca vor allem den Austausch mit anderen Kindern als negativ-belastend erlebte. Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass Trennung und Getrenntsein für Luca nicht belastend wären, wie es ja in Kapitel 12 ersichtlich wurde.

Anhand der Fallanalyse (Kap. 7 bis 10) und den Erkenntnissen über Lucas Entwicklung (Kap. 11) wurde ersichtlich, dass es Luca mit zunehmender Betreuungsdauer wesentlich besser gelingt,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austausches mit anderen aktiv zu partizipieren.

13.2.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Luca gelingt es in Situationen des Getrenntseins seine negativ-belastenden Affekte auf vielerlei Arten zu lindern und zu ertragen, sodass bei Luca von Bewältigung von Getrenntsein im Sinne der Wiki-Definition gesprochen werden kann. Dabei dürfte vor allem das Zusammenspiel von veränderten Rahmenbedingungen, Lucas Beziehungserfahrungen und der Veränderung seiner psychischen Strukturen dazu beigetragen haben, dass es Luca zunehmend besser gelingt, die Belastungen des Krippengeschehens besser zu ertragen und zu lindern.

13.2.2 Wie ist der Unterschied zwischen Lucas bedingter Bewältigung von Trennung und klarer Bewältigung von Getrenntsein verstehbar?

Luca ist es anscheinend im Laufe seiner Krippenbetreuung gelungen die Zeit des Getrenntseins wesentlich besser zu bewältigen als die Situation der aktuellen Trennung. Luca dürfte es in der Zeit des Getrenntseins viel leichter zu fallen, sich wirkmächtig und selbstbestimmt zu fühlen, da er viele Möglichkeiten und Fähigkeiten kennt, wie er dies erlangen kann. Doch im Moment der Trennung ist Luca nach wie vor mit absoluter Entmachtung konfrontiert, die er nicht verhindern kann, was eine wesentlich größere emotionale Belastung für ihn darstellen dürfte.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel habe ich diskutiert, inwiefern bei Luca von Bewältigung im Sinne der Wiki-Definition ausgegangen werden kann. Dabei kam ich zur Erkenntnis, dass bei Luca von einer *bedingten Bewältigung von Trennung*, aber von einer *klaren Bewältigung von Getrenntsein* gesprochen werden kann.

14 WISSENSCHAFTLICHER ERTRAG

Damit aus meiner Fallanalyse eine Fallstudie wird, setze ich im Folgenden meine Erkenntnisse aus dem Einzelfall mit bisherigen Forschungsergebnissen in Bezug und weise die wissenschaftliche Bedeutung meiner Erkenntnisse aus.

Fatke (1995, 683) schreibt zum Bereich der Wissenschaftlichkeit von Einzelfallstudien, „dass das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden muss, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert.“ Dadurch könnten Fallstudien bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen, ausdifferenzieren und gegebenenfalls auch korrigieren.

Deshalb werde ich nun meine Erkenntnisse aus der Fallanalyse mit den in dieser Arbeit vorgestellten Forschungsberichten aus den Bereichen psychische Strukturen, Krippenforschung, sozial-emotionale Entwicklung in Beziehung bringen und darlegen, was ich daran bestätigen, differenzieren, erweitern oder auch korrigieren konnte.

14.1 Zur Bedeutung von psychischen Strukturen

In diesem Abschnitt weise ich die wissenschaftliche Bedeutung meiner Erkenntnisse über psychische Strukturen aus.

14.1.1 Entwicklung psychischer Strukturen und Beziehungserfahrungen

Nach Steinhardt (2001, 152) ist „die Bildung und Veränderung von psychischer Strukturen untrennbar mit den konkreten Beziehungs- und Interaktionserfahrungen mit bedeutsamen Anderen verknüpft“. Sie schreibt, dass der Einfluss früherer Beziehungserfahrungen auch von bisher ausgebildeten psychischen Strukturen abhängt (Steinhardt 2001, 155). Zusammenfassend hält sie fest: „Allerdings steht die differenzierte Analyse der Bedeutung, die die kontinuierlich ablaufenden, alltäglichen Interaktionen mit bedeutsamen anderen für das Erleben späterer live events haben, noch aus“ [...] (ebd., 155).

Ich konnte in meiner Arbeit die Bedeutsamkeit von Beziehungserfahrungen für die Entwicklung von psychischen Strukturen nicht nur bestätigen, sondern auch differenzieren. Ich schlüsselte detailliert auf, inwiefern wiederholte Beziehungserfahrungen Lucas Objektrepräsentanzen, Selbstrepräsentanzen, Handlungseinschätzungen und Ideal-

vorstellungen beeinflussten und inwiefern diese Veränderungen seine psychischen Strukturen (tendenzielles Erleben und Verhalten in unterschiedlichen Situationen) prägten.

14.1.2 Psychische Strukturen und Belastungsbewältigung

Viele Autorinnen – Bailey (2008), Beller (2007), Laewen (Infans 2009), Niedergesäß (2007), Strobel (2001), Twrdy (2003) – sprechen davon, dass es von einer Vielzahl von Faktoren abhängt, wie sich außerfamiliäre Betreuung auf aktuelles Erleben und Verhalten, die Entwicklung und die Bewältigung der Eingewöhnung auswirkt. Bailey meint: „Wir wissen zwar, dass es Faktoren gibt, die von großem Einfluss darauf sind, wie die Tagesbetreuung von den Kindern erlebt wird [...]. Es fehlt uns aber an der Kenntnis der Zusammenhänge und der Mechanismen, die dabei am Werk sind“ (Bailey 2008, 155). Ich konnte durch meine differenzierte Fallanalyse Einblicke in komplexe Zusammenhänge und Mechanismen des Erlebens von Tagesbetreuung bieten, indem ich die wechselseitige Beeinflussung von psychischen Strukturen, bestimmten Beziehungserfahrungen, dem Belastungserleben und der Belastungsbewältigung des Krippenkindes Luca herausarbeitete.

Steinhardt (2001, 151f.) meint zur Entwicklung basaler „psychischer Strukturen“ und deren Bedeutung für die Belastungsverarbeitung, wie konstruktiv ein Kind mit Veränderung umgehe, „hängt im Besonderen davon ab, wie es in der aktuell belastenden Situation auf der Basis seiner bisher ausgebildeten bewussten und unbewussten psychischen Strategien die Veränderungen erlebt und wahrnimmt, die es wiederum auf Grundlage seiner bisherigen Beziehungserfahrungen entwickelt hat“.

Ich konnte keine Studie der Krippenforschung finden, die auf die Bedeutung aktueller psychischer Strukturen für die Belastungsbewältigung von Krippenkindern hinwies. Anhand meiner Erkenntnisse konnte ich Steinhardts Aussagen über die Bedeutung psychischer Strukturen für die Belastungsbewältigung nicht nur bestätigen, sondern auch differenzieren. Ich zeigte detailliert auf, inwiefern einzelne Aspekte von Lucas psychischen Strukturen dazu beitragen, dass er andere Kinder, die Gruppe, die Pädagoginnen, Spielobjekte, sich selbst und seine Gefühle auf seine charakteristische Weise erlebte. Ich konnte darüber hinaus auch Zusammenhänge zwischen Beziehungserfahrungen und Veränderungen von Lucas Selbst- und Objektrepräsentanzen, Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen sowie Veränderungen seiner Erlebenstendenzen und Bewältigungsstrategien herausarbeiten. Dadurch wurde erkennbar, inwiefern bestimmte psychische Strukturen für das Belastungserleben und die Belastungsbewältigung von Bedeutung sind.

14.1.3 Stabilität und Veränderbarkeit von psychischen Strukturen

Datler (2001) schreibt in seinem Konzept über psychische Strukturen: „Die in Punkt (1.) und (2.) angeführten Tendenzen des latenten Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens sowie die maßgeblich darin gründenden Tendenzen des manifesten Erlebens, Denkens und Handelns sind stabil und über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar.“

Ich konnte in meiner Arbeit sowohl die langsame Veränderbarkeit als auch tendenzielle Stabilität psychischer Strukturen bestätigen. Ich präsentierte, wie Luca – trotz Veränderungen – immer wieder auf gewohnte Verhaltensmuster zurückgriff, und wies Zusammenhänge zu seinen psychischen Strukturen aus.

Doch konnte ich das Wissen über psychische Strukturen auch erweitern. So wies ich wiederholt darauf hin, dass Luca, vor allem in äußerst belastenden Situationen, wieder „bewährte, alte“ Verhaltensmuster zeigte. Dies führte zur Hypothese, dass vor allem in belastenden Situationen „frühere“ psychische Strukturen wieder zum Tragen kommen.

14.1.4 Methodologische Bedeutung des Konzepts der psychischen Strukturen

Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1998) zeigen Zusammenhänge zwischen äußeren Umwelt(re)aktionen, innerpsychischen Erlebenszuständen und störenden Verhaltensweisen von Kindergartenkindern auf. Durch ihre psychoanalytisch orientierte Betrachtung leisten sie einen Beitrag, wie auffällige Verhaltensweisen (von Kindern mit sozial-emotionalen Problemen) verstehbar werden; doch inwiefern *Veränderungen von Verhaltensweisen*, d. h. Entwicklungs- und Bildungsprozesse, verstehbar werden, bleibt bei diesen Autorinnen offen. Durch die Aufschlüsselung einzelner Apperzeptionsglieder konnte ich mich nicht nur Lucas aktuellem Erleben und Verhalten annähern, sondern auch innerpsychische Entwicklungsprozesse aufzeigen. Meines Wissens ist eine derart differenzierte Analyse über innerpsychische Entwicklungsprozesse während der Eingewöhnung eines Krippenkindes bisher noch nicht erfolgt.

Ich legte in meiner Arbeit dar, *wie* durch die Verknüpfung der Methode der Young Child Observation mit dem Konzept der psychischen Strukturen (Datler 2001) das Zusammenspiel von institutionellen, interpersonellen und intrapsychischen Faktoren und Mechanismen für das Erleben und das Bewältigen der Krippeneingewöhnung erfassbar wird.

Petermann und Wiedebusch (2008, 160) meinen: „In der Emotionsforschung werden spezifische Diagnoseverfahren benötigt, um detaillierte Informationen über die emotionale Entwicklung und die Ausbildung emotionaler Fertigkeiten zu gewinnen.“ Sie weisen dadurch

auf eine methodologische Forschungslücke sowie auf mangelnde empirische Grundlagen hin. Ich zeigte auf, wie man sich durch die Verknüpfung der Beobachtungsdaten mit dem Konzept der psychischen Strukturen (Datler 2001) den Erlebensaspekten (Objekt- und Selbstrepräsentanzen, Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen) systematisch annähern und detaillierte Informationen über die emotionale Entwicklung generieren kann.

14.2 Zum Belastungserleben von Krippenkindern

Die Auseinandersetzung mit Lucas psychischen Strukturen lieferte auch Erkenntnisse über sein Belastungserleben, die ich nun zu bisherigen Forschungsbefunden in Beziehung setze.

14.2.1 Generelles Belastungserleben

Viele Autorinnen und Autoren (Ahnert 2004), Bailey (2008), Beller (2007), Laewen (2009), Niedergesäß (2007), Strobel (2001), Twrdy (2003) weisen auf generelles Belastungs- und Schmerzerleben von Krippenkindern während der Eingewöhnungsphase hin. Sie führen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Gewichtung verschiedene Einflussfaktoren (soziale Veränderungen, Trennungserleben, Veränderung der Betreuung, Fehlen von Bindungspersonen, unterschiedliche Verlusterfahrungen etc.) an. Anhand vielfältiger Protokollsequenzen illustrierte ich, wie auch Luca soziale Veränderungen, die Trennung von seiner Mutter, Veränderungen der Betreuung etc. belastend erlebte, und bestätigte dadurch diese Aussagen.

14.2.2 Anhaltendes Belastungserleben

Mehrere Autorinnen – Bailey (2008), Twrdy (2003), Beller (2007) – weisen darauf hin, dass Krippenkinder auch noch nach Monaten die Trennung von den Eltern als belastend erleben. Durch meine Analyse von Lucas Trennungserfahrungen konnte ich aufzeigen, wie auch Luca noch nach Monaten mit der Trennung von seiner Mutter beschäftigt war und inwiefern er dies belastend erlebte. Somit konnte ich jene Aussagen bestätigen und differenzieren.

14.2.3 Belastungserleben ohne Kummerreaktion

Bensel und Haug-Schnabel (1998, 25) meinen, dass nicht jedes Kind heftige Reaktionen zeige und auch bei „fehlenden offenen Kummerreaktionen“ nicht ohne weiteres auf eine Bewältigung der Trennung geschlossen werden könne. Oft neigten diese Kinder zu „stillen“ Kummerreaktionen wie unkonzentriertes Spiel, Desinteresse und Abseits-Verhalten. Auch Fürstaller, Funder und Datler (2011) schreiben, dass Ergebnisse der Wiki-Studie zeigen, dass trotz Versiegen von Tränen, der Kummer oft bleibe. Durch meine Studie wurden diese

Erkenntnisse bestätigt, da auch Luca bei belastenden Trennungssituationen keine „offensichtlich“ negativen Emotionen zeigte, sondern durch „Ausblenden“ der Verabschiedung auffiel.

Ahnert et.al stellten fest, dass alle Kinder Stress erleben. Bei Ahnerts Untersuchung wurden jedoch nur deutlich erkennbare Ausprägungen von Negativ Moods „such as whines, cries, screams, anger and aggression“ (Ahnert et.al 2004, 642) codiert und Rückzugsstrategien wie Blick ins „Narrenkasterl“, passives Erleiden und Erdulden nicht erfasst. Dadurch konnten bedeutsame Erlebniszustände der Krippenkinder nicht erfasst und erforscht werden. Durch meine detaillierte Analyse habe ich die Erkenntnisse über „Negative Moods“ erweitert. Ich zeigte auf, dass von Lucas Verhalten nicht linear kausal auf sein Erleben geschlossen werden konnte und wie eine Annäherung an „Negative Moods“– trotz fehlenden klaren Emotionsausdrucks – möglich ist.

Beller (2007), Laewen (2009) und Niedergesäß (2007) schließen vom Trennungsverhalten auf das Erleben und leiten linear kausal Handlungsanweisungen für die Pädagoginnen ab. In meiner Fallanalyse zeigte ich auf, wie Lucas Belastungserleben erst durch die Aufschlüsselung von Lucas Selbst- und Objektrepräsentanzen, Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen verstehbar wurde. Daraus folgerte ich, dass Handlungsrichtlinien, die sich nur am Trennungsverhalten orientieren oder davon linear kausal auf das Erleben schließen, am Erleben des Kindes „vorbeigehen“ und die Seele des Kindes vernachlässigen können.

14.2.4 Belastung durch andere Kinder

Von einigen Autorinnen werden andere Kinder explizit als besondere Entlastungsfunktion „als Gegengewicht zu Angst auslösenden Momenten“ (Beller 2007, 1) hervorgehoben. Es löse das natürliche Interesse des Kindes an Neuem sowie explorierende Eigeninitiative aus. Kinder „sind nicht so groß und mächtig wie erwachsene Betreuerinnen und daher weniger bedrohlich. Kinder ertragen und lernen Konflikte viel leichter mit anderen Kindern als mit Erwachsenen zu lösen“ (ebd. 3). Ebenso betrachtet Viernickel (2010, 2) im zweiten und dritten Lebensjahr andere Kinder als wichtige Interaktionspartner. Anhand einer Vielzahl an Szenen illustrierte ich anschaulich, inwiefern Luca die anderen Kinder zu Beginn seiner Krippenbetreuung keineswegs als Entlastungsfunktion, sondern – im Gegenteil – ausgesprochen belastend erlebte, wie er sie attackierte oder in Gruppensituationen „ausblendete“. Dabei schlüsselte ich detailliert auf, inwiefern Lucas Erleben und Handeln von seinen psychischen Strukturen beeinflusst wurde.

Bisher konnte ich keine Studie über Krippeneingewöhnung finden, in der auch andere Kinder als belastende soziale Veränderung untersucht wurden. Es gelang mir somit die Aussagen obiger Autorinnen zu differenzieren und zu erweitern, indem ich aufzeigte, inwiefern andere Kinder auch als Belastung erlebt werden können.

14.2.5 Entlastung durch andere Kinder

Im vorangegangenen Unterabschnitt habe ich dargelegt, dass Luca andere Kinder belastend und hinderlich für seine Eingewöhnung in die Kinderkrippe erlebte. Doch habe ich auch ab Kapitel 8 ausgewiesen, wie Luca seine Gefährtinnen Katrin und Gloria, aber auch andere Kinder und schließlich die Kindergruppe zunehmend angenehm und zur Linderung seiner negativ-belastenden Affekte nützen konnte (vgl. Kap. 9 und 10). Ich kann somit durch meine Fallanalyse die Erkenntnisse jener Autorinnen auch bestätigen, die von anderen Kindern als besonderer Entlastungsfunktion sprechen. Ich konnte in ein und derselben Arbeit aufzeigen, dass ein und dasselbe Kind andere Kinder tendenziell sowohl belastend als auch entlastend erlebt hat. Dies ist nicht als Widerspruch meiner Erkenntnisse zu sehen, sondern – wie in meiner Arbeit aufgezeigt wurde – als Folge der Veränderung von Lucas psychischen Strukturen.

Diese einander scheinbar widersprechenden und nur im komplexen Zusammenhang verstehbaren Erkenntnisse veranschaulichen deutlich, wie vorsichtig man mit verallgemeinernden Äußerungen – auch im wissenschaftlichen Bereich – umgehen sollte. Sie mahnen zur kritischen Achtsamkeit gegenüber allgemeingültigen, pädagogischen Handlungskonzepten, gegenüber linear kausalen Erklärungsansätzen und fordern zur feinfühligsten Achtsamkeit gegenüber individuellen Entwicklungsthemen jedes einzelnen Kindes auf.

14.2.6 Fremdbetreuung als Entwicklungschance

Es gibt Stimmen, welche Trennung und damit verbundene Verlusterfahrungen nicht per se als Risiko betrachten, sondern die gelingende Trennung als Entwicklungschance sehen (vgl. Hardin 2007, Scheerer 2008, Kasten 2007). Auch Dornes (2006b, 279) betrachtet eine anregende Umwelt, in der ein Verlust bewältigt werden muss, als eine Herausforderung für die Seele und Anreiz für Entwicklungsprozesse. Scheerer (2008,126) geht von einer generellen Entwicklungschance durch Fremdbetreuung aus.

In meiner Studie bestätigte und differenzierte ich vor allem die Erkenntnisse jener Wissenschaftlerinnen (vgl. Dornes 2006b, 263; Hardin 2000, zit. nach Dornes 2006b, 267f.;

Niedergesäß, zit. nach Dornes 2006b, 277; Kasten 2007, 144; Ludwig-Körner 2008, 178), die darauf hinweisen, dass Kinder mit bestimmten Defiziten vor Beginn der Fremdbetreuung und trotz ungünstiger Vorerfahrungen von guter außerfamiliärer Betreuung verstärkt profitieren. Ich zeigte durch meine Analyse auf, wie Luca Veränderungen seiner sozialen Umwelt als äußerst belastend erlebte, wie durch bestimmte Beziehungserfahrungen Veränderungen seiner psychischen Strukturen angestoßen wurden, sodass er Belastungen zunehmend positiv bewältigten und als Entwicklungspotential nutzen konnte.

Ich lieferte somit einen bedeutsamen Beitrag zur oft kontrovers und polarisierend geführten Diskussion von Krippenbetreuung als Belastung oder Entwicklungschance, indem ich aufzeigte, wie Belastungen zur Entwicklungschance werden können.

14.3 Zu Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen

Die intensive Auseinandersetzung mit Lucas psychischen Strukturen ermöglichte auch bedeutsame Erkenntnisse über Lucas Beziehungserfahrungen. Ahnert (2000, 200) weist ausdrücklich auf eine Forschungslücke im Bereich Pädagoginnen-Kind-Beziehung hin und fordert gezielte Analysen.

14.3.1 Pädagoginnen und Bindungsbeziehungen

Viele Autorinnen – (Ahnert (2004b, 262); Beller (2007), Laewen (2009), Niedergesäß (2007); Hédervári-Heller (2008, 69) Ludwig-Körner (2008) – gehen davon aus, dass Krippenkinder auch zur Pädagogin eine sichere Bindungsbeziehung entwickeln können. Diese sei dann gegeben, wenn sich das Kleinkind in Situationen, in denen es sich unsicher, ängstlich und belastet fühle, der Krippenpädagogin zuwende und sich leicht von ihr trösten lasse. Dann sei die Bindungsperson zu einer „sicheren Basis“ geworden, welche Sicherheit vermittele und negativ-belastende Affekte mildern könne. Dadurch werde es dem Kind wieder möglich, seine Umwelt zu entdecken.

Obwohl bei meiner Arbeit nicht die Untersuchung von Bindungsbeziehungen fokussiert wurde, konnte ich aufzeigen, dass Luca zu allen Pädagoginnen sowie zur Assistentin eine sichere Bindungsbeziehung entwickelte und differenziert darlegen inwiefern dies durch das Zusammenspiel bestimmter Beziehungserfahrungen und Veränderung seiner psychischen Strukturen möglich wurde.

Bowlby (2008) geht ebenso wie Ahnert davon aus, dass Kinder Bindungsbeziehungen zu außerfamiliären Betreuungspersonen bilden können, und misst diesen eine enorme Bedeutung zu. Dies sei in einer „attachment-based-daycare“ (Tagesbetreuung, die sich am

Bindungsbedürfnis des Kindes orientiert) möglich, in der eine Person nicht mehr als drei Kinder gleichzeitig betreue. Bowlby drückt dadurch implizit aus, dass Bindungsbeziehungen in üblichen Kinderkrippen nicht möglich seien.

Meine Erkenntnisse können auch als Bestätigung für Bowlbys Aussage dienen, da Luca sichere Bindungsbeziehungen vor allem während der Zeit seiner Zweierbetreuung entwickelte und während seiner Kleingruppenbetreuung auf der „Insel der Zweisamkeit“ festigte. Auch während seiner Großgruppenbetreuung standen meist drei bis vier Betreuungspersonen für ca. 10 Kinder zur Verfügung, was weit über dem üblichen Betreuungsschlüssel von Kinderkrippen liegt.

14.3.2 Bindungsbeziehung, Affektregulation und gelingender Eingewöhnung

Eine Vielzahl an Autorinnen und Autoren (Ahnert 2000; Beller 2007; Bailey 2008; Bowlby 2008; Laewen, Infans 2009; Ludwig-Körner 2008; Niedergesäß 2007) betont, wie wichtig sichere Bindungsbeziehungen zu den Pädagoginnen für gelingende Eingewöhnung sei. Nur dann könne das Kind den Anforderungen der neuen Umgebung gerecht werden, sich neuen Herausforderungen zuwenden und belastende Affekte regulieren.

Obwohl mein Fokus nicht auf Lucas Bindungsmustern lag, lieferte die Analyse von Lucas psychischen Strukturen viele Hinweise darauf, inwiefern Bindungsbeziehungen hilfreich für Lucas Affektregulation und seine Eingewöhnung in die Kinderkrippe waren. Somit kann ich die Feststellungen jener Autorinnen, die sichere Bindungsbeziehungen zu den Pädagoginnen als hilfreich bzw. bedingend für eine gelingende Eingewöhnung erachten, bestätigen. Ich konnte sie auch differenzieren, denn ich zeigte detailliert auf, wie Luca seine Bindungsbeziehungen zu den Pädagoginnen als „Brücke in neues Terrain“, als „Sicherheitsleine“ in belastenden Situationen (Abschnitt 8.4) und als sicheren Hafen bei seiner „Insel der Zweisamkeit“ (Unterabschnitt 9.3.1) nutzen konnte, um seine belastenden Affekte zu lindern.

Ich habe mit meiner Analyse bedeutsame Erkenntnisse zum Erleben von Beziehungserfahrungen und Wechselwirkungen zwischen der Entwicklung von Bindungsbeziehungen, psychischen Strukturen und der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein eines Krippenkindes generiert.

14.3.3 Containment – Bindungsbeziehung – Exploration

Bailey (2008, 154) beschäftigte sich u.a. damit, wie eine Bindungsbeziehung entstehen und dadurch in weiterer Folge aus belastenden Situationen eine Entwicklungschance werden

kann. Sie betont in ihrer Krippenstudie die Bedeutung von „containenden“ Beziehungserfahrungen (im Sinne Bions) für die Bewältigung von Belastungssituationen. Sie zeigt Zusammenhänge zwischen „containment“ (als Vorbedingung für die Entstehung von Bindungen) und der Entstehung eines Sicherheitsgefühls (als Voraussetzung für Interesse an der Umwelt) auf.

Obwohl meine Analyse nicht vor dem Theoried Hintergrund von Bion erfolgte, finden sich Hinweise, dass Luca erst durch „containende“ Beziehungserfahrungen – in denen seine diffusen Empfindungen von den Pädagoginnen aufgenommen, „transformiert“, verdeutlicht und verstehbar wurden – sichere Bindungsbeziehungen zu den Pädagoginnen entwickeln konnte. In einem weiteren Schritt konnte ich aufzeigen, wie Luca durch sichere Bindungsbeziehungen den Pädagoginnen in „neues Terrain“ folgen und dieses explorieren konnte. Es wäre eine interessante Herausforderung, Lucass Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse vor dem Theoried Hintergrund des Konzepts des „Containment“ von Bion zu untersuchen.

14.4 Zu (Krippen-)Kindern mit sozial-emotionalen Problemen

Wie ein Krippenkind, welches im sozial-emotionalen Bereich erhebliche Auffälligkeiten zeigt, bestimmte Beziehungserfahrungen erlebt, welche komplexen Entwicklungsprozesse dadurch angestoßen werden, wie diese die emotionale und soziale Entwicklung beeinflussen können, wurde im Bereich Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe meines Wissens noch nicht bzw. erst in Einzelfällen und mit anderer Gewichtung untersucht.

Die intensive Auseinandersetzung mit Lucass psychischen Strukturen ermöglichte auch bedeutsame Erkenntnisse zum speziellen Forschungsfokus: zur Entwicklung und Eingewöhnung eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen.

14.4.1 Zur Bedeutung besonderer Rahmenbedingungen

Eine Vielzahl von Wissenschaftlerinnen fordert eine individuelle, einfühlsam begleitete, zeitlich flexible Gestaltung für eine gelingende Eingewöhnung in die Krippe (vgl. Scheerer 2008; Beller 2007; Laewen (Infans) 2009; Niedergesäß 2007). In meiner Arbeit wurde klar erkennbar, dass Lucass Eingewöhnung in hohem Maße individuell und flexibel gestaltet und einfühlsam begleitet wurde, und ich wies aus, wie bestimmte individuell gestaltete Faktoren Lucass Eingewöhnung förderten.

Verschiedene Autorinnen (Sechtig und Viernickel 2009; Finger-Trescher und Trescher 1997; Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989; Figdor 2002, Dechant 2009) weisen auf die

Notwendigkeit besonderer Rahmenbedingungen als Voraussetzung für notwendige Entwicklungsprozesse von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen hin. Dabei führen sie u. a. auch Erzieherin-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Zeit für Austausch und Supervision, die Möglichkeit des Scheiterns, Wertüberzeugungen aller Beteiligten etc. an. Diese Rahmenbedingungen hätten Einfluss auf die Intensität der Interaktionen und könnten unterstützend oder behindernd bei der Bewältigung notwendiger Entwicklungsaufgaben sein.

Ich stellte ebenso dar, dass Luca, ein Kind mit sozial-emotionalen Problemen, auch außergewöhnlicher Rahmenbedingungen für seine gelingende Eingewöhnung bedurfte. Ich bestätigte die Forderung nach besonderen Rahmenbedingungen, indem ich Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Betreuungssettings, individuell gestalteten Beziehungserfahrungen, Lucas Veränderungen seiner psychischen Strukturen (z.B. seiner Fähigkeit eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken, seiner Entfaltung von Bindungsbeziehungen, sein wachsendes Interesse an anderen Kindern, seine vielfältigen Fähigkeiten seine Affekte zu regulieren etc.) herausarbeitete. Dadurch konnte ich die Notwendigkeit von besonderen Rahmenbedingungen für individuell erforderliche Beziehungserfahrungen, um Entwicklungsaufgaben der sozial-emotionalen Entwicklung zu ermöglichen, bestätigen und differenzieren.

Anhand von Lucas Bereuungsverlauf wurde auch erkennbar, wie wichtig Rahmenbedingungen für ausreichend Zeit und Raum für Besprechungen sind. Es wurde deutlich, dass nach Besprechungen des Teams mit den Eltern und der Leitung Lucas Rückkehr in die Großgruppe mehrmals verschoben wurde und sich auch das Verhalten der Pädagoginnen veränderte und neue Entwicklungsprozesse anregte.

14.4.2 Bindungsbeziehung und sozial-emotionale Entwicklung

Viele Autorinnen (Viernickel 2010; Figdor 2002; Dechant 2009; Trippel 2004) betonen die Bedeutung von sicheren Bindungsbeziehungen für die sozial-emotionale Entwicklung.

Ich konnte durch die differenzierte Aufschlüsselung von Lucas sicheren Bindungserfahrungen mit seinen „Hofdamen“ zeigen, wie Lucas Bedürfnis nach Gemeinsamkeit geweckt wurde, wie sein verstärktes Streben nach Verbundenheit triadische Beziehungserfahrungen und sein Interesse an anderen Kindern förderte, wie Luca durch Identifikation mit den Pädagoginnen auch das Gruppengeschehen lustvoll erleben konnte u. v. m. Ich konnte somit anhand von Lucas Entwicklungsverlauf die Bedeutung von sicheren Bindungsbeziehungen für die sozial-emotionale Entwicklung bestätigen.

14.4.3 Orientierung an Entwicklungsbedürfnissen

Trippel, Gerspach und Niedergesäß (2004) betonen in ihrer Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung und Integration von Krippenkindern mit geistiger Behinderung, wie wichtig es sei, keine defizitorientierte Sichtweise einzunehmen, sondern sich am individuellen Entwicklungsstand und den Entwicklungsbedürfnissen zu orientieren. Ich lieferte Hinweise, dass es auch bei der Eingewöhnung eines Kindes mit auffällig destruktiv-aggressivem Verhalten und sozial-emotionalen Defiziten sinnvoll scheint, keine defizitorientierte Sichtweise einzunehmen, sondern nach individuellen psychischen Entwicklungsbedürfnissen zu fragen. Dabei konnte ich darlegen, wie sich durch die Analyse von Lucas psychischer Strukturen der latente Sinn seines Verhaltens herauskristallisierte und auf seine individuellen Entwicklungsbedürfnisse verwies.

In meiner Arbeit wurde auch deutlich, wie sich Entwicklungsbedürfnisse eines verhaltensauffälligen Kindes mit sozial-emotionalen Problemen von „allgemein gültigen“ altersbezogenen Entwicklungsbedürfnissen unterscheiden können. Ich mahnte in diesem Zusammenhang auch zur besonderen Achtsamkeit gegenüber „allgemeingültigen“ entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und linear kausal abgeleiteten Handlungsanweisungen.

Neben der Feinfühligkeit gegenüber aktuellen Bedürfnissen heben einige Autorinnen ein spezielles Einfühlungsvermögen in Entwicklungsbedürfnisse und die Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes hervor, was nur durch das Einfühlen in die „innere Welt“ des Kindes möglich sei und auch ein Handeln gegen die aktuellen Bedürfnisse des Kindes sowie der Pädagoginnen verlangen könne (vgl. Dechant 2009; Figdor 2002,9ff.; Scheerer 2008,118; Trippel 2004). Meine Erkenntnisse bestätigten die Forderung nach einer besonderen Art und Fähigkeit des Wahrnehmens und Einfühlens. Ich zeigte differenziert auf, inwiefern bei Luca durch die Beziehungserfahrungen „Der Kaiser verliert an Macht“ seine aktuellen Bedürfnisse in den Hintergrund gerückt wurden und wie er einfühlsam und seinem Entwicklungsstand gemäß mit „Grenzen mit Alternativen“, „Geregeltem Grenzverkehr“ etc. konfrontiert wurde. Viele Szenen illustrierten, wie sich die Pädagoginnen an Lucas Entwicklungsbedürfnissen orientierten, Lucas sowie ihre aktuellen Bedürfnisse zurückstellten und dadurch seine sozial-emotionale Entwicklung anregten.

14.4.4 Kleinkindliche Aggressivität und Entwicklungsbedürfnisse

Haug-Schnabel (1999, 15) weist darauf hin, dass es bei kleinkindlicher Aggressivität nicht nur um das Erkämpfen und Verteidigen von Objekten, sondern auch um übermäßig erlebte Anforderungen und die Verteidigung von Eigenständigkeit geht.

Ich bestätigte diese Aussage und zeigte auf, dass auch Luca mit seinem aggressiven Verhalten für Eigenständigkeit und Wirkmächtigkeit kämpfte. Ich differenzierte diese Erkenntnis, indem ich herausarbeitete, inwiefern bestimmte Apperzeptionstendenzen Lucas aggressives Streben nach Wirkmächtigkeit prägten und wie wiederkehrende Beziehungserfahrungen seine Apperzeptionstendenzen veränderten, sodass sich Luca auch auf sozial verträgliche Weisen wirkmächtig erleben konnte und entsprechend handelte.

In diesem Abschnitt habe ich die wesentlichsten Aspekte meines wissenschaftlichen Ertrags dargestellt. Die bildungswissenschaftliche Relevanz ergibt sich insofern, als es sich bei den von mir aufgezeigten Entwicklungsprozessen um Bildungsprozesse handelt.

14.5 Relevanz für die Praxis

Nachdem ich den wissenschaftlichen Ertrag dargelegt habe, gehe ich noch der Frage nach, welche Konsequenzen aus meinem Einzelfall für die Praxis von Pädagoginnen abgeleitet werden können. Nach Haug-Schnabel gehört der Umgang mit kleinkindlichen Aggressionen und sozial-emotionaler Entwicklung zum Arbeitsalltag der Kleinkindpädagoginnen und sie weist gleichzeitig auf ein Manko an Fachwissen sowie praktische Defizite im Umgang mit kleinkindlichen Aggressionen hin (vgl. Haug-Schnabel 1999, 12ff.).

Ziel meiner Arbeit war nicht, allgemeingültige Handlungsanweisungen zu liefern. Doch möchte ich Pädagoginnen vor allem für folgende Aspekte sensibilisieren, die meines Erachtens auch über den Eingewöhnungsprozess hinaus und nicht nur auf Kinder mit sozial-emotionalen Problemen von Bedeutung sind. Ich möchte sensibilisieren

- für die Bedeutung psychischer Strukturen für das Erleben und Bewältigen von Belastungen;
- für die Komplexität und Vielschichtigkeit wechselseitiger Beeinflussung von Beziehungserfahrungen, psychischen Strukturen und Entwicklungsprozessen;
- für die Bedeutung von psychischen Strukturen für das differenzierte Verstehen eines „latenten“ Sinns und „unfassbaren“ Verhaltens;

- zur kritischen Achtsamkeit gegenüber „allgemeingültigen“ Richtlinien und Handlungsanweisungen und Feinfühligkeit gegenüber Entwicklungsbedürfnissen;
- für langandauernden Trennungsschmerz sowie Belastungserleben ohne offensichtliche Kummerreaktion
- für die Notwendigkeit besonderer Rahmenbedingungen bei Kindern mit sozial-emotionalen Problemen.
- dass Trennungsverhalten, welches zwar momentane Entlastung bedeutet, nicht automatisch förderlich für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein ist.

14.6 Ausblick

Meine Fallstudie über den Eingewöhnungsprozess von Luca lieferte vielfältige Erkenntnisse und ließ dennoch viele Fragen offen. Sie bietet somit zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen der Krippenforschung.

Bei der Wiener Kinderkrippenstudie wurde kein weiteres Kind mit ähnlichen Verhaltensweisen erfasst. Doch kann anhand von Berichten von Haug-Schnabel (1998); Roux (2009); Dechant (2009) davon ausgegangen werden, dass es auch andere Krippenkinder mit ähnlicher Problematik gibt. Deshalb wäre es interessant, durch eine quantitative Untersuchung Erkenntnisse über einen möglichen Geltungsbereich meiner Erkenntnisse zu erlangen. Erkenntnisse über die Häufigkeit von Krippenkindern, die aufgrund sozial-emotionaler Probleme den Krippenbesuch abbrechen müssen, könnten eine ungeahnte Dimension dieses Problembereichs aufzeigen und eine Notwendigkeit früher Förderung und Hilfen aufzeigen.

Ich habe in meiner Arbeit die Annahme aufgeworfen, Luca könne sich erst dann dem Thema Verabschiedung zuwenden, wenn er sich zuvor mit seiner Mutter verbunden erlebte. Diese Überlegungen sowohl empirisch als auch in Form einer Literaturrecherche weiter zu verfolgen könnte das Wissen über Trennungsbewältigung bereichern.

In den unterschiedlichen Betreuungssettings wurde erkennbar, dass Luca in stark belastenden Situationen auf „alte“ Verhaltensmuster zurückgriff. Dies führte zur Annahme, dass vor allem in äußerst belastenden Situationen wieder „frühere“ Strukturen zum Tragen kommen. Diesen Annahmen differenziert nachzugehen könnte die Erkenntnisse über die Entwicklung psychischer Strukturen erweitern.

Es wäre auch eine interessante Herausforderung, Lucas Entwicklungsprozesse vor dem Theoried Hintergrund anderer Konzepte (Bindungstheorie, Theorie des Containments, des

Mentalisierens etc.) zu beleuchten und zu fragen, in welchem Bezug jene zum Konzept der psychischen Strukturen stehen.

In diesem Kapitel habe ich die wesentlichsten Erkenntnisse meiner Arbeit mit bisherigen Forschungsbefunden in Bezug gesetzt und dadurch den wissenschaftlichen Ertrag ausgewiesen, sowie auf bedeutsame Aspekte für die pädagogische Praxis hingewiesen.

15 Resümee

In vorliegender Diplomarbeit wurde der Eingewöhnungsprozess eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen untersucht. Das Ziel der Arbeit war es aufzuzeigen, wie sich Lucas Verhalten und Erleben verändert und wie Veränderungen seiner psychischen Strukturen im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen verstanden werden können. Darüber hinaus galt es herauszuarbeiten, inwiefern Luca Trennung und Getrenntsein von seiner Mutter bewältigen konnte.

Die Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich erfolgte in folgenden Schritten:

In der Einleitung wurde in den Problembereich eingeführt, das Thema vorgestellt, die Forschungsfrage formuliert und wurden, die wesentlichsten Elemente angeführt und das Vorhaben skizziert.

Im ersten Kapitel wurde in den Kontext, die Rahmenbedingungen und die Methode eingeführt. Dabei wurde aufgezeigt, dass außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern ein historisch gewachsener und kontrovers diskutierter Problembereich ist, bei dem die Perspektive des Kindes weitgehend vernachlässigt wird. Danach stellte ich das WiKi-Forschungsprojekt vor und erläuterte, wie mit der Methode der Young Child Observation eine systematische Annäherung an das Erleben des Kindes möglich ist.

Im zweiten Kapitel wurde ersichtlich, dass in bisherigen Forschungsbefunden die Eingewöhnungszeit weitgehend als „Hochsaison“ von Stress, Herausforderung und Belastung dargestellt wird und der Trennung von familiären Bezugspersonen sowie den Pädagoginnen-Kind-Beziehungen tragende Rollen zugeschrieben werden. Dabei wurde auch aufgezeigt, dass es nur wenige Untersuchungen zum Bereich Krippenpädagogin-Kind-Beziehung gibt, diese vor allem quantitative Zusammenhänge präsentieren und die Perspektive des Kindes weitgehend vernachlässigen.

Im dritten Kapitel wurden zuerst die Institution und die Krippengruppe vorgestellt. Danach erstürmte Luca die Bühne und es wurden seine Ankunft und seine charakteristischen Verhaltensmuster während der ersten zwei Betreuungswochen herausgearbeitet. Dabei wurde ersichtlich, dass Luca vor allem durch kraftvolle Kontaktsuche zu Erwachsenen, durch blitzartiges, heftiges Attackieren anderer Kinder, durch rastloses Hin und Her, durch teilnahmslosen, „leeren“ Blick in Gruppensituationen, aber auch durch vereinzelte Sequenzen konzentrierten Spiels auffiel.

Im vierten Kapitel wurde der Ratlosigkeit im Betreuungsteam sowie der Forschungsgruppe Platz eingeräumt und wurden die Auswirkungen von Lucas auffälligem Verhalten auf den Betreuungs- sowie auf den Forschungsprozess geschildert. Für Luca wurden individuelle Betreuungssettings (Einzelbetreuung, Zweiersetting, Kleingruppensetting) geboten. Diese beeinflussten auch den Forschungsablauf, der sich auf ein Jahr verlängerte und zusätzliche Analyseeinheiten erforderte. Für Lucas Auffälligkeiten – „das Besondere am Fall“ – wurde nach einer Begriffsdiskussion der Terminus „sozial-emotionale Probleme“ gewählt. Da Luca seine auffallenden Verhaltensmuster auch in Anwesenheit seiner Mutter zeigte, wurde der allgemeine Forschungsfokus auf die Entwicklung von Lucas psychischen Strukturen verlagert und der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein die Nebenrolle zugewiesen.

Im fünften Kapitel offenbarte sich ein eklatanter Mangel an Fachwissen in der Literatur zum Bereich Eingewöhnung von Krippenkindern mit sozial-emotionalen Problemen. In den spärlich gefundenen Berichten wurden zwar Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Beziehungserfahrungen, individuellen Entwicklungsbedürfnissen des (Krippen-)Kindes und der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bzw. bestimmter psychischer Strukturen angesprochen, doch gleichzeitig betont, dass die Komplexität und Verwobenheit dieser Faktoren und ihre Bedeutung erst ansatzweise beleuchtet sei, und es blieb offen, wie innerpsychische Entwicklungsprozesse erfassbar sind.

Deshalb erfolgte im sechsten Kapitel eine Auseinandersetzung mit tiefenpsychologischen Grundannahmen zu innerpsychischen Prozessen sowie dem Konzept der psychischen Strukturen von Datler (2001). Diese bildeten das theoretische „Rüstzeug“ für die Fallanalyse, d. h. die Annäherung und differenzierte Aufschlüsselung von Veränderungen von Lucas mutmaßlichen psychischen Strukturen.

Im siebenten Kapitel wurden Lucas mutmaßliche psychische Strukturen zu Beginn seiner Krippenbetreuung dargestellt. Ausgehend von Lucas charakteristischen Verhaltensweisen wurden Ensembles von Apperzeptionstendenzen mit entsprechenden Folgeaktivitäten als Lucas psychische Strukturen zu den Bereichen dynamischer Austausch, Interesse und Affekte herausgearbeitet. Dabei wurde erkennbar, dass sich Luca in sehr vielen Situationen orientierungslos und ohnmächtig fühlte, tendenziell nach Selbstbestimmung und Wirkmächtigkeit strebte, unangenehme Empfindungen nicht spüren wollte und seine oft diffus erlebten Empfindungen tendenziell körperlich ausagierte. Dies zeigte sich, indem er oft rastlos hin- und herlief, andere Kinder blitzartig attackierte, Kontakt durch körperliches Agieren suchte, bei Gruppensituationen ins „Leere“ starrte und nur selten mit vertrauten Objekten konzentriert spielte.

Im achten Kapitel standen Lucas Beziehungserfahrungen im Zweiersetting und ihr Einfluss auf seine psychischen Strukturen im Zentrum. Zuerst wurden Lucas turbulente erste drei Tage geschildert, die vor allem durch die ungeplante Anwesenheit des Mädchens Katrin, die erste Trennung von der Mutter und die Bedürfnisse der „Prinzessin Katrin“ geprägt waren. Durch diese Erlebnisse wurden auch ergänzende Erkenntnisse über Lucas psychische Strukturen möglich und es zeigte sich, dass es Luca tendenziell an Vorstellungen über angenehm erlebte Gemeinsamkeit mangeln dürfte und er gemeinsame Tätigkeiten als Bedrohung seiner Wirkmächtigkeit erleben dürfte. Durch die differenzierte Annäherung an Lucas Apperzeptionstendenzen wurden Zusammenhänge zwischen seinen wiederholten Beziehungserfahrungen mit „Hofdamen“, („Bedingungslose Verfügbarkeit“, „Ein roter Teppich zu Katrin“, und „Brücken in unbekanntes Terrain“), seinem Erleben von „Machtverlust“ („Geregelter Grenzverkehr zwischen Dein und Mein“, „Nein, das tut Katrin weh! Du sollst lieb zu Katrin sein!“ und „Grenzen mit Alternativen“) und der Veränderung seiner psychischen Strukturen nachvollziehbar. Anhand der Schlüsselszene „Ein Zaun ganz rundherum“ wurde abschließend illustriert, wie sich Lucas Verhalten und Erleben in der Zeit seiner Zweierbetreuung verändert hat, d. h. wie er nach Gemeinsamkeit strebt und über vielfältige Kontaktstrategien verfügt, wie er seine Bedürfnisse klar spüren und ausdrücken kann, wie er Katrin nicht als Feindin, sondern als Gefährtin wahrnimmt und sich auf viele Arten wirkmächtig erleben kann.

Im neunten Kapitel wurde zuerst beschrieben, wie Luca beim „Ankerplatz für viele“ die anderen Kinder als bedrohlich erlebte, den (Blick-)Kontakt vermied und alles wieder „kaputt“ schien. Differenziert wurde herausgearbeitet, wie „Kursänderungen“ der Pädagoginnen Luca einen sicheren Beobachtungsposten auf einer „Insel der Zweisamkeit“ boten, wie dies seine „Sehnsucht nach dem Meer“ prägte, ihm „neues Land in Sicht“ brachte und erste „Anlegemanöver“ eröffnete, bis er von sich aus mit einem „Bauchfleck voll Mut“ und dem „Rollator“ Kontakt zu anderen Kindern aufnahm. Detailliert wurde aufgeschlüsselt, wie sich Lucas Verhalten und Erleben während der Kleingruppenbetreuung veränderte und wie dies im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen verstehbar ist.

Im zehnten Kapitel wurden Lucas charakteristische Verhaltens- und Erlebensweisen bei seinem Neustart der Großgruppe analysiert. Dabei wurde erkennbar, dass Luca sein vielfältiges Interaktionspotpourri zu den Pädagoginnen auch in der Großgruppe nützen konnte, wie er sich die Verbindung und Wirkmächtigkeit bei seiner Zofe Gloria sicherte und wie er durch Identifikation mit der Rolle der Pädagoginnen die Führung über sein Gefolge übernahm und sich auch im Gruppengeschehen sicher und wirkmächtig erlebte. Es wurde auch Lucas seltenes und verändertes Konfliktverhalten dargestellt und die Aktualität „früherer“ Verhaltensmuster diskutiert. Abschließend wurden die Erkenntnisse des Kapitels

im Hinblick auf die Veränderung von Lucas psychischen Strukturen zusammengefasst und aufgezeigt, wie diese im Hinblick auf Lucas unterschiedliche Beziehungserfahrungen verstehbar sind.

Im elften Kapitel wurden die wesentlichsten Erkenntnisse auf die Frage nach dem speziellen Forschungsfokus „Wie verändern sich Lucas mutmaßliche psychische Strukturen in der Zeit, in der er beobachtet wurde, und wie sind diese Entwicklungsprozesse im Hinblick auf seine Beziehungserfahrungen während der Krippenbetreuung verstehbar?“ entlang der drei Dimensionen dynamischer Austausch, Interesse und Affekte zusammengefasst. Dabei wurde festgehalten:

- inwiefern vor allem Beziehungserfahrungen der Zweier- und Kleingruppenbetreuung Lucas Objekt- und Selbstrepräsentanzen, seine Idealvorstellungen und Handlungseinschätzungen wesentlich beeinflusst haben dürften, sodass sich
- Lucas Erleben und Verhalten in den Bereichen dynamischer Austausch, Interesse und Affekte wesentlich verändert hat;
- wie die Veränderung einzelner Apperzeptionsglieder die Veränderung komplexer psychischer Strukturen und somit Lucas Fähigkeit der Affektregulation beeinflusste,
- inwiefern bestimmte Beziehungserfahrungen Lucas sozial-emotionale Entwicklung in den Bereichen Affektausdruck, Affekterleben als auch Affektregulation, beeinflusst haben.

Im zwölften Kapitel wurde Lucas Erleben von Trennung und Getrenntsein als allgemeiner Forschungsfokus thematisiert. Dabei stand die Frage, welche Rolle das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Lucas Entwicklung seiner psychischen Strukturen gespielt haben könnte, im Vordergrund. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Trennung für Luca eine tägliche Re-Traumatisierung und Gefahr für seine Entwicklung darstellte, und gezeigt, wie trotz ungünstiger Voraussetzungen durch Lucas Beziehungserfahrungen und die Entwicklung seiner psychischen Strukturen aus einer Entwicklungskrise eine Entwicklungschance werden konnte.

Im dreizehnten Kapitel wurde gefragt, inwiefern bei Luca von Bewältigung von Trennung und Getrenntsein im Sinne der Wiki-Definition gesprochen werden kann. Lucas Trennungsverhalten entwickelte sich eindeutig von Vermeidung in Richtung Bewältigung. Diese Veränderungen konnten jedoch noch nicht als hinreichend stabil ausgewiesen werden,

weshalb Lucas Trennung von seiner Mutter gegen Ende der Betreuung als bedingt bewältigt erachtet wurde.

Es wurde festgehalten, dass sich Lucas Erleben und Verhalten sowohl im Bereich dynamischer Austausch, Interesse und Affekte stark verändert haben. Luca gelang es in Situationen des Getrenntseins zunehmend seine negativ-belastenden Affekte auf vielerlei Arten zu lindern und zu ertragen. Diese Veränderungen erwiesen sich als relativ stabil, sodass bei Luca von Bewältigung von Getrenntsein im Sinne der Wiki-Definition gesprochen werden kann.

Im vierzehnten Kapitel habe ich die Erkenntnisse meiner Fallanalyse mit den bisherigen Forschungsbefunden zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Bewältigung der Eingewöhnung in die Kinderkrippe in Bezug gesetzt und im Sinne Fatkes (1995) den wissenschaftlichen Ertrag meiner Studie dargelegt. Dabei wurde erkennbar, dass viele Aussagen bestätigt, manche erweitert, doch in fast allen Bereichen Aussagen differenziert werden konnten. Dies ist insofern verstehbar, als die Methode der Young Child Observation Einblicke in Lucas Erleben ermöglichte und dieses durch das Konzept der psychischen Strukturen in verschiedene Erlebensaspekte aufgeschlüsselt wurde. Dadurch wurden Zusammenhänge von Beziehungserfahrungen und innerpsychischen Mechanismen und Prozessen verstehbar, die im Bereich Eingewöhnung eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen in dieser Differenziertheit bisher noch nicht dargestellt wurden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa (2008): Wiki, Interne Projektpapiere, Definition von Bewältigung
- Ahnert, L. (2000a): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Heft 47, 189-202
- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M., Barthel, M. (2004a): Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development* 75 (Heft 3), 639-650
- Ahnert, L. (2004b): Bindungsbeziehung außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung*. Ernst Reinhard Verlag: München, 256-277
- Ainsworth, M. (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In Grossmann, K., 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 außerfamiliärer Betreuung. *Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2), 154-170
- Beller, K. E. (2007): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. Online im Internet: URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php (Stand: 2007-10-10)
- Bensel J.; Haug-Schnabel G. (1998): Sind 2jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten „reif“ für 2jährige? Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen, Gutachten für den Landeswohlfahrtsverband Baden, Freiburg i. Brsg. 1998
- Bowlby, R. (2008): Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. Online im Internet: URL: <http://socialbaby.blogspot.com/2007/04/richard-bowlby-stress-in-daycare.html> (Stand: 21.03.2008)
- Ciampi, L. (2001): Gefühle, Affekte, Affektlogik. In: Ehalt, H. (Hrsg.): *Wiener Vorlesungen im Rathaus* (Band 89), Picus Verlag: Wien
- Datler, W., Bogyi, G. (1991): Interner unveröffentlichter Projektbericht des Wiener Hamstead-Projekts 1985-1991
- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? Einige Bemerkungen zur Mehrgliedrigkeit unbewußter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten. In: Lehmkuhl, U.(Hrsg.): *Heilen und Bilden – Behandeln und Beraten*. Individualpsychologische Leitlinien heute (Beiträge zur Individualpsychologie 22). München: Reinhardt Verlag, 145-156
- Datler, W., Stephenson, Th. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Sluneco, Th., Sonneck, G. (Hrsg.): *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: Facultas/UTB, 77-139
- Datler, W. (2000): Stichworte zur Individualpsychologie. In: Stumm, G. und Pritz, A. (Hrsg.): *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien u. a.: Springer, 3

- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter 1. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hoffmann, Ch., Brachet, I., Moser, V. u. a. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH, 159
- 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 & Aspel: Frankfurt, 85-110
- Dornes, M. (2006a): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 8. Auflage?
- Dornes, M. (2006b): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- 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 (Heft 2), 182-201
- Duden Fremdwörterbuch Band 5 (1990): Meyers Lexikonverlag, Mannheim/Leipzig, Wien Zürich
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 681-708
- Figdor, H. (2002). Lästige Kinder. In: Unsere Kinder, Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik 57. Jahrgang (Heft 4), 90-97 (redaktionell bearbeitete Fassung eines im Jahr 2000 bei einem Symposium der Wiener Kinderfreunde gehaltenen Vortrags).
- Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (1995): Einleitung: Aggression und Wachstum. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 11-22
- Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (1995): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 90 -116
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W.: Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14 (Heft 1), 2011, 20-26
- Gerspach, Die Idee vom Kind und seiner Behinderung. In: Mainkrokodile GmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstuben und Kindergarten. Dagmar Dreves Verlag, Lüneburg, S. 9-102
- Hardin, H. (2008): „Weinen, Mama, weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 136-153
- Harsch, H. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000-jährigen Geschichte der außerfamiliären Betreuung. Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 109-117
- Haug-Schnabel, G. (1999): Aggressionen im Kindergarten. Herder: Wien

- Hédervári-Heller, É. (2008): Die Bindungstheorie. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, 65-73
- Holodynski, M. (2006): Emotionen - Entwicklung und Regulation. Springer Medizin Verlag: Heidelberg
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus Psychoanalytischer Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17, Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200
- Huber, H. (2007): Projektpapiere der Kinderkrippen-Studie: Kleine Schritte ins große Unbekannte (www.dieuniversitaet-online vom 07.04.2008)
- Infans, Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit (2009): Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen URL: (17.12.2009): <http://www.infans.net/pdf/Eingewoehnung.pdf>
- Interne Projektpapiere (2007 a): Informationsschreiben an die Kindergartenpädagoginnen (Hover Reisner)
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie (2007): Projektübersicht; Projekthintergrund; Information für die Erziehungsberechtigten; Die eingesetzten Verfahren/Forschungsinstrumente; Definition von Bewältigung.
- Jedletzberger, A. (2007): Auf die Seele des anderen neugierig werden. Beziehungserfahrungen und Mentalisierungsfähigkeit. Unter besonderer Berücksichtigung der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Seminararbeit an der Universität Wien.
- Jedletzberger, A. (2010): Vom Erleben von Trennung und Getrennsein, Diplomarbeit der Universität Wien
- Joffe, W.G., Sandler, J. (1967): Kommentare zur psychoanalytischen Anpassungspsychologie mit besonderem Bezug zur Rolle der Affekte und zur Repräsentanzwelt. In: Psyche 21, 728-744
- Joffe, W.G., Sandler, J. (1969): Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. In: Psyche 23, 461-480
- Kasten, H. (2007): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Cornelson Verlag Scriptor GmbH Co. KG, Berlin – Düsseldorf, 2. Auflage
- Köhler-Weisker, A. (2006): Esther Bick: Eine Pionierin der teilnehmenden Säuglingsbeobachtung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis, No. 53, 165-177
- Leber, A., Trescher H.G., Weiss-Zimmer. E., (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Fischer Verlag, Frankfurt/Main
- Mentzos, St. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. München: Kindler, 60-67
- Niedergesäß, B. (2004): Das Fremde und das Dritte. In: Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstuben und Kindergarten. Dagmar Dreves Verlag, Lüneburg, 103-138
- Niedergesäß, B. (2007): Die Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Online im Internet: URL: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf (Stand: 2007-10-10).

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Rita Blümel
Geburtsdatum: 02. 04.1960
Wohnort: Wien
E-Mail: rita.bluemel@bluemel.at
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet, 3 Kinder

Aus- und Weiterbildungen

1978 Reifeprüfung, Mus. Päd. Bundesrealgymnasium 1010 Wien, Hegelgasse
1981-1982 College, Institut für Heimerziehung in 1210 Wien, Freytaggasse 30
1982 Befähigungsprüfung für Erzieher
1982-1983 Westminster College, London SW 1, Sprachschule
1986-1997 Berufsbegleitender Besuch universitärer Vorlesungen und Seminare unterschiedlicher Disziplinen
1992 1. Diplomprüfungen: Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik
2005 Wiederaufnahme des Studiums an der Universität Wien
2006-2007 Weiterbildung an der Universität Klagenfurt in Young Child Observation
2007-2010 Teilnahme an dem Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie

Berufliche Tätigkeiten extern der Stadt Wien MAG 11

1979 Erzieherin von Kindern zwischen 3 und 10 Jahren, Wiener Jugendhilfswerk,
1981-1982 Erzieherin im Schülerinternat Judenau, NÖ., Betreuung von 15 Lehrlingen
1982,1983 Betreuung von Kinderferienaufenthalten in Cesenatico, Italien.
1983-1984 Au-Pair in London, Betreuung von Kindern im Alter von 2-7 Jahren
1987 Betreuung von Sprachferiengruppen in Penzance (Cornwall)
2007 Mitarbeit an einer wissenschaftlichen Untersuchung über außerfamiliärer
Betreuung von 2-10 jährigen in Lackendorf, Burgenland

Berufliche Tätigkeit im Rahmen der Stadt Wien MAG 11

- 1984-1987 Sozialpädagogin im Kinderheim Biedermannsdorf der Stadt Wien
- 1988-1991 Erarbeitung, Initiierung und Umsetzung des systemisch orientierten Projektes „Außenwohngruppe Rannersdorf“ als Alternative zur Heimerziehung. Betreuung von 8 Kindern und Jugendlichen mit Schwerpunkt Elternarbeit
- 1991-2001 Familienkarenz
- 2002-2005 Sozialpädagogin im Krisenzentrum 1 (Neutorgasse)
- 2008-2010 Sozialpädagogin im Krisenzentrum 1 (Schönbrunnerstraße)

Ehrenamtliche Tätigkeiten

- 1976-2010 Begleitung einer Familie mit Unterstützungsbedarf der Caritas Wien
- 1983-1983 Voluntary Helper im Social Center London W1, in den Bereichen Altenbetreuung und Begleitung von Menschen mit Behinderung
- seit 2009 Mobile Krisenabklärung
- seit 2010 Ehrenamtliche Mitarbeiterin des Clara Fey Kinderdorfes

Zusätzliche Fort- und Weiterbildungen

- 1998 Seminar: Gordon Training International (Gordon Familientraining)
- 1998-2002 Weiterbildungen des Instituts für Freizeitpädagogik und anderer Institutionen mit den Schwerpunkten: Spiele, die das Lernen fördern und Legasthenie
- 2000-2002 Mitarbeit an praktisch orientierten „Selfcoaching“- Seminargruppen, Wien
- 2003 Weiterbildung in Krisenintervention, Kriseninterventionszentrum Wien
- 2003-2004 Lernwerkstatt, „Systemisches Arbeiten mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen“, SOS-Kinderdorf, Graz.
- 2005 Seminar „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Rosenberg, Wien
- Seit 1986 Regelmäßige Fortbildungen der MAG ELF zu verschiedenen Themenbereichen und unterschiedlichen Disziplinen