



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ich brauch dich, ich brauch dich nicht“
Eine Einzelfallstudie über die Bedeutung der
Beziehungserfahrungen eines vierjährigen Mädchens mit einer
Gleichaltrigen im Kindergarten für das Erleben von Abhängigkeit
und das Streben nach Autonomie

Verfasserin

Christina Ott

angestrebter Akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik
Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich auf dem Weg zu meiner Diplomarbeit begleitet, unterstützt und mir die Durchführung dieser ermöglicht haben.

Ich bedanke mich herzlich bei Herrn Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, der mir die Möglichkeit gab, diese Diplomarbeit zu schreiben und mich in dieser Zeit fachlich betreute.

Mein Dank gilt auch Frau Drⁱⁿ. Margit Datler und den weiteren vier Seminarteilnehmerinnen, für die Einführung in diese spannende Beobachtungsmethode und die erste Besprechung meiner Beobachtungsprotokolle.

Im Besonderen danke ich den Mitgliedern meiner Forscherinnengruppe, die mir in zahlreichen Besprechungen hilfreiche Anmerkungen gegeben haben und mir während der gesamten Zeit, fachlich wie freundschaftlich, zur Seite gestanden sind.

Ich bedanke mich bei meinen Freunden und Freundinnen und all jenen Bekannten, die mir immer wieder zugehört, mich aufgebaut und mir wertvolle Tipps gegeben haben.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich während meiner gesamten Studienzeit unterstützt, motiviert und speziell in der Diplomarbeitszeit ein offenes Ohr für meine Anliegen hatte.

Ich möchte mich ganz speziell bei Emanuel bedanken, dass er während der gesamten Zeit für mich da war, mich begleitet, motiviert, angeregt und unterstützt hat.

Wien, Oktober 2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Darstellung des Forschungsstandes	4
1.1 <i>Der Kindergarten</i>	4
1.2 <i>Die Beziehung zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter</i>	9
1.3 <i>Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter</i>	14
1.3.1 <i>Publikationen über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter</i>	15
1.3.2 <i>Begriffsbestimmung von Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter</i>	27
1.3.2.1 <i>Begriffsbestimmung Abhängigkeit</i>	28
1.3.2.2 <i>Begriffsbestimmung Autonomie</i>	29
1.3.2.3 <i>Das Zusammenspiel von Abhängigkeit und Autonomie</i>	31
1.4 <i>Forschungslücke</i>	32
2. Forschungsfrage und ihre Relevanz für die Disziplin Psychoanalytische Pädagogik	33
3. Forschungsmethode	38
3.1 <i>Die Methode der Infant Observation</i>	38
3.2 <i>Die Methode der Young Child Observation</i>	41
3.3 <i>Young Child Observation als Forschungsmethode</i>	42
3.4 <i>Geltungsanspruch einer Einzelfallstudie</i>	44
4. Rahmenbedingungen im Fall Amina	46
4.1 <i>Die Anbahnung an den Kindergarten</i>	46
4.2 <i>Personenbeschreibungen</i>	48
4.2.1 <i>Amina</i>	49
4.2.2 <i>Marie</i>	49
4.2.3 <i>Vanessa</i>	49
4.2.4 <i>Susi</i>	50
4.3 <i>Beschreibungen der Räumlichkeiten des Kindergartens und der Gruppe</i>	50

4.3.1	Der Kindergarten	50
4.3.2	Der Gruppenraum	51
4.3.3	Die Vormittagsgruppe	52
5.	Darstellung und Analyse des Fallmaterials	52
5.1	<i>Abschnitt 1 – Der Zwiespalt</i>	53
5.1.1	Beobachtung 1 – Amina ordnet sich unter	54
5.1.2	Zwischenresümee	58
5.1.3	Beobachtung 2 – Frei wie eine Blume?	60
5.1.4	Zwischenresümee	65
5.1.5	Beobachtung 3 – Die Zweisamkeit löst sich auf	67
5.1.6	Zwischenresümee	71
5.1.7	Zusammenfassung des ersten Abschnittes	72
5.2	<i>Abschnitt 2 – Die Initiative</i>	74
5.2.1	Beobachtung 4 – Amina zeigt auf	74
5.2.2	Zwischenresümee	79
5.2.3	Beobachtung 5 – Verbindung und Trennung	81
5.2.4	Zwischenresümee	86
5.2.5	Beobachtung 6 – Amina wird nicht wahrgenommen	88
5.2.6	Zwischenresümee	93
5.2.7	Zusammenfassung des zweiten Abschnittes	94
5.3	<i>Abschnitt 3 – Der Wettkampf</i>	96
5.3.1	Beobachtung 7 – Amina beginnt zu rebellieren	96
5.3.2	Zwischenresümee	104
5.3.3	Beobachtung 8 – Verlassen und Allein	105
5.3.4	Zwischenresümee	112
5.3.5	Beobachtung 9 – Der Wettkampf erreicht den Höhepunkt	113
5.3.6	Zwischenresümee	120
5.3.7	Beobachtung 10 – Amina gibt nicht auf	121
5.3.8	Zwischenresümee	127
5.3.9	Zusammenfassung des dritten Abschnittes	128
5.4	<i>Gesamtresümee der Analyse</i>	129
5.4.1	Die Beantwortung der Subfragen	130
5.4.2	Der Aspekt der Ordnung	135
5.4.3	Beantwortung der zentralen Forschungsfrage	136

6. Ergebnisse	138
7. Wissenschaftlicher Ertrag	142
8. Ausblick	145
Literaturverzeichnis	148
Anhang	154
<i>Kurzzusammenfassung</i>	<i>154</i>
<i>Abstract</i>	<i>155</i>
<i>Skizze des Kindergartens</i>	<i>156</i>
<i>Lebenslauf</i>	<i>157</i>

Einleitung

In dieser Diplomarbeit werde ich die Geschichte von Amina¹ erzählen. Amina ist ein vierjähriges Mädchen, welches ich vier Monate lang im Kindergarten beobachtet habe. Amina und speziell ihr Erleben im Kindergarten stellen den Mittelpunkt meiner Diplomarbeit dar. Ich werde erzählen, welche Erfahrungen Amina im Kindergarten macht und wie sich ihr Alltag innerhalb dieser Institution gestaltet. Diese Diplomarbeit beschränkt sich jedoch nicht auf das reine Erzählen einer Geschichte, vielmehr ist sie eine psychoanalytisch-pädagogische Darstellung einer Einzelfallstudie über das Erleben eines vierjährigen Mädchens im Kindergarten.

Ich habe im WS 2009 die Möglichkeit ergriffen ein Seminar zur Methode der Young Child Observation an der psychoanalytischen Akademie Wien bei Frau Drⁱⁿ. Datler zu besuchen. Im Zuge dieses Seminars hatte ich die Aufgabe ein Kind in einem Kindergarten zu beobachten. Der Weg in eine frei wählbare Institution des Kindergartens sowie die Auswahl eines Kindes zählten dabei zu meinen persönlichen Aufgaben. Nachdem mir der Weg in eine bestimmte Kindergartengruppe eröffnet wurde, ist mir ein spezielles Mädchen augenblicklich aufgefallen. Ein kleines Mädchen mit halblangen, dunkelbraunen Haaren und großen braunen Augen. Sie trägt ein rosarotes Jäckchen und beim Lachen strahlt sie über das ganze Gesicht. Dieses vierjährige Mädchen, welches ich Amina nenne, habe ich über den Zeitraum von vier Monaten im Kindergarten beobachtet. Die dadurch entstandenen Beobachtungsprotokolle wurden, parallel zu den Beobachtungen im Rahmen des Seminars, innerhalb einer Gruppe von weiteren Beobachterinnen² sowie einer Gruppenleiterin, wöchentlich besprochen. In diesen Besprechungen wurde versucht das Erleben³ eines beobachteten Kindes, in einer gewissen Situation aufgrund ihres Verhaltens im Kindergarten, zu erfassen. In dieser Diplomarbeit, die in Form einer Einzelfallstudie verfasst ist, wird speziell das Erleben von Amina im Kindergarten fokussiert.

¹ Die Namen aller Personen, welche in den Beobachtungen vorkommen, werden ausschließlich in anonymisierter Weise wiedergegeben.

² In dieser Diplomarbeit wird durchgehend die weibliche Formulierung verwendet, aufgrund der besseren Lesbarkeit und da in diesem Tätigkeitsfeld vorwiegend Frauen arbeiten. Die männliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

³ Das Erleben einer Person ist nicht beobachtbar, dennoch kann man aufgrund des Verhaltens einer Person, mittels einer besonderen Forschungsmethode, auf ihr Erleben schließen und somit Vermutungen über das Erleben einer Person äußern (in einer bestimmten Situation).

In den durchgeführten Beobachtungen sowie in deren Analysen gibt es zwei spezifische Aspekte in Aminas Verhalten, die auf eine besondere Art und Weise aufgefallen sind und denen in dieser Diplomarbeit besondere Beachtung geschenkt wird. Die zwei Aspekte, die in einem Zusammenhang stehen, betreffen einerseits die Beziehung zu dem gleichaltrigen Mädchen namens Marie im Kindergarten und Aminas Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie andererseits.

Der Alltag von Amina im Kindergarten besteht meist darin, dass sie gemeinsam mit der gleichaltrigen Marie spielt. Zunächst entsteht beim Lesen der Protokolle der Eindruck, dass Marie die Spielsituationen bestimmt und Amina sich ihnen fügt. Amina wirkt dabei eher schwach und von Marie unterdrückt. Doch im weiteren Verlauf der Beobachtungen verändert sich Aminas Verhalten. Immer mehr versucht sie sich gegen Marie durchzusetzen sowie die Durchführung ihrer eigenen Interessen zu erkämpfen. Es besteht eine Ambivalenz zwischen Aminas eigenen Interessen einerseits und der Verbundenheit mit Marie andererseits. Dieser Zwiespalt zwischen dem Erleben von Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie, den Amina in sich trägt, und welche Bedeutung dabei der gleichaltrigen Marie zukommt, wird in dieser Diplomarbeit thematisiert.

Die Forschungsfrage, die sich aus dem Fallmaterial von Amina ergibt, lautet:

„Welche Bedeutung haben die Beziehungserfahrungen, die ein vierjähriges Mädchen mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten macht, für das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie?“

Diese Forschungsfrage wird in dieser Diplomarbeit anhand der Analyse des Fallmaterials sowie der Heranziehung spezifischer wissenschaftlicher Publikationen beantwortet.

Der Aufbau der Diplomarbeit gliedert sich in folgende Kapitel:

Im Anschluss an diese Einleitung wird der Forschungsstand (Kapitel 1) angeführt. Die Darstellung des Forschungsstandes gliedert sich in vier Unterkapitel. Zuerst wird der Forschungsstand über den Kindergarten erläutert, anschließend werden wissenschaftliche Publikationen über Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter wiedergegeben und das dritte Unterkapitel beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen Abhängigkeit und

Autonomie im Kleinkindalter. Im vierten Unterkapitel wird, im Anschluss an die Darstellung des Forschungsstandes, die Forschungslücke herausgearbeitet.

Die Forschungsfrage, welche sich aus der zuvor herausgearbeiteten Forschungslücke ergibt, wird im nächsten Kapitel (Kapitel 2) vorgestellt. Dabei werden auch die vier Subfragen angeführt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen. In diesem Kapitel werden ebenfalls die disziplinäre Anbindung und die Relevanz dieser Diplomarbeit bearbeitet.

Die methodische Vorgehensweise, um die Forschungsfrage beantworten zu können, wird im darauffolgenden Kapitel beschrieben (Kapitel 3). Es wird zunächst die ursprüngliche Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept dargestellt. Dann wird die Modifikation dieser zur Methode der Young Child Observation beschrieben. Im Anschluss wird die Methode der Young Child Observation als Forschungsmethode vorgestellt. In diesem Zuge wird auch das eigene methodische Vorgehen erläutert.

Im vierten Kapitel werden die Rahmenbedingungen im Fall Amina erläutert, welche die Anbahnung an den Kindergarten, das Aussuchen eines Kindes, sowie die Beschreibung der zentralen Personen und des Kindergartens umfassen.

Mit dem fünften Kapitel wird das Fallmaterial dargestellt und analysiert. In diesem Zuge werden Beobachtungsausschnitte vorgestellt und analysiert, sowie in einen theoretischen Bezugsrahmen gestellt. Anschließend an jede Beobachtung werden kurze Zwischenresümees eingebaut, die zur Beantwortung der Forschungsfrage hinführen sollen. Des Weiteren wird das gesamte Beobachtungsmaterial in drei Abschnitte unterteilt, um die Veränderung in Aminas Verhalten zu verdeutlichen. Im Anschluss an die Analyse des Beobachtungsmaterials wird es eine Zusammenfassung der gesamten Analyse geben, in welcher die zentrale Forschungsfrage beantwortet wird.

Im nächsten Kapitel (Kapitel 6) werden die zentralen Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

Das siebte Kapitel umfasst den wissenschaftlichen Ertrag der Diplomarbeit, in dem die Ergebnisse mit bestehenden Theorien in Verbindung gebracht werden.

Im letzten Kapitel (Kapitel 8) wird der Ausblick dargestellt, der Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen aufzeigen soll.

Abschließend wird das Literaturverzeichnis angeführt sowie mein persönlicher Lebenslauf.

1. Darstellung des Forschungsstandes

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand, in drei Punkten gegliedert, dargestellt. Zunächst wird der Forschungsstand über den Kindergarten angeführt, mit dem besonderen Fokus auf die psychoanalytisch-pädagogische Sichtweise des Kindergartens als Bildungsinstitution. Der Kindergarten ist das Forschungsfeld im Fall Amina, er stellt einen Rahmen dar, in welchem Beziehungserfahrungen ermöglicht werden können.

Diese Beziehungserfahrungen, die Kleinkinder miteinander im Kindergarten machen und speziell die Bedeutung dieser Beziehungserfahrungen, werden im zweiten Unterkapitel thematisiert. Die Darstellung des Forschungsstandes über Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter ergibt sich aus den Beobachtungen sowie aus den Analysen der Beobachtungen, in denen sich zeigte, dass Amina eine sehr enge Beziehung mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten führt.

Das dritte Unterkapitel umfasst den Forschungsstand zum Themenbereich „Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter“. Das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie ist ein weiterer Themenstrang, der in den Beobachtungen sowie in deren Analysen zum Vorschein kommt und für Amina von wesentlicher Bedeutung zu sein scheint. Am Ende dieses Kapitels wird anhand der Darstellung des Forschungsstandes die Forschungslücke identifiziert. Ausgehend von der Forschungslücke wird im folgenden Kapitel die Forschungsfrage formuliert.

1.1 Der Kindergarten

In diesem Unterkapitel wird der Forschungsstand über den Kindergarten dargestellt, da der Kindergarten das Forschungsfeld dieser empirischen Untersuchung ist. Der Kindergarten stellt jenen Bereich dar, indem unterschiedliche Erfahrungen ermöglicht werden können. Im speziellen Fall von Amina dient der Kindergarten sowohl als

Rahmen für Beziehungserfahrungen als auch für das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie.

An dieser Stelle wird zunächst kurz der geschichtliche Verlauf des Kindergartens wiedergegeben, anschließend wird die aktuelle wissenschaftliche Diskussion über den Kindergarten aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht dargestellt.

Der Kindergarten wird heute als etwas Selbstverständliches betrachtet, denn die Betreuung von drei- bis sechsjährigen Kindern in pädagogischen Einrichtungen hat sich nahezu flächendeckend etabliert (Steinhardt 2006,10).

Um festzustellen, aus welchen Gründen die Institution Kindergarten von der Gesellschaft als selbstverständlich betrachtet wird, gilt es einen Blick zurück in die Vergangenheit zu werfen.

„Institutionen zur familienergänzenden Erziehung und Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter gibt es seit etwa zweihundert Jahren“ (Grossmann 1994, 11). Diese Institutionen verfolgten nach Grossmann (1994, 11) schon immer zwei Ziele: einerseits die Pflege und Betreuung von Kindern von arbeitenden Müttern und andererseits die Erziehung der Kinder und die Vorbereitung auf die Schule. Auch in den Vorläufern des Kindergartens, der Kleinkindschule und der Kleinkindbewahranstalt, wurde bereits der Bildungsanspruch gestellt. Der Bildungsanspruch war aber nicht der zentrale Grundgedanke, denn im Vordergrund stand das sozialfürsorgerische Motiv (Grossmann 1994, 11).

Als „Schöpfer“ des heutigen Kindergartens gilt Friedrich Fröbel, der mit der Geschichte des Kindergartens untrennbar verbunden ist (Berger 2000, 10). Fröbel gründete den ersten Kindergarten im Jahr 1840, dieser entstand aus einem geleiteten Spielkreis von ihm selbst (Grossmann 1994, 27). Berger (2000, 10) weist darauf hin, dass Fröbel auch darin Pionierarbeit geleistet hat, indem er, „...ein einheitliches (spieltheoretisches) Erziehungskonzept speziell für die frühe Kindheit vorlegte und praktisch umsetzte“ (Berger 2000, 11). In seinem pädagogischen Denken wurde Fröbel vordergründig von Rousseau und Pestalozzi beeinflusst.

Der von Fröbel gegründete Kindergarten ist eine Erziehungseinrichtung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren (Grossmann 1994, 27). „Diese Verbindung des Betreuungsgedankens mit einer altersgemäßen Erziehung macht das Geniale seines Kindergarten-Konzepts aus“ (Berger 2000, 13). Er betrachtete den Kindergarten als die unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems (Grossmann 1994, 27). Fröbels These ist, „daß bereits in frühester Kindheit Lernprozesse möglich sind, ja daß das Lernen im kognitiven, emotionalen und motorischen Bereich systematisch

gefördert werden könnte“ (Grossmann 1994, 25). Der Bildungsanspruch nimmt beginnend mit Fröbels Kindergarten bereits einen bedeutenden Stellenwert ein. Erst in den Siebzigerjahren hat sich Grossmann (1994, 11) zu folge der Kindergarten zu einer anerkannten Bildungseinrichtung gewandelt. Der Kindergarten wurde aufgewertet und die Kindergartenplätze haben sich verdoppelt (Grossmann 1994, 11f). Doch die Aufwertung des Kindergartens hat wieder nachgelassen und er wurde zu etwas Alltäglichem (Grossmann 1994, 12).

Im Zuge der PISA-Studie rückte die Bedeutung der Vorschulerziehung wieder ins Zentrum der öffentlichen Diskussion. Die Ansprüche an den Kindergarten haben sich gewandelt, denn der Kindergarten wird nicht mehr vordergründig als Betreuungsinstitution, sondern vor allem als Bildungseinrichtung gesehen. „Die institutionelle Vorschulerziehung wird als wichtiger Rahmen für soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse in einer Peergroup mit Unterstützung pädagogisch ausgebildeter Erwachsener gesehen“ (Steinhardt 2006, 10). Wenn der Kindergarten als Bildungsinstitution zu betrachten ist, dann führt das dazu, dass die Kindergärten nun massiven Anforderungen nach Veränderungen ausgesetzt sind (Steinhardt 2006, 10). Diese Anforderungen nach Veränderungen beinhalten nach Steinhardt (2006, 10) folgende Aspekte:

- Im Kindergarten können Kinder neue Erfahrungen machen, gleichzeitig bringen sie aber auch bereits Erfahrungen mit. „Die Vorschulerziehung hat sich ... den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens zu stellen“ (Steinhardt 2006, 10). Das bedeutet, dass der Kindergarten auch einen Platz für die emotionale Verarbeitung von Erfahrungen, welche Kinder außerhalb des Kindergartens gemacht haben, zur Verfügung stellen soll. Die Kinder sollen bei der emotionalen Verarbeitung dieser Erfahrungen im Kindergarten von den Pädagoginnen unterstützt und begleitet werden. Es reicht nicht aus, die Kinder lediglich zu beschäftigen, sondern sie benötigen Raum, in dem sie ihre bisherigen Erfahrungen verarbeiten können.
- Um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, benötigen pädagogische Institutionen „professionell handelnde MitarbeiterInnen und LeiterInnen, die ... das Erlebte reflektieren und neu bewerten“ (Steinhardt 2006, 10). Die ledigliche Anwesenheit der Pädagoginnen reicht nicht aus, denn es ist notwendig, dass sie ihr Handeln auch reflektieren um daraus für zukünftige Situationen zu lernen.
- Es wird diskutiert „welchen Erziehungs- und Bildungszielen die Vorschulerziehung nachkommen soll“ (Steinhardt 2006, 10). Die Gesellschaft

fordert, dass die Kinder bereits im Vorschulalter kognitiv gezielt gefördert werden sollen. Dies unterstreicht den Aspekt, dass Kindergärten über die Betreuungsinstitutionen hinausgehen und nun vielmehr als Bildungsinstitutionen betrachtet werden müssen.

Der Kindergarten ist als Bildungsinstitution zu verstehen und auch dementsprechend zu gestalten. Wie sich der Kindergarten als Bildungseinrichtung heutzutage gestalten lässt und wie die Zukunft der Vorschulerziehung auszusehen hat, wird zur Zeit in verschiedenen Publikationen intensiv diskutiert. Steinhardt (2006, 11) weist jedoch darauf hin, dass diese aktuellere Diskussion über die Vorschulerziehung in der Psychoanalytischen Pädagogik kaum stattfindet. In den 80er und 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts gab es einige Publikationen zur Vorschulerziehung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Als Beispiel ist hier die Publikation von Bittner (1981) zu nennen, der sich mit dem Aspekt des „kindgemäßen“ auseinandersetzt. Bittner (1981) hebt darin hervor, dass Kinder anders sind als Erwachsene und sie das Recht haben, so sein zu dürfen wie sie sind. Eine weitere Publikation, die an dieser Stelle zu erwähnen ist, behandelt das Thema „Krisen im Kindergarten“ und wurde von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) verfasst. In diesem Werk gehen die Autoren der Frage nach, „wie auffälliges Verhalten im Kindergarten aus psychoanalytischer Sicht verstanden und angegangen werden kann und wie sich daraus eine ... Perspektive für den Kindergartenbereich zeigt“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 10).

Warum die psychoanalytische Auseinandersetzung mit der Thematik der Vorschulerziehung relevant ist, lässt sich mit Nelly Wolffheims Verständnis von Psychoanalyse begründen.

Nelly Wolffheim „sah in der Psychoanalyse ein wichtiges Instrumentarium, kindliches Verhalten besser zu verstehen und Erziehungsprozesse in Kindergärten den kindlichen Bedürfnissen angemessen zu gestalten“ (Steinhardt 2006, 10). Zu jener Zeit als Wolffheim ihre Ausbildung zur Kindergartenarbeit absolvierte war der Kindergarten vom Einfluss Fröbels geprägt (Biermann 1998, 22). Wolffheims tiefenpsychologisches Wissen und ihre diesbezüglichen Erfahrungen beeinflussten ihre Kindergartenarbeit und es war von besonderer Bedeutung für sie „die Grundbedürfnisse der Kinder nach Triebbefriedigung zu erkennen und sie diese in den von der Gesellschaft gesetzten Grenzen ausleben zu lassen“ (Biermann 1998, 31). Nelly Wolffheims Vorhaben bestand nun darin, eine Verbindung zwischen dem Kindergarten und der psychoanalytischen Pädagogik herzustellen (Berger 1996, 21).

Ihre Aufgabe formulierte sie mit dem Ziel, die Kinder besser verstehen zu wollen als sie zu erziehen (Leber, Trescher, Zimmer-Weiss 1989, 12).

Dieses ‚Verstehen-Wollen‘ ist für die psychoanalytisch-pädagogische Sichtweise charakteristisch. Die Entwicklungsprozesse und das Erleben der Kinder sind psychoanalytisch-relevante Themen, die auch die Vorschulzeit betreffen. Aus diesem Grund ist die psychoanalytisch-pädagogische Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion um die Vorschulbildung von Bedeutung.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht stellen sich nun eine Vielzahl von Fragen zu diesem Themenkomplex. Beispielsweise jene Frage danach, „wie die Entwicklung und das Erleben von Vorschulkindern vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdiskussion und den sich stellenden gesellschaftlichen Anforderungen psychoanalytisch-pädagogisch verstanden werden kann“ (Steinhardt 2006, 11). Die Entwicklung und das Erleben von Kindern haben in der psychoanalytisch-pädagogischen Sichtweise einen hohen Stellenwert. Es ist nun erforderlich, das Erleben und die Entwicklung von Kindern bezüglich der aktuellen Bildungsdiskussion zu betrachten, da Kindergärten als Bildungsinstitutionen verstanden werden. Einige Fragen stellen sich auch zur Erforschbarkeit von Erlebens- und Entwicklungsprozessen, wie beispielsweise die Frage: „Wie kann der Komplexität der institutionellen Vorschulerziehung in Untersuchungen gerecht werden?“ (Steinhardt 2006, 11). Die Beschäftigung mit diesen Fragen stellt eine neue Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik dar, eine geeignete, der Disziplin gerechte Annäherung an das Forschungsfeld zu finden (Steinhardt 2006, 11). Es existieren jedoch nach Steinhardt (2006, 11) kaum aktuelle Beiträge von Vertreterinnen der Psychoanalytischen Pädagogik zur Vorschulerziehung. Einige aktuelle Veröffentlichungen zu diesem Themenkomplex, die sich jedoch zahlenmäßig in Grenzen halten, sind hier exemplarisch anzuführen. Rolf Göppel (2006) beschäftigt sich mit dem „magischen Weltbild“ des Kindes, unter anderem hinsichtlich der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten. Er verweist auf den Aspekt, dass Kinder und Erwachsene unterschiedlich denken, aber dass die Position des Kindes, sein Vorstellungsvermögen und seine geistigen Leistungen geschätzt werden sollen. Das freie kindliche Spielen und Phantasieren soll im Kindergarten nicht unterbunden werden. Gerd E. Schäfer (2006) hat einen Artikel über die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit veröffentlicht und vertritt die Annahme, dass frühkindliche Bildung als ein Forschungsunternehmen zu begreifen ist, in welchem Kinder mit anderen Kindern und Erwachsenen zusammen spielen (Schäfer 2006, 78), denn der frühkindliche Bildungsprozess ist ein Beziehungsprozess (Schäfer

2006, 58). Helmut Figdor (2006) verfasste einen Artikel zum Thema Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten. In diesem Artikel stellt er ein Konzept zu seinem Projekt zur psychoanalytisch-pädagogischen Fortbildung für Kindergartenerzieherinnen vor. Ein Ziel dieses Projektes ist, den Kindern jene Erlebnismöglichkeiten anzubieten, welche ihre affektive Entwicklung fördern (Figdor 2006, 118).

Die wenigen aktuellen psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen über die Vorschulerziehung lassen noch einige Fragen offen. Beispielsweise die von Steinhardt (2006,11f) formulierte Frage „Wie können die manifesten und latenten Auswirkungen von Beziehungserfahrungen in Kindertagesstätten erforscht werden?“ verweist auf eine Forschungslücke innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik.

Dieser Frage, nach den manifesten und latenten Auswirkungen von Beziehungserfahrungen in Kindertagesstätten, wird im nächsten Kapitel über den Forschungsstand von Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter nachgegangen. Denn der Kindergarten stellt einen wesentlichen Rahmen dar, in welchem soziale, emotionale sowie kognitive Entwicklungsprozesse innerhalb einer Gruppe von Gleichaltrigen mit pädagogischer Unterstützung ermöglicht werden können (Steinhardt 2006, 10). Beziehungsprozesse zwischen Gleichaltrigen haben somit Einfluss auf Bildungsprozesse im Kindergarten. Welche Bedeutung die Beziehungen zwischen Gleichaltrigen für ein Kleinkind im Kindergarten hat, wird im folgenden Unterkapitel erläutert. Wie diese Auswirkungen von Beziehungserfahrungen erforscht werden können wird im Kapitel der Forschungsmethode (Kapitel 3) behandelt.

1.2 Die Beziehung zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter

Die Bedeutung von Beziehungen zwischen Gleichaltrigen für ein Kleinkind kristallisierte sich als eine wichtige Erfahrung im Zuge der Beobachtungen sowie der Analyse der Beobachtungen im Fall Amina heraus. Amina erlebte im Kindergarten eine enge Beziehung mit der gleichaltrigen Marie. In diesem Unterkapitel wird der Forschungsstand zur Beziehung zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter dargestellt.

In der Durchführung der Literaturrecherche zum Thema der Beziehung zwischen gleichaltrigen Kleinkindern wurden einige relevante Publikationen gefunden, die an

dieser Stelle angeführt werden. Zu Beginn dieses Unterkapitels werden Studien zur Bedeutung dieser Beziehungen im Kleinkindalter dargestellt. Anschließend werden Studien zu Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kindergarten angeführt. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit Studien zu Zweierbeziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter, sowie den Weg eines Kleinkindes von einem Einzelwesen zu einer Freundschaft.

Du Bois (1995, 55) verweist auf die zentrale Bedeutung von Gleichaltrigen für Kleinkinder, denn er geht davon aus, dass sich ein Kleinkind nicht umfassend entwickeln kann, wenn ihm nicht weitere Bezugspersonen als die Eltern angeboten werden. Die Eltern sind zwar die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes, sie alleine reichen aber für eine umfassende Entwicklung des Kindes nicht aus, denn das Kind braucht auch Gleichaltrige, Geschwister, ältere und jüngere Kinder, Freunde der Familie, Nachbarn und viele mehr. Alle diese verschiedenen, für das Kind wichtige, Personen sind Bezugspersonen. Die Gruppe der Gleichaltrigen wird nach Du Bois (1995, 56) folglich als Bezugspersonen verstanden. Bezugspersonen sind in diesem Sinne „Menschen, die das Kind wiedererkennt und von denen es eine innere Vorstellung hat, Menschen, die das Kind in einer bestimmten Rolle erlebt und die in das Leben des Kindes eingreifen, Menschen, an die das Kind Erwartungen richtet und denen es Gefühle und Bindungswünsche entgegenbringt“ (Du Bois 1995, 56). Die Bezugspersonen nehmen im Erleben des Kindes eine bestimmte Rolle und Funktion ein, in der Art und Weise wie sie in das Leben des Kindes eingreifen. Die Funktion der Bezugspersonen besteht auch darin, dass sie dem Kind helfen die lebensnotwendigen Bedürfnisse zu befriedigen und dass sie regelmäßig den Kontakt mit dem Kind aufnehmen (Du Bois 1995, 56). Das Bindungsbedürfnis wird bei Du Bois (1995, 56) als Grundbedürfnis verstanden, ebenso wie das Bedürfnis nach Nahrung oder nach Sexualität. Die Grundbedürfnisse verändern sich mit dem Alter des Kindes, so auch das Bedürfnis, dass Bezugspersonen verfügbar sind (verfügbar sein ist in diesem Zusammenhang nicht gleichzusetzen mit anwesend sein). Die Zuneigung durch Bezugspersonen muss nicht ununterbrochen erfolgen, es reicht wenn diese kontinuierlich und verlässlich ist (Du Bois 1995, 58).

Auch Baacke (1999, 295f) verweist auf die Bedeutung von Gleichaltrigen für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und bezeichnet diese Gruppe der Gleichaltrigen, nach der Familie, als zweites, wesentliches soziales Bindungsfeld. Um das zweite Lebensjahr herum sind die eigenen Interessen für das Kleinkind von zentraler Bedeutung und es kommt häufig zu Auseinandersetzungen zwischen

Gleichaltrigen (beispielsweise bezüglich des Spielzeugs). Die gleichaltrigen Kinder spielen in diesem Lebensalter hauptsächlich nebeneinander. Erst mit Beginn des vierten Lebensjahres entsteht das kooperative Spiel und die Kinder spielen miteinander (Baacke 1999, 298). „Überhaupt ist der Bereich des Spiels zentral für frühkindliche Peerbeziehungen“ (Baacke 1999, 299). Das Rollenspiel nimmt dabei eine besondere Stellung ein, die Kinder nehmen die Rolle einer Familienfigur oder die eines Haustiers ein. In diesem Rollenspiel geht es auch um den Status in der Peerbeziehung⁴: Welche Rolle nehme ich ein – die bestimmende Rolle der Mutter oder die abhängige Rolle des Babys? Es hängt vom Kind selbst ab, welche Position es in der Peerbeziehung einnimmt (Baacke 1999, 301). Baacke (1999, 303) hebt einige wichtige Erfahrungen hervor, die Kinder unter Gleichaltrigen machen:

- 1) Peerbeziehungen führen zu emotionaler und kognitiver Kompetenzerweiterung,
- 2) Kinder machen Erfahrungen mit dem Status in einer Gruppe,
- 3) Kinder lernen Empathie für andere zu haben, indem sie sich in andere Kinder hineinversetzen und Mitleid mit ihnen haben, und sie lernen diese Empathie auch auszudrücken,
- 4) Kinder erfahren, dass sie in einer besonderen Gleichaltrigenkultur leben und es ist ihnen dadurch möglich zwischen Erwachsenen und Kindern zu unterscheiden.

Die soziale Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes in einer Peergroup wächst, so Baacke (1999, 304) in Anlehnung an Ausubel (1974), über Akzeptanz, Anlehnung, Wettbewerb, Kooperation, Konflikt, Streit, Zuneigung und Versöhnung.

Im „Handbuch der Kleinkindforschung“ von Keller (2003) beschreibt Ahnert (2003) die Bedeutung von Gleichaltrigen bzw. Peers für Kleinkinder: „Als gleichaltrige bzw. gleichrangige Sozialpartner des Kindes konstituieren Peers einen Kontext, der dem heranwachsenden Kind Erfahrungen ermöglicht, die für seine Verhaltensentwicklung im Rahmen sozialer Anpassung als bedeutsam angesehen werden“ (Ahnert 2003, 489). Gleichaltrige verhelfen Kleinkindern in diesem Sinne zur sozialen Anpassung. Des Weiteren geht Ahnert (2003, 516) davon aus, dass Kleinkinder noch vor der Vollendung des zweiten Lebensjahres zu Peer-Interaktionen imstande sind. Ahnert (2003, 497) beschreibt in Anlehnung an Howes (1988) die Präferenzen von Peer-Beziehungen. Kleinkinder bevorzugen zunächst gleichgeschlechtliche Peers, die ungefähr im selben Alter wie sie selbst sind.

⁴ Peerbeziehung bedeutet eine Beziehung zwischen gleichaltrigen und gleichrangigen Personen. Peerbeziehung wird im Kontext dieser Diplomarbeit synonym mit Beziehung zwischen Gleichaltrigen verwendet.

Du Bois (1995), Baacke (1999) und Ahnert (2003) beschäftigen sich mit der Bedeutung von Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter und alle drei Autoren sind sich einig, dass diese spezielle Beziehung von besonderer Bedeutung für ein Kleinkind ist. Die nächsten Studien beschäftigen sich mit diesen Beziehungen innerhalb der Institution Kindergarten.

Mücke (2006) untersuchte die Beziehung zwischen Sozialverhalten und Peer-Beziehung im Kindergarten. In dieser Studie wurde „der Einfluss des Sozialverhaltens auf die soziale Präferenz bei Vor- und Grundschulkindern ... untersucht“ (Mücke 2006, 15). Es wurde dabei das Ziel der „Erklärung der sozialen Präferenz bei Kindern im Vorschulbereich“ (Mücke 2006, 15) verfolgt. Ein Ergebnis dieser Studie ist der „Einfluss der sozialen Kompetenz auf die Entstehung der sozialen Präferenz als auch der Einfluss der sozialen Präferenz auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz“ (Mücke 2006, 15). Soziale Präferenz und soziale Kompetenz beeinflussen sich, dieser Studie zufolge, gegenseitig.

Auch Wissmann (2003) publizierte eine Studie zu Beziehungen zwischen Gleichaltrigen unter dem Titel „Das Miteinander im Kindergarten – Unterstützung sozialer Beziehungen durch Erwachsene“. In dieser Publikation thematisiert sie die Bedeutung der Unterstützung durch Erwachsene (Eltern, Kindergartenpädagoginnen) für die Beziehung zwischen Gleichaltrigen. Das Ergebnis dieser Studie ist, „dass die Beziehung zwischen Kindergärtnerin und Kind, die Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerin und Eltern, die regelmäßige Anwesenheit des Kindes in der Gruppe und die Beziehung von Mutter und Kind von großer Bedeutung für die sozialen Beziehungen des Kindes waren“ (Wissmann 2003, 126).

Die zwei vorgestellten Studien beschäftigen sich mit Gleichaltrigen-Beziehungen im Kindergarten auf sehr unterschiedliche Weise. Mücke (2006) richtet seine Aufmerksamkeit auf die soziale Präferenz von Vorschulkindern, während Wissmann (2003) den Einfluss der Erwachsenen auf Gleichaltrigen-Beziehungen untersucht. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit Beziehungen zwischen zwei gleichaltrigen Kindern.

Die Gruppe der Gleichaltrigen besteht nach Baacke (1999, 304) nicht nur aus austauschbaren Spielkameraden, da in dieser Gruppe auch die Möglichkeit der Entstehung von engeren Beziehungen besteht. Nähe entsteht bei Kleinkindern „über

das *Prinzip der Ähnlichkeit*, durch den Wunsch einer Art zwillingshaften Verdoppelung, um so das eigene Ich auf eine breitere Basis zu stellen und es für sich selbst, indem wichtige Züge sich im anderen widerspiegeln, glaubwürdiger und akzeptierbar zu machen“ (Baacke 1999, 305). Durch die Ähnlichkeit mit einer Gleichaltrigen kann sich das Kleinkind sicherer fühlen, es ist nicht mehr alleine. Dabei schwingt auch ein narzisstischer Aspekt mit, denn das Kleinkind möchte durch eine Gleichaltrige, beispielsweise in einer Gruppe, akzeptiert werden. Freundschaften unter Gleichaltrigen entstehen als „enge, affektive Beziehungen“ (Baacke 1999, 305), beide Kinder sind dabei vollständig gleichberechtigt. Kinder können persönliche Bindungen eingehen, welche für sie von psychosozialer Wichtigkeit sind (Baacke 1999, 305). Wenn Kinder Freundschaften eingehen, welche zumeist innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen entstehen, dann geschieht dies mit einem emotionalen Ausmaß, der jenen der Erwachsenen ähnlich ist (Baacke 1999, 308).

Auch Anna Freud (1968, 80) beschäftigt sich mit der Bedeutung der Gleichaltrigen für Kleinkinder. Anna Freud (1968) beschreibt anhand ihrer Entwicklungslinien den Weg eines Kindes „vom Egoismus zur Freundschaft und Teilnahme an einer menschlichen Gemeinschaft“ (Freud 1968, 80). Folgende Phasen werden dabei unterschieden:

1. „Das Kleinkind beginnt als egozentrisches Wesen“ (Freud 1968, 80), die eigenen Interessen des Kleinkindes sind im Vordergrund und die Gleichaltrigen werden, wenn überhaupt, als „Störenfriede und Rivalen“ (Freud 1968, 80) hinsichtlich der Beziehung zu den Eltern erlebt.
2. Das Kleinkind nimmt die Gleichaltrigen nun zur Kenntnis, betrachtet und behandelt diese aber als eine Art Spielzeug (Freud 1968, 80).
3. In dieser Phase beginnt das Kleinkind die „Altersgenossen als Spielgefährten zu schätzen“ (Freud 1968, 80). Das Verhältnis zwischen dem Kleinkind und den Gleichaltrigen dauert etwa gleichlang wie das jeweilige Spiel.
4. „Der Spielgefährte wird allmählich zum Freund“ (Freud 1968, 81). Das Kind ist nun bereit für eine länger andauernde Freundschaft und ist somit imstande zu einem Mitglied einer Gemeinschaft zu werden (zum Beispiel im Kindergarten).

Beispiele aus der Kleinkinderabteilung der „Hampstead Nurseries“⁵ „veranschaulichen die frühen sozialen Beziehungen der Kinder untereinander von früh-infantilen Verhaltensweisen, bei denen der Partner wie ein lebloser Gegenstand behandelt wird, bis zu solchen, die sich kaum mehr von den Affektreaktionen zwischen erwachsenen Partnern unterscheiden“ (Freud 1980, 899).

Bei diesen Studien von Anna Freud (1980) zeigte sich, dass das Kind das Zusammensein mit Gleichaltrigen bzw. mit Pädagoginnen im Rahmen einer Institution einerseits als haltend und stützend, andererseits als bedrohlich und ängstigend erleben kann (Steinhardt 2006, 9f).

Mit dieser Aussage von Anna Freud möchte ich aufzeigen, dass eine Beziehung zu einem gleichaltrigen Kind oder auch zu einer Kindergartenpädagogin, nicht nur positive Auswirkungen auf ein Kleinkind haben kann, sondern sie kann sich auch negativ auswirken.

Im Gegensatz zu Anna Freud (1980), bei welcher es um das Erleben einer Beziehung als haltend und stützend vs. bedrohlich und ängstigend geht, möchte ich die Beziehung eines Kleinkindes mit einer Gleichaltrigen hinsichtlich des Erlebens von Abhängigkeit einerseits und des Strebens nach Autonomie andererseits betrachten. Denn allen bisherigen Studien über Beziehungen zwischen Gleichaltrigen ist eines gemeinsam: Sie behandeln viele verschiedene Aspekte im Zusammenhang mit Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, es wird jedoch in keiner einzigen, innerhalb der Literaturrecherche, gefundenen Studie thematisiert, wie sich diese Beziehungen im Kindergarten auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie auswirken können.

Im folgenden Unterkapitel wird der Forschungsstand hinsichtlich der Behandlung des Erlebens von Abhängigkeit und des Strebens nach Autonomie im Kleinkindalter dargestellt.

1.3 Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter

Im Fall Amina sind zwei besondere Aspekte in ihrem Verhalten hervorgehoben, ihr Erleben von Abhängigkeit einerseits und ihr Streben nach Autonomie andererseits. Dieses Erleben von Abhängigkeit sowie das Streben nach Autonomie von Amina

⁵ Die „Hampstead Nurseries“ sind Kriegskinderheime, die von Anna Freud gegründet und von 1940 bis 1945 von ihr geleitet wurden (Freud 1980).

sind eng verknüpft mit den Beziehungserfahrungen, die Amina mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten macht.

In diesem Unterkapitel wird nun der Forschungsstand über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter, in zwei Bereiche gegliedert, dargestellt.

Der erste Teil umfasst den Forschungsstand zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter hinsichtlich wissenschaftlicher Publikationen zu dieser Thematik.

Der zweite Teil behandelt eine wissenschaftliche Annäherung an die beiden Begriffe Abhängigkeit und Autonomie sowie die Bildung einer individuellen Begriffsbestimmung. Diese Unterteilung dient dazu, deutlich zu machen, dass in der Literatur über Abhängigkeit und Autonomie weder eindeutig hervorgeht, was unter den beiden Begriffen zu verstehen ist, noch werden diese Begriffe in der Literatur identisch verwendet. Aus diesem Grund wird im zweiten Teil dieses Unterkapitels der Blick auf die Begrifflichkeiten gerichtet um diesbezüglich die beiden Begriffe „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ zu definieren.

1.3.1 Publikationen über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter

In diesem Teilbereich wird in der Darstellung wissenschaftlicher Publikationen zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter zunächst die Mutter/Eltern-Kind-Beziehung fokussiert. Im nächsten Schritt werden Studien zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter innerhalb einer Institution (Kinderkrippe, Kindergarten) dargestellt. Abschließend werden hinsichtlich dieser Thematik Studien zu Beziehungen zwischen Gleichaltrigen in den Blick genommen.

Göppel (2007) fokussiert im sechsten Kapitel seines Buches „Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters“ die beiden Begrifflichkeiten „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ in der menschlichen Entwicklung innerhalb der Kindheitsforschung, Psychoanalyse und Bindungstheorie. Dabei geht Göppel (2007) der Frage nach, welchen Wert die Begriffe „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ in den jeweiligen Disziplinen haben.

In der Kindheitsforschung wird, nach Göppels (2007, 130) Ansicht, die Autonomie des Kindes überbewertet, während die Abhängigkeit weniger geschätzt wird. Die Bindungstheorie beschäftigt sich, so Göppel (2007, 143), mit dem Spannungsverhältnis zwischen Abhängigkeit und Autonomie.

Die Psychoanalyse, die in dieser Darstellung des Forschungsstandes besonders fokussiert wird, „versteht sich selbst als jene Disziplin, die ... beiden Seiten der

Polarität menschlicher Entwicklung angemessene Aufmerksamkeit schenkt, die sowohl die kindlichen Autonomiewünsche, aber eben auch seine fundamentale Angewiesenheit ernst nimmt“ (Göppel 2007, 131). Die Verletzlichkeit und Abhängigkeit des Kindes wurde durch die Psychoanalyse in das öffentliche Bewusstsein gebracht (Göppel 2007, 131f). Dennoch glaubt Göppel (2007) in der Psychoanalyse eine Geringschätzung menschlicher Abhängigkeit zu erkennen, wenn er schreibt, „dass »Abhängigkeit« (von Schutz, Zuwendung, Trost, Verständnis, Geborgenheit, Empathie, menschlicher Nähe etc.) in der Psychoanalyse zwar durchaus als Realität des Kindes anerkannt wird, dass sie zugleich aber als eine typisch *infantile Form der »Objektbeziehung«* eben auch tendenziell geringgeschätzt und als etwas zu Überwindendes, Unreifes betrachtet wird“ (Göppel 2007, 132).

Göppel (2007) setzt sich in weiterer Folge dieses Kapitels mit vier PsychoanalytikerInnen auseinander, die sich mit der Thematik Abhängigkeit und Autonomie in der menschlichen Entwicklung beschäftigen. Diese vier PsychoanalytikerInnen sind Sigmund Freud, Anna Freud, Erik H. Erikson und Margaret S. Mahler.

Während sich in den Publikationen von Sigmund Freud und Anna Freud verschiedene Aspekte zu Abhängigkeit und/oder Autonomie entdecken lassen, findet man bei Mahler und Erikson eine intensivere und spezifischere Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Aus diesem Grund wird in weiterer Folge dieser Darstellung des Forschungsstandes über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter speziell auf die Konzepte von Mahler und Erikson Bezug genommen.

Bevor die Konzepte von Mahler und Erikson zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter dargestellt werden, ist es an dieser Stelle sinnvoll, eine Publikation von Dietl (1987) vorzustellen, der sich, im Zuge seiner Forschungsarbeit ebenso wie Göppel (2007), mit unterschiedlichen AutorInnen zum Thema Autonomie in der frühen Kindheit auseinandersetzt.

Dietl (1987) untersucht in seinem Werk „Autonomie und Erziehung im frühen Kindesalter. Zur Bedeutung der psychoanalytischen Autonomiediskussion für die frühkindliche Erziehung“ den Weg von der vollständigen Abhängigkeit des Säuglings zu einem relativ autonomen Kleinkind.

Das Ziel seiner Forschungsarbeit ist herauszufinden, „welche Schritte von der ursprünglichen Hilflosigkeit und völligen Abhängigkeit des Säuglings zu einer ständig wachsenden relativen Autonomie des Kleinkindes führen und welche Rolle die Erziehung dabei spielen sollte“ (Dietl 1987, 2).

Um eine Antwort auf seine Forschungsfrage zu finden, beschäftigt sich Dietl (1987) in seiner Forschungsarbeit mit Sigmund Freud, Heinz Hartmann, Anna Freud, René Spitz, Margaret S. Mahler und Erik H. Erikson. Als Ergebnis seiner Forschungsarbeit hebt Dietl, in Anlehnung an die eben erwähnten PsychoanalytikerInnen, die „sensiblen Phasen in der Autonomieentwicklung“ (Dietl 1987, 218) hervor.

Dabei unterscheidet er drei Phasen. Die erste Phase betrifft das erste Lebensjahr eines Kleinkindes und beinhaltet eine Frühform der Autonomie. Die zweite Phase bezieht sich auf das zweite und dritte Lebensjahr eines Kleinkindes, in welcher der erste Höhepunkt der Autonomieentwicklung erreicht wird. Die dritte Phase umfasst das vierte und fünfte Lebensjahr eines Kleinkindes. In dieser Phase, der ödipalen Phase, findet der zweite Höhepunkt der Autonomieentwicklung statt. Drei Faktoren zeichnen diese dritte Phase aus: die „Konsolidierung des autonomen Strebens“, die „Bereitschaft zu »Autonomieopfern«“ und die „Ausbildung des Über-Ich führt zu einer höheren Stufe der Autonomie“ (Dietl 1987, 218). Das vier- oder fünfjährige Kind soll im Idealfall sein autonomes Streben gefestigt haben, in seinem Streben nach Autonomie zu Opfern bereit sein sowie eine neue Stufe der Autonomie erreichen, aufgrund der Ausbildung eines Gewissens. Dietl (1987, 218) formuliert bezüglich dieser dritten Phase in der kindlichen Autonomieentwicklung, folgende vier Erziehungsmaßnahmen:

- 1) „Es dürfen keine autonomen Leistungen gefordert werden, wenn das Kind eigentlich elterliche Hilfe und Fürsorge erwarten könnte!“,
- 2) „Das Kind sollte seine optimale Distanz zu den Erwachsenen selbst bestimmen!“,
- 3) Der Erzieher soll vermeiden, für das Kind etwas zu tun, was es selbst erledigen kann!“ und
- 4) „Mit dem Kind reden – nicht über es oder zu ihm!“.

Diese vier Erziehungsmaßnahmen erachtet Dietl (1987, 218) für die dritte Phase in der kindlichen Autonomieentwicklung für notwendig.

Diese dritte Phase in der Autonomieentwicklung ist für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit von besonderer Bedeutung, da das Beobachtungschild Amina sich altersmäßig in dieser Phase befindet, in der die Autonomie eine neue Stufe erreicht und das autonome Streben gefestigt wird.

Ein weiterer Psychoanalytiker, der sich mit Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter beschäftigt, welcher bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht erwähnt wurde, ist Donald W. Winnicott (1965). Weder Göppel (2007) noch Dietl (1987) haben in ihrem Überblick über PsychoanalytikerInnen zum Thema Abhängigkeit und

Autonomie auf den Psychoanalytiker Winnicott hingewiesen. Doch Winnicott (1965) gehört mit seiner Theorie über Abhängigkeit und Autonomie auch in diese Darstellung des Forschungsstandes.

Winnicott (1965) beschäftigt sich mit dem Weg von der Abhängigkeit in Richtung Unabhängigkeit innerhalb der Entwicklung des Individuums. Dieser Weg wird in seinem Sinne in drei Kategorien unterteilt, in die „absolute Abhängigkeit“, in die „relative Abhängigkeit“ sowie in die „Annäherung an die Unabhängigkeit“. Der Säugling ist zunächst von der Mutter und ihrer versorgenden Funktion vollständig abhängig, ebenso wie die Mutter zu dieser Zeit in einem abhängigen Zustand ist (Winnicott 1965, 108f). Im Stadium der relativen Abhängigkeit beginnt der Säugling diese Abhängigkeit, von der physischen Versorgung durch die Mutter, wahrzunehmen und beginnt die wesentliche Bedeutung der Mutter für ihn zu erkennen (Winnicott 1965, 111ff). Im dritten Stadium „entwickelt sich eine echte Unabhängigkeit, bei der das Kind fähig ist, ein befriedigendes personales Dasein zu leben, während es an den Angelegenheiten der Gesellschaft teilnimmt“ (Winnicott 1965, 118). Bei Winnicott ist festzuhalten, dass er, bei seinem Weg von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie in der menschlichen Entwicklung, von Unabhängigkeit anstelle von Autonomie spricht.

In diesem Kapitel über den Forschungsstand zu Abhängigkeit und Autonomie werde ich mich auf die detaillierte Darstellung zweier Konzepte zu dieser Thematik beschränken, jene von Margaret S. Mahler und Erik H. Erikson. Dabei wird sowohl die primäre Literatur der beiden Autoren herangezogen, als auch der Überblick von Dietl (1987), der die Konzepte von Mahler und Erikson in seiner Publikation kompakt zusammenfasst.

Zunächst wird das Konzept von Margarete Mahler vorgestellt, da sie den Aspekt der Abhängigkeit sowie den Aspekt der Autonomie behandelt, auch wenn sie in den Ausführungen ihres Konzeptes nicht von Autonomie, sondern von Individuation und Loslösung spricht. Des Weiteren hat sich Mahler seit 1955 mehr als jede andere im psychoanalytischen Kontext mit der Autonomieentwicklung in der frühen Kindheit, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren, beschäftigt (Dietl 1987, 172).

Die Darstellung des Verlaufes von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie ist für diese Diplomarbeit von besonderer Relevanz. Anschließend wird das Konzept von Erikson dargestellt, welcher Abhängigkeit und Autonomie auch über das Säuglingsalter hinaus Beachtung schenkt.

Margaret S. Mahler beschäftigte sich ab 1955 hauptsächlich mit dem „Prozeß der Loslösung des Kindes von der Mutter, der nach ihrer Ansicht eine Individuation des Kindes erst möglich macht“ (Dietl 1987, 142). Mahler und KollegInnen (1975) sprechen in diesem Zusammenhang vom Loslösungs- und Individuationsprozess als psychische Geburt des Menschen. Die psychische Geburt des Menschen ist „ein sich langsam entfaltender intrapsychischer Prozess“ (Mahler et al. 1975, 13). Dieser Prozess der Loslösung und Individuation zieht sich durch den gesamten Lebenszyklus, die größten Ereignisse diesbezüglich passieren innerhalb der ersten drei Lebensjahre. Diese Altersspanne wird bei Mahler (1975) als die Loslösungs- und Individuationsphase bezeichnet. Mahler und KollegInnen haben diese Phase, anhand durchschnittlicher Mütter mit ihren normalen Babys, beginnend mit dem fünften Lebensmonat bis zum vollendeten dritten Lebensjahr untersucht (Mahler 1979, 278). Der normale Verlauf dieser Phase führt dazu, „dass das Kind fähig wird, in Gegenwart der Mutter und mithilfe ihrer emotionalen Verfügbarkeit als getrenntes Wesen zu funktionieren“ (Mahler et. al 1975, 13). Loslösung und Individuation meinen in diesem Kontext zwei unterschiedliche Entwicklungen, die einander ergänzen, miteinander verschlungen aber nicht identisch sind und auch nicht immer parallel verlaufen müssen. Die Loslösung beschreibt jenen Prozess, indem das Kind aus der symbiotischen Verschmelzung mit der Mutter auftaucht. Individuation bedeutet die Annahme der eigenen individuellen Persönlichkeitsmerkmale als solche durch das Kind (Mahler et al. 1975, 14). Zunächst beschreibt Mahler (1975) die Vorläufer des Loslösungs- und Individuationsprozesses, die *normale autistische Phase* und die *symbiotische Phase*.

Im Sinne Mahlers geht „der Entwicklung zur Symbiose eine Phase des ‚normalen Autismus‘ voraus“ (Dietl 1987, 143). In der Phase des *normalen Autismus* fallen Subjekt und Objekt zusammen, der Säugling ist nicht in der Lage zwischen Innen und Außen zu unterscheiden bzw. die Mutter als Vermittlerin zu erkennen. Mit dem zweiten Lebensmonat geht die Phase des *normalen Autismus* in die Phase der *normalen Symbiose* über, das bedürfnisbefriedigende Objekt wird nun vom Säugling wahrgenommen. Der Säugling ist dabei von der Mutter vollständig abhängig. Der Säugling kann in dieser symbiotischen Beziehung mit seiner Mutter noch nicht zwischen ihm und der Mutter unterscheiden. Diese beiden Phasen, der *normale Autismus* und die *normale Symbiose*, sind die Basis für den Beginn des nun folgenden Loslösungs- und Individuationsprozesses (Mahler et al. 1975, 67).

„Für die Loslösungs- und Individuationsphase ist bezeichnend, daß das Gewahrwerden der Trennung von Selbst und »Anderem« ständig zunimmt, was mit den Ursprüngen eines Selbstgefühls, echter Objektbeziehungen und dem Erkennen

der Realität einer Außenwelt zusammenfällt“ (Mahler et al. 1975, 68). Diese Phase lässt sich nun im Sinne Mahlers (1975) in vier Subphasen gliedern, in die *Differenzierungsphase*, *Übungsphase*, *Wiederannäherungsphase* und in die *Phase der Konsolidierung der Individualität und die Anfänge der emotionalen Objektkonstanz*. In der *Differenzierungsphase* beginnt das Kind, mit dem Abtasten der Mutter, seinen eigenen Körper von dem der Mutter zu unterscheiden bzw. Ähnlichkeiten zu erkennen (Mahler et al. 1975, 74f). Die *Übungsphase* wird unterteilt in die frühe und in die eigentliche Übungsphase. Die frühe Übungsphase zeichnet sich durch den Beginn des Kindes zu krabbeln und zu klettern aus, es beginnt sich aufzurichten und kann sich nun physisch von der Mutter entfernen und trotzdem in ihrer Nähe bleiben. Die eigentliche Übungsphase wird durch die freie und aufrechte Fortbewegung charakterisiert (Mahler et al. 1975, 87). Die *Wiederannäherungsphase* wird in drei Perioden gegliedert, in die beginnende Wiederannäherung, in die Wiederannäherungskrise und in die individuelle Lösung dieser Krise. Das Kind bemerkt in der Periode der beginnenden Wiederannäherung, dass sich seine Wünsche von denen der Mutter unterscheiden (Mahler et al. 1975, 118). Das Gefühl der Omnipotenz lässt langsam nach und Wutanfälle und Hilflosigkeit machen sich bemerkbar (Mahler et al. 1975, 122). Die Wiederannäherungskrise ist die schwierigste Phase in der Autonomieentwicklung des Kindes, denn das Kind wird dazu gezwungen die Getrenntheit wahrzunehmen, wobei es noch nicht soweit ist alleine (ohne die Eltern) zu bestehen (Dietl 1987, 164). Die letzte Periode beschäftigt sich mit der individuellen Lösung der Wiederannäherungskrise und ist jene Phase, in der das Kind die optimale Distanz zur Mutter sucht. Die Wiederannäherungsphase ist auch jene Phase, in welcher die Rolle des Vaters eine besondere Bedeutung bekommt. Der Vater hilft dem Kind bei seinem Streben nach Autonomie und schützt es zugleich vor dem Rückschritt in die symbiotische Beziehung mit der Mutter (Dietl 1987, 166ff). Die letzte Phase des Loslösungs- und Individuationsprozesses ist die *Konsolidierung der Individualität und die Anfänge der emotionalen Objektkonstanz*. Die Erlangung der emotionalen Objektkonstanz ist ein wichtiges Kriterium für den Beginn der Individualität (Dietl 1987, 170). „Erst wenn die Objektkonstanz einigermaßen fortgeschritten ist ..., kann die Mutter zumindest teilweise, während ihrer physischen Abwesenheit durch ein verlässliches inneres Bild ersetzt werden, das unabhängig von Triebbedürfnissen oder innerem Mißbefinden relativ stabil bleibt (Mahler et al. 1975, 143). Aufgrund dieser emotionalen Objektkonstanz können vorübergehende Trennungen von der Mutter nach und nach vom Kind besser akzeptiert und ertragen werden. Diese vierte Subphase ist durch ein großes Bedürfnis des Kindes nach Autonomie und Unabhängigkeit gekennzeichnet und die

Autonomie des Kindes erlangt ein gewisses Maß an Stabilität. Mit dieser vierten Subphase endet der Loslösungs- und Individuationsprozess von Mahler (1975).

Das Begriffspaar Symbiose und Individuation beschreibt „zwei Pole menschlichen Strebens, die keinen Widerspruch verkörpern, sondern voneinander abhängig sind“ (Dietl 1987, 173). Der Loslösungs- und Individuationsprozess bei Mahler (1975) beschreibt den Weg von der vollständigen Abhängigkeit des Säuglings, in der Symbiose mit der Mutter, hin zu einem Kleinkind mit einer in gewisser Weise stabilen Autonomie. Dieser Weg von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie ist für das weitere Forschungsvorhaben von besonderer Bedeutung.

Ein weiterer Autor, der sich unter anderem mit den beiden Begriffen Abhängigkeit und Autonomie auseinandersetzt, ist Erik H. Erikson (1966). Mahler (1975) beschäftigt sich in ihrem Loslösungs- und Individuationsprozess mit den ersten drei Lebensjahren eines Kleinkindes. Erikson (1966) verweist darauf, dass das Thema Autonomie sich durch den gesamten Lebenszyklus zieht, seinen Höhepunkt aber in einer bestimmten Phase hat. Mit Erikson (1966) wird nun das Thema der Autonomie über die ersten drei Lebensjahre hinaus beschrieben.

Erik H. Erikson entwickelt seine epigenetische Theorie „indem er den gesamten Lebenszyklus des Menschen in acht Stufen bzw. Phasen unterteilt“ (Dietl 1987, 181). Das epigenetische Prinzip „läßt sich dahin verallgemeinern, daß alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem *funktionierenden Ganzen* herangewachsen sind“ (Erikson 1966, 57). Erikson (1966) entwickelte, analog zu Freuds Analyse der psychosexuellen Stadien, ein epigenetisches Diagramm. Dieses Diagramm soll folgende Aspekte verdeutlichen: „Es soll damit angedeutet werden, daß erstens jedes zu diskutierende Problem der gesunden Persönlichkeit *systematisch mit allen anderen verbunden* ist und daß alle von der *richtigen Entwicklung zur rechten Zeit* abhängen, und daß zweitens jedes Problem in irgendeiner Form schon existiert, bevor es normalerweise in seine entscheidende, kritische Zeit eintritt“ (Erikson 1966, 59). Jedes Stadium besteht schon von Anfang an, und jedes Stadium wird zu seiner Zeit zu einer Krise (Erikson 1966, 60f). Erikson (1966) unterscheidet nun acht Phasen, die an dieser Stelle nur namentlich erwähnt werden, denn nur die ersten drei Phasen sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz. Erikson (1966) unterscheidet die Phasen: *Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühl, Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl, Identität gegen Identitätsdiffusion, Intimität*

und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit, Generativität gegen Stagnierung und Integrität gegen Verzweiflung und Ekel (Erikson 1966).

Die ersten drei Stadien nach Erikson (1966) werden an dieser Stelle beschrieben, da sich diese drei Stadien mit der Thematik der Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter beschäftigen.

1) *Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen:*

Das Urvertrauen ist eine „...auf die Erfahrungen des ersten Lebensjahres zurückgehende Einstellung zu sich selbst und zur Welt...“ (Erikson 1966, 62). Der Säugling entwickelt ein Gefühl dafür, dass er sich auf seine Bezugspersonen und auf sich selbst verlassen kann. Das Urvertrauen muss soweit gefestigt sein, dass es gegen das Urmisstrauen ankämpft, welches sich im Zuge von Enttäuschungen und Trennungen bilden kann. Die Entwicklung des Urvertrauens in diesem ersten Stadium bildet die Grundvoraussetzung „...für die Ausbildung des Identitätsgefühls und einer gesunden Autonomieentwicklung“ (Dietl 1987, 184).

2) *Autonomie gegen Scham und Zweifel:*

„Der Hauptakzent liegt in dieser Phase auf der Reifung des Muskelsystems, der daraus erwachsenden Fähigkeit ..., eine Anzahl höchst komplizierter Akte wie »Festhalten« und »Loslassen« zu koordinieren, ferner auf dem enormen Wert, den das immer noch höchst abhängige Kind auf seinen autonomen Willen zu legen beginnt“ (Erikson 1966, 76). Es ist die Phase der Analität, in der es um das Zurückhalten und Auslassen geht, die Reinlichkeitserziehung spielt hier eine große Rolle. Dieses Stadium wird zu einem Kampf um die Autonomie, denn „das Kind hat zu gleicher Zeit die Tendenz, Dinge zu horten und sie fortzustoßen“ (Erikson 1966, 78). Dies spiegelt den Zwiespalt zwischen der Abhängigkeit einerseits und dem Streben nach Autonomie andererseits wieder. Kann das Kind seinen Willen verwirklichen, so entsteht in ihm ein Gefühl des Stolzes, gelingt es dem Kind nicht, seinen Willen zu verwirklichen, so entsteht in ihm das Gefühl der Scham und des Zweifels (Erikson 1968, 248).

3) *Initiative gegen Schuldgefühle:*

„Wenn das Kind mit vier oder fünf Jahren eine bleibende Lösung seiner Autonomieprobleme gefunden hat, steht es vor der nächsten Stufe und – vor der nächsten Krise. Das Kind weiß jetzt sicher, daß es ein Ich ist; nun muß es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will“ (Erikson 1966, 87). Die nächste Stufe der Autonomie ist an dieser Stelle erreicht. Das Kind identifiziert sich in diesem (ödipalen) Stadium mit den Eltern, es stellt

Vergleiche hinsichtlich der Größe und des Geschlechts an. Das Kind kann sich nun auch mit Gleichaltrigen beschäftigen. „Es lernt jetzt eminent eindringlich und energisch; über seine eigenen Grenzen hinaus und zu künftigen Möglichkeiten hin“ (Erikson 1966, 89). Es wird der Versuch des Kindes unternommen seinen Wissenshunger zu stillen. „Die Initiative gibt der Autonomieentwicklung in dieser Phase eine neue Qualität“ (Dietl 1987, 189). Das Kind versucht nun nicht mehr nur seinen Willen durchzusetzen, sondern es beginnt etwas dafür zu unternehmen, es nimmt die Sache selbst in die Hand. „Die Initiative fügt zur Autonomie die Qualität des Unternehmens, Planens und »Angreifens« einer Aufgabe um der Aktivität und der Beweglichkeit willen, wo zuvor viel häufiger Eigensinn Akte des Trotzes veranlaßte, oder zumindest aus diesen Motiven Unabhängigkeit verteidigt wurde“ (Erikson 1968, 249). Es entsteht der Drang im Kind etwas zu tun, etwas zu machen, etwas zu schaffen. Dieses Stadium zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind an die Sache selbst herangeht. „... Initiative ist ein unerläßlicher Teil jeder Tat und der Mensch bedarf eines Gefühls der Initiative für alles was er lernt und was er tut...“ (Erikson 1968, 250). Das Schuldgefühl stellt die Gefahr dieses Stadiums dar (Erikson 1968, 250). Denn in dieser Phase beginnt das Gewissen, welches als Lenker der Initiative zu betrachten ist (Erikson 1966, 94). „Der Mensch entwickelt nur dann ein Gewissen, wenn er in seiner Abhängigkeit vertrauen kann...“ (Erikson 1966, 94). Als Ziel für dieses Stadium wird das Erreichen einer autonomen Initiative betrachtet (Dietl 1987, 192).

Dieses dritte Stadium, welches das Spielalter bei Erikson (1966) umfasst, ist die Phase der nächsten Stufe in der Autonomieentwicklung. Die Autonomie erhält im Alter zwischen vier und fünf Jahren eine neue Qualität.

Ausgehend von diesen zwei grundlegenden Darstellungen zur Thematik von Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter wird nun eine aktuellere Forschung zu diesem Themenbereich vorgestellt.

Elisabeth Bingel (1989) beschäftigt sich in ihrer Publikation „Johanna lernt Nein sagen. Wie Eltern mit ihren Kindern Autonomie entwickeln“ mit der frühkindlichen Autonomieentwicklung anhand einer Einzelfallstudie. Diese Studie soll aufzeigen, wie sich Autonomie entwickeln und realisieren kann. Bingel (1989) hat Johanna als zweitgeborenes Kind der Familie A., innerhalb der Familie, eineinhalb Monate durchgehend, von Geburt an beobachtet und Videoaufnahmen gemacht. Es gab

dann noch drei Folgebeobachtungen als Johanna zweieinhalb Jahre, dreieinviertel Jahre und fast sechs Jahre alt ist. Des Weiteren hat sie auch die Familie interviewt, um die Lebensgeschichte in Erfahrung zu bringen, sowie die aktuelle berufliche und private Situation der Familie. Bingel versucht, anhand der Verknüpfung zwischen den Videoanalysen und den Interviews, herauszufinden „ob und wie Johanna in den Familienzusammenhang integriert und ihren eigenen Platz finden würde und wie dieser Prozess die Entwicklung ihrer individuellen Möglichkeiten beeinflussen würden“ (Bingel 1989, 7). Beobachtet wurde die frühe Kindheit Johannas, wobei sie sich vom abhängigen Säugling zum selbständigen Mädchen entwickeln konnte. Ergebnisse dieser Studie, die dadurch gekennzeichnet sind inwiefern sich Autonomie bei Johanna entwickeln und realisieren konnte, sind beispielsweise der Spracherwerb, der Gebrauch des Wortes ‚Nein‘ als auch das Setzen von Grenzen. Diese Studie von Bingel setzt sich mit dem Weg von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie auseinander, dennoch wird speziell die Altersspanne von der Geburt an bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres fokussiert.

Die bisher dargestellten Publikationen zu Abhängigkeit und Autonomie konzentrieren sich ausschließlich auf die Mutter/Eltern-Kind-Beziehung. Es werden nun zwei weitere Studien vorgestellt, die sich mit Abhängigkeit und Autonomie innerhalb einer Institution auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang ist das Werk „Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen“ von Aloys Leber, Hans-Georg Trescher und Elise Weiss-Zimmer (1989) zu nennen. Die Autoren wollen mit dieser Studie darauf aufmerksam machen, welche Aufgaben der Kindergarten oder auch andere pädagogische Institutionen zu erfüllen haben und auf welche Art und Weise diese Aufgaben erfüllt werden können (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 165). In dieser Studie beschäftigt sich ein Kapitel mit der Fallgeschichte des fünfeinhalbjährigen Jungen Christian. Christian ist den Autoren zufolge „im Widerspruch zwischen der Suche nach Glück in der Zweisamkeit und dem Streben nach neuer Selbständigkeit mit Hilfe des »Dritten«“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 68). Christian versucht den Kindergarten so zu nutzen, „um einen Ausgleich für seine unerfüllte Sehnsucht und Gelegenheit zur Neuinszenierung überwältigender Erfahrungen seiner Familie zu finden“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 70f). Da in Christians Familie nur Zweierbeziehungen vorhanden sind und keine Triangulierung zugelassen wird, sucht Christian auch im Kindergarten nach Zweisamkeit mit Erzieherinnen und Peers. Kontakte funktionierten von Christians

Seite aus nur, solange die Zweisamkeit aufrecht erhalten wurde. Christian entwickelt dann eine enge Beziehung mit der Gruppenleiterin, eine Zweisamkeit. Als sowohl die Mutter als auch die Gruppenleiterin gleichzeitig schwanger werden, brach für Christian alles zusammen. Ein „vermittelnder und grenzsetzender »Dritter«“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 76) hätte helfen können diese Situation zu lösen. Ein Ergebnis dieser Studie, bezogen auf den Fall Christian, formulieren die Autoren folgendermaßen: „Gerade am Beispiel der in den Kindergarten eingebrachten existentiellen Krise Christians wurde deutlich, mit welcher schweren, für Gegenwart und Zukunft, von Kindern höchst bedeutsamen Problemen diese Institution im Alltag konfrontiert wird und daß sie oft nicht in der Lage ist, die Kinder und deren Eltern bei ihrer Lösung zu unterstützen oder doch mit Hilfe anderer Institutionen ... eine Lösung anzubahnen und dabei mitzuwirken“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 76). Die Studie von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) fokussiert die Suche nach Zweisamkeit von Christian und wie er diese familiäre Situation im Kindergarten inszeniert um eine Lösung dafür zu finden. Jedoch wurde sein Problem nicht ausreichend erkannt und somit wurde ihm keine Lösung angeboten, wodurch er auch mit der Kindertagesituation nicht zurecht kam.

Dieses Fallbeispiel über Christian liefert einen weiteren Hinweis dafür, dass die Autonomieentwicklung über das dritte Lebensjahr hinaus von Bedeutung ist.

Eine weitere Studie die an dieser Stelle zu nennen ist, ist jene von Regina Kaltseis (2009). Kaltseis (2009) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit, unter dem Titel „Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbständig zu sein? Eine Einzelfallstudie“, mit der Selbständigkeit des Kindes namens Anja in der Krippe und welche Auswirkungen ihre Selbständigkeit für die Eingewöhnungsphase in einer Kinderkrippe hat. Diese Diplomarbeit ist im Kontext der Wienerkinderkrippenstudie (WIKI) entstanden, welche die Bewältigung der Trennung und des Getrennt-Seins, in der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe, im Fokus des Forschungsinteresses hat. In der Einzelfallstudie von Kaltseis (2009) geht es um Anja, ein zweijähriges Mädchen, und wie sie den Krippeneintritt mithilfe ihrer Selbständigkeit erlebt. Anja wurde über den Zeitraum von sechs Monaten in der Kinderkrippe, vom ersten Tag an, einmal wöchentlich mittels der Methode der Young Child Observation, beobachtet. Kaltseis (2009) definiert den Begriff Selbständigkeit in ihrer Arbeit folgendermaßen *„Als selbständiges Kind wird ein Kind bezeichnet, das handelt – sei es, ohne Aufforderung dazu erhalten zu haben, oder nach Aufforderung – ohne dabei weitere Unterstützung einzufordern, zu erhalten oder anzunehmen“* (Kaltseis 2009, 119). Die Ergebnisse dieser Studie bezüglich der Bedeutung der Selbständigkeit

Anjas beim Eingewöhnungsprozess sind zweigeteilt. Einerseits ist die Einschätzung der Pädagoginnen, die Anja als selbständig einschätzen und ihr damit bestimmte Dinge zutrauen. Dieser Aspekt führt jedoch zu positiven als auch zu negativen Auswirkungen für Anja, da ihr auf der einen Seite viel zugetraut wird, auf der anderen Seite vielleicht aber auch zu viel. Andererseits kann sich Anja aufgrund der Selbständigkeit gut im Krippenalltag zurechtfinden (Kaltseis 2009, 133).

Diese Studie von Kaltseis (2009) zum Thema Selbständigkeit wird an dieser Stelle im Forschungsstand erwähnt, weil es eine Studie ist, die sich zwar nicht vordergründig mit Abhängigkeit und Autonomie beschäftigt, dennoch ist sie von Bedeutung, da es in dieser Studie bereits um die Selbständigkeit in der Kinderkrippe geht im Gegensatz zum familiären Umfeld.

Die letzten beiden Studien haben sich mit Abhängigkeit und Autonomie im institutionellen Rahmen auf unterschiedliche Art und Weise beschäftigt. Ein weiterer Blickwinkel fokussiert nun Abhängigkeit und Autonomie bezüglich Beziehungen zwischen Gleichaltrigen.

In der ausführlichen Literaturrecherche zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter wurde keine Studie in diesem Zusammenhang mit Beziehungen zwischen Gleichaltrigen gefunden. Doch in manchen Studien finden sich kleine Hinweise auf eine mögliche Verbindung. So schreibt beispielsweise Erikson (1966, 89), dass das Kind in der Phase der „Initiative gegen Schuldgefühle“ sich nun auch mit Gleichaltrigen beschäftigen kann. In dieser Phase erhält die kindliche Autonomieentwicklung eine neue Qualität. Dieser Zusammenhang wird aber bei Erikson (1966) nicht ausdrücklich formuliert, er lässt sich lediglich erahnen.

In der Studie von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989, 71) wird im Fall Christian in einem kurzen Absatz erwähnt, dass Christian, auf seiner Suche nach Glück innerhalb der Zweisamkeit, auch mit einem Gleichaltrigen in Kontakt tritt. Es entwickelt sich eine Freundschaft zwischen Christian und dem Jungen, doch sobald sich der Junge mit anderen Kindern beschäftigt fällt Christian in seine Isolation zurück. Die Beziehung mit dem Gleichaltrigen wird in diesem Fallbeispiel nicht hervorgehoben, sie ist nur eine Beziehung neben den Beziehungen zu den Erzieherinnen. Es wird in dieser Studie nicht darauf eingegangen, wie sich eine Beziehung zwischen Gleichaltrigen auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie eines Kleinkindes auswirkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass kaum Studien zum Themenfeld Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter zu finden sind. Jene Studien, die in der ausgiebigen Literaturrecherche gefunden wurden, beschäftigen sich vorwiegend mit dem frühen Kleinkindalter. Publikationen zu Abhängigkeit und Autonomie, die über das dritte Lebensjahr eines Kindes hinausgehen, sind in der wissenschaftlichen Forschung als Ausnahmen zu betrachten. Wird die Literatursuche auf den Themenbereich Abhängigkeit und Autonomie innerhalb eines institutionellen Rahmens eingeschränkt, verringert sich gleichzeitig die Anzahl an vorhandenen Studien. Richtet sich der Blick in einem weiteren Schritt auf die Beziehungen zwischen Gleichaltrigen hinsichtlich Abhängigkeit und Autonomie, dann lässt sich eine Forschungslücke identifizieren. Denn die Darstellung des Forschungsstandes zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter verdeutlicht, dass bezüglich Beziehungen zwischen Kleinkindern in der ausführlichen Literaturrecherche keine Studien gefunden wurden.

Bevor die Forschungslücke anhand der Darstellung des Forschungsstandes identifiziert wird, beschäftigt sich der nächste Teil dieses Unterkapitels mit der Begriffsbestimmung von Abhängigkeit und Autonomie. In den bisher dargestellten Publikationen lässt sich erkennen, dass die beiden Begriffe „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ nicht immer identisch verwendet werden. Zumeist wird in den dargestellten Studien die Bedeutung dieser beiden Begriffe nicht deutlich herausgearbeitet. Im Folgenden werden nun unterschiedliche Begriffsbestimmungen von Abhängigkeit und Autonomie vorgestellt.

1.3.2 Begriffsbestimmung von Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter

In diesem Teil des Unterkapitels über den Forschungsstand von Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter werden nun unterschiedliche Annäherungen an die beiden Begriffe „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ vorgestellt um anschließend eine eigene Begriffsbestimmung von Abhängigkeit und Autonomie zu bilden. Dabei wird zunächst der Begriff „Abhängigkeit“ thematisiert, anschließend der Begriff „Autonomie“ und abschließend wird die Beziehung zwischen diesen beiden herausgearbeitet.

1.3.2.1 Begriffsbestimmung Abhängigkeit

Abhängigkeit spielt als Fachterminus in der psychoanalytischen Literatur, laut Göppel (2007, 132), kaum eine Rolle. Dies liegt seiner Ansicht nach daran, wie bereits im ersten Teil dieses Unterkapitels erwähnt wurde, dass „Abhängigkeit“ in der Psychoanalyse in jener Hinsicht betrachtet wird, als sei es etwas zu Überwindendes (Göppel 2007, 132). Göppel (2007) versteht unter diesem Begriff die Abhängigkeit von „Schutz, Zuwendung, Trost, Verständnis, Geborgenheit, Empathie, menschlicher Nähe etc.“ (Göppel 2007, 132).

In den bereits erwähnten Publikationen über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter wird Abhängigkeit nahezu ausschließlich mit der Mutter/Eltern-Kind-Beziehung in Verbindung gebracht (Mahler 1975, Erikson 1966, Winnicott 1965, Bingel 1989). Der Säugling ist physisch von der nährenden Mutter vollständig abhängig (Mahler 1975, Erikson 1966, Winnicott 1965).

Es gilt nun eine Definition von Abhängigkeit zu formulieren, die nicht nur für die Mutter/Eltern-Kind-Beziehung bestimmt ist, sondern auch für andere Beziehungsformen. Dabei wird das Begriffsverständnis von Göppel (2007, 132) zu Abhängigkeit herangezogen. Des Weiteren wird in der Literatur Abhängigkeit als etwas zu Überwindendes betrachtet (Göppel 2007). Der Weg, den der Säugling oder das Kleinkind beschreitet, ist immer von der Abhängigkeit weg in Richtung Autonomie. Das Kind beginnt sich von der Abhängigkeit Schritt für Schritt zu lösen um nach Autonomie streben zu können. Diese Loslösung von der Bezugsperson ist für die kindliche Entwicklung ein wichtiger Schritt.

Die Definition von Abhängigkeit, die in dieser Diplomarbeit verwendet wird, lautet:

„Das Erleben von Abhängigkeit beschreibt einen Zustand, in dem mindestens eine Person das Gefühl von Schutz, Zuwendung, Trost, Verständnis, Geborgenheit, Empathie oder Nähe innerhalb einer Beziehung verspürt. Darüberhinaus kann das Erleben von Abhängigkeit Gefühle der Sicherheit und des Wohlbefindens hervorrufen oder bestärken, gleichzeitig kann dieses Erleben von Abhängigkeit für mindestens eine Person mit dem Gefühl der Einengung oder Einschränkung verbunden sein. Diese Gefühle, von denen mindestens eine Person abhängig ist, sind an eine bestimmte (Bezugs-)Person gebunden.“

Diese Definition von Abhängigkeit bedeutet, dass eine Person Abhängigkeit erlebt, wenn sie innerhalb einer Beziehung von einer bestimmten Person Schutz, Nähe,

Zuwendung etc. sucht. Im Fallbeispiel Amina ist sie es, die Nähe, Zuwendung, Empathie etc. bei der gleichaltrigen Marie sucht. In den Beobachtungen zeigt sich, dass Amina meistens Maries Nähe sucht und sie möchte nicht von ihr getrennt sein. In manchen Situationen scheint sich Amina jedoch innerhalb der engen Beziehung mit Marie nicht wohl zu fühlen, sie verspürt dann den Drang sich gegen Marie durchzusetzen, oder sogar sich von Marie zu lösen.

1.3.2.2 Begriffsbestimmung Autonomie

Schirlbauer (2006) verweist darauf, dass oft unklar ist, was unter Autonomie zu verstehen ist. Der Ursprung des griechischen Wortes „autonomia“, bestehend aus autos=selbst und nomos=Gesetz, dürfte „im politischen Leben der antiken griechischen Stadtstaaten“ (Schirlbauer 2006, 13) zu finden sein, denn diese griechischen Stadtstaaten waren selbstgesetzgebend.

Dietl (1987) verweist ebenso auf die griechische Abstammung des Wortes Autonomie, das übersetzt „Selbstgesetzgebung“ bedeutet. Autonomie wird jedoch auch oft mit den Begriffen Selbständigkeit und Unabhängigkeit übersetzt (Dietl 1987, 1). Des Weiteren unterscheidet Dietl (1987, 218) drei Phasen in der kindlichen Autonomieentwicklung, die bereits in der Darstellung des Forschungsstandes zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter vorgestellt wurden.

Auchter und Strauss (2003) verstehen Autonomie, im Sinne der Psychoanalyse, „im Zusammenhang mit der Fähigkeit zu Trennung und Individuation des Kindes und der Bildung seines Identitätsgefühls ...“ (Auchter, Strauss 2003, 45). Individuation bedeutet nach diesen beiden Autoren, der „Prozeß der Selbstwerdung im Rahmen der persönlichen Entwicklung oder einer psychotherapeutischen Behandlung“ (Auchter, Strauss 2003, 89). Autonomie beschreibt, dass das Kind zur Trennung und Selbstwerdung fähig ist und es sein Identitätsgefühl ausbildet. Die beiden Autoren definieren den Begriff Autonomie noch weiter. „Die relative Freiheit der Ich-Funktionen von intrapsychischen Konflikten wird in der Psychoanalyse als Autonomie bezeichnet, obwohl zugleich die Relativität der Ich-Autonomie unterstrichen wird. Denn das Ich steht immer in einer gewissen Abhängigkeit von den Ansprüchen des Es, von den Befehlen des Über-Ich, den Forderungen der Realität und der Beziehung zu inneren und äußeren Objekten“ (Auchter, Strauss 2003, 45). Autonomie kann dieser Definition zufolge nie vollständig erreicht werden, da das Ich

immer in Abhängigkeit zum Es, Über-Ich und zur Realität steht, deshalb kann man nur von einem Streben nach Autonomie ausgehen.

In Anlehnung an das Begriffsverständnis von Aucter und Strauss (2003) werde ich Autonomie folgendermaßen definieren:

„Das Streben nach Autonomie bedeutet die Ausbildung der Fähigkeit zur Trennung und Selbstwerdung einer Person innerhalb der individuellen Entwicklung sowie die Bildung eines Identitätsgefühls.“

Diese Definition von Autonomie bedeutet, dass das Streben nach Autonomie mit der Fähigkeit einer Person zur Trennung von einer Bezugsperson verbunden ist. Des Weiteren ist die Person zur Selbstwerdung innerhalb der individuellen Entwicklung in der Lage. Das bedeutet, dass eine Person zu einer eigenständigen, zum Teil unabhängigen und selbständigen Person wird und auch dementsprechend handelt. Die Ausbildung eines Identitätsgefühls ist eine weitere Fähigkeit einer Person, die mit dem Streben nach Autonomie verbunden ist. Die Person weiß nun wer sie ist und was sie will. In diesem Streben nach Autonomie ist die Person in der Lage ihre eigenen Interessen wahrzunehmen, sowie sich für diese einzusetzen.

Nach Dietl (1987) findet der zweite Höhepunkt der kindlichen Autonomieentwicklung im vierten und fünften Lebensjahr statt. Dieser zweite Höhepunkt der Autonomie ist für diese Diplomarbeit von zentraler Bedeutung, da sich das beobachtete Kind Amina in dieser Altersspanne befindet. Der zweite Höhepunkt der Autonomieentwicklung eines Kindes ist nach Dietl (1987) durch drei Faktoren gekennzeichnet, die im Zusammenhang mit der eben gebildeten Definition von Autonomie, für das weitere Vorgehen bezüglich der Analyse des Fallmaterials von besonderer Relevanz sind.

Diese drei Faktoren des zweiten Höhepunktes in der Autonomieentwicklung nach Dietl (1987, 218) kennzeichnen:

- „Konsolidierung des autonomen Strebens“
- „Bereitschaft zu Autonomieopfern“
- „Ausbildung des Über-Ich führt zu einer höheren Stufe der Autonomie“

Diese drei Faktoren sind in Verbindung mit der eben formulierten Definition von Autonomie bedeutsam. Denn das vier- oder fünfjährige Kind soll Dietl (1987) zufolge in der Lage sein, sein autonomes Streben zu festigen, denn die Autonomie hat in

dieser Altersstufe eine neue Qualität erhalten. Des Weiteren soll das Kind je nach Situation auch in der Lage sein, sein autonomes Streben zu opfern, wenn es die Situation erfordert. In dieser Entwicklungsstufe des Kindes bildet sich auch das Über-Ich. Durch die Entwicklung des Gewissens beim Kind kommt es zu einer höheren Stufe der Autonomie.

1.3.2.3 Das Zusammenspiel von Abhängigkeit und Autonomie

Im Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe (Mertens 2002) kommen die beiden Begriffe „Autonomie“ und „Abhängigkeit“ in einem gemeinsamen Kontext vor, als Konflikt zwischen Abhängigkeitswünschen einerseits und Autonomiebestrebungen und -bedürfnissen andererseits (Mentzos 2002, 79).

Bei Mahler (1975), Erikson (1966), Winnicott (1965) und Bingel (1989) wird jeweils der Weg von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie beschrieben, wenn auch teilweise in modifizierter Form.

Auch im Fall Amina geht es um eine Veränderung, um einen Weg von der Abhängigkeit in Richtung Autonomie. Es geht aber nicht nur darum, sich von der Abhängigkeit zu lösen um nach Autonomie streben zu können, denn die Abhängigkeit ist die Basis für das Streben nach Autonomie.

So zeigt sich beispielsweise bei Mahler (1975), dass das Kind sich sicherer fühlt, wenn es zwar eigenständig, aber doch in der Nähe der Mutter spielt. Es genügt das Gefühl, dass eine Bezugsperson verfügbar ist. Das Erleben von Abhängigkeit kann ein Kind bestärken, nach Autonomie zu streben.

Ausgehend von diesen Begriffsbestimmungen von „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich Abhängigkeit als Fachterminus in der Literaturrecherche nicht finden lässt, obwohl dieser Begriff in der Psychoanalyse von Bedeutung ist. Autonomie hingegen existiert als Fachbegriff, wird jedoch in Publikationen äußerst unterschiedlich verwendet. Des Weiteren beschäftigen sich die meisten Studien zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter mit den ersten drei Lebensjahren. Was die beiden Begriffe „Abhängigkeit“ und „Autonomie“ für die Entwicklung von vier- bis fünfjährigen Kindern bedeuten und wie sich das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie eines Kleinkindes außerhalb der Mutter/Eltern-Kind-Beziehung ausdrückt, das lassen die bisherigen Publikationen

noch offen. In diesem Bereich bedarf es noch an Forschungen, dies führt zum nächsten Unterkapitel, in welchem die Forschungslücke identifiziert wird.

1.4 Forschungslücke

Wie bereits im Kapitel über den Forschungsstand vom Kindergarten erwähnt wurde, existieren kaum aktuelle Beiträge von Vertreterinnen der psychoanalytischen Pädagogik zur Vorschulerziehung (Steinhardt 2006, 11). Es stellen sich jedoch zahlreiche Fragen zur Thematik der Vorschulerziehung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive, wie beispielsweise die Frage: „Wie können die manifesten und latenten Auswirkungen von Beziehungserfahrungen in Kindertagesstätten erforscht werden?“ (Steinhardt 2006, 11f). Der Kindergarten bildet den Rahmen, in dem Beziehungserfahrungen und Entwicklungsprozesse ermöglicht werden können. Die Erforschung der Auswirkungen von Beziehungserfahrungen im Kindergarten bildet, dieser von Steinhardt (2006, 11f) formulierten Frage zufolge, eine Forschungslücke innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, die es zu schließen gilt.

Zu Beziehungen zwischen Gleichaltrigen bzw. Peers im Kleinkindalter, speziell zur Bedeutung von diesen Beziehungserfahrungen, gibt es bereits einige wissenschaftliche Publikationen, wie beispielsweise jene von Du Bois (1995), Baacke (1999) und Ahnert (2003). Auch über Beziehungen zwischen Peers im Kindergarten wurde bereits publiziert. Wie zuvor im Forschungsstand erwähnt, hat etwa Mücke (2006) die Beziehung zwischen Sozialverhalten und Peer-Beziehung im Kindergarten untersucht. Auch über die Entstehung von Zweierbeziehungen zwischen Gleichaltrigen wurde bereits publiziert (Baacke 1999, A. Freud 1968, 1980). Alle bisherigen, in der Literaturrecherche gefundenen Studien und Publikationen über Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter, haben eines gemeinsam: Es wird in keiner einzigen Studie oder Publikation, zum Thema der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, eine Verbindung zum Erleben von Abhängigkeit und zum Streben nach Autonomie hergestellt. Die Publikationen über Beziehungen zwischen Gleichaltrigen lassen demnach unter anderem die Frage offen, wie sich Beziehungserfahrungen zwischen Gleichaltrigen auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie, auswirken können.

In der Forschung zu Abhängigkeit und Autonomie wurde bisher vorwiegend die Mutter/Eltern-Kind-Beziehung in den Blick genommen. Diesbezüglich sind die Publikationen von Mahler (1975), Erikson (1966), Winnicott (1965), Dietl (1987),

Göppel (2007) und Bingel (1989) zu nennen. Diese Publikationen konzentrieren sich vordergründig auf das familiäre Umfeld. Studien über Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter innerhalb einer Institution, wie beispielsweise der Kindergarten oder die Kinderkrippe, sind in der Literatur schon seltener. Zwei Studien sind diesbezüglich zu nennen, jene Fallgeschichte über Christian von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) sowie die Einzelfallstudie von Kaltseis (2009). Sucht man nun in der Literatur nach Abhängigkeit und Autonomie in Verbindung mit Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, so lässt sich keine Studie zu dieser Thematik finden. Es findet sich jedoch in diesem Zusammenhang eine Andeutung für eine mögliche Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen bei Erikson (1966). Ein Ansatz für eine mögliche Verbindung wird auch bei Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) gefunden, dem aber keine besondere Bedeutung in ihrer Studie zukommt.

Daher besteht bezüglich der Beziehung Gleichaltriger untereinander im Kindergarten nach wie vor Forschungsbedarf, speziell im Hinblick auf die Auswirkungen dieser Beziehungserfahrungen auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie. Denn wie im Forschungsstand zu Abhängigkeit und Autonomie im Kleinkindalter festgestellt wurde, befindet sich der zweite Höhepunkt in der Autonomieentwicklung im vierten und fünften Lebensjahr, in jenem Alter, indem die meisten Kinder den Kindergarten besuchen.

Die Forschungslücke lässt sich darin identifizieren, dass es noch keine von mir gefundene Studie darüber gibt, wie sich die Beziehung zwischen Gleichaltrigen im Kindergarten auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie auswirkt.

Im nächsten Kapitel wird die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit formuliert, deren Beantwortung zur Schließung dieser identifizierten Forschungslücke beitragen soll.

2. Forschungsfrage und ihre Relevanz für die Disziplin Psychoanalytische Pädagogik

Die Forschungsfrage meiner Diplomarbeit soll zwei wesentliche Aspekte umfassen, die in den Beobachtungen sowie in den Analysen der Beobachtungen, besonders aufgefallen sind: Zum einen die Beziehung zu einer Gleichaltrigen im Kindergarten,

wobei der Fokus auf der Bedeutung dieser Beziehung für das Erleben des vierjährigen Mädchens Amina liegt, und zum anderen Aminos Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie im Kindergarten.

Die Forschungsfrage verbindet diese zwei Aspekte und lautet folgendermaßen:

Welche Bedeutung haben die Beziehungserfahrungen, die ein vierjähriges Mädchen mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten macht, für das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie?

Die Bearbeitung dieser zentralen Forschungsfrage und der Prozess der Antwortfindung auf diese Frage, sollen die Bedeutung von der gleichaltrigen Marie für Amina im Kindergarten aufzeigen und darstellen, inwiefern die Beziehungserfahrungen mit Marie Einfluss auf das kindliche Erleben Aminos im Kindergartenalltag nehmen. Der Fokus liegt dabei auf Aminos Erleben von Abhängigkeit und ihrem Streben nach Autonomie.

Dieser Forschungsfrage liegt die Annahme zugrunde, dass ein Zusammenhang zwischen der Beziehung Gleichaltriger im Kindergarten und dem Erleben von Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie besteht. Diese Annahme stützt sich auf die Beobachtungen sowie auf die erste Analyse der Beobachtungen. Mit dieser zentralen Forschungsfrage soll herausgefunden werden, in welcher Weise sich die Beziehung zwischen zwei Gleichaltrigen auf das kindliche Erleben von Abhängigkeit und auf das Streben nach Autonomie auswirken kann.

Um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können, werden zwei Subfragen untersucht:

Die erste Subfrage beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Amina und Marie und wie Amina diese Beziehung im Kindergarten erlebt. Diese Beziehung scheint für Amina sehr wichtig zu sein, da ich die beiden Mädchen von der ersten bis zur letzten Beobachtung fast ausschließlich gemeinsam vorgefunden habe. Amina und Marie verbringen im Kindergarten sehr viel Zeit miteinander und scheinen eine sehr enge Beziehung zu führen. Diese Beziehung mit Marie hat aber nicht nur positive Auswirkungen für Aminos Erleben im Kindergarten. Diese erste Subfrage dient dazu herauszufinden, wie Amina die Beziehung mit Marie erlebt und welche Erfahrungen sie innerhalb dieser Beziehung im Kindergarten macht. Die Beantwortung dieser Subfrage soll die Bedeutung dieser Beziehung für Amina aufzeigen, um in einem nächsten Schritt, ausgehend von den Beziehungserfahrungen die Amina mit Marie

macht, jene Situationen anzusehen, in denen Amina Abhängigkeit erlebt oder nach Autonomie strebt. Mit dieser ersten Subfrage soll nun untersucht werden, welche Beziehungserfahrungen Amina mit Marie im Kindergarten macht und wie sie diese Beziehung erlebt. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet:

Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Die zweite Subfrage beschäftigt sich mit den beiden Aspekten Abhängigkeit und Autonomie. Anhand der Bearbeitung des Beobachtungsmaterials lässt sich erkennen, dass diese beiden Aspekte Amina in der Kindertagesituation besonders beschäftigen. In manchen Situationen hat es den Anschein, als würde Amina die Abhängigkeit suchen, um sich sicherer zu fühlen, mit der Gewissheit, dass jemand für sie da ist. In diesen Situationen scheint Amina vieles über sich ergehen zu lassen, um in dieser Abhängigkeit bleiben zu können. In anderen Situationen versucht sich Amina ein Stück weit von dieser Abhängigkeit zu lösen. In diesen Situationen strebt Amina nach Autonomie, indem sie eigenständig und im Sinne ihrer eigenen Interessen handelt. Die Beantwortung der zweiten Subfrage soll Aufschluss darüber geben, welche Situationen dazu führen, dass Amina Abhängigkeit erlebt und welche Situationen Amina zum Streben nach Autonomie veranlassen. Mit dieser Subfrage soll herausgefunden werden, in welcher Art und Weise insbesondere die Beziehung mit Marie Einfluss auf die Situationen nimmt, in denen Amina Abhängigkeit erlebt oder nach Autonomie strebt. Diesbezüglich wird die Frage gestellt:

In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Mithilfe dieser zwei Subfragen soll die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage möglich sein.

In diesem Kapitel soll ebenso erarbeitet werden, inwiefern die Bearbeitung der soeben dargestellten zentralen Forschungsfrage von psychoanalytisch-pädagogischer Relevanz ist und wie diese Forschungsfrage in die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik einzubinden ist.

Dazu möchte ich mit einem Zitat aus dem „Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 15“ (Steinhardt, Büttner, Müller 2006) beginnen, welches einen zentralen

Aspekt der Psychoanalytischen Pädagogik beschreibt: „Die Lebenswelt(en) eines Kindes, seine Erfahrungsräume und seine Möglichkeiten, die Verarbeitung seines Erlebens auf manifester und latenter Ebene sind grundlegende Themen der psychoanalytischen Pädagogik“ (Steinhardt, Büttner, Müller 2006, 7). Die Psychoanalytische Pädagogik beschäftigt sich, diesem Zitat zufolge, unter anderem in besonderer Weise mit dem Erleben und den Erfahrungen eines Kindes. Die Lebenswelt eines Kleinkindes, das Erleben und die Erfahrungen eines vierjährigen Mädchens, ist auch das zentrale Thema dieser Diplomarbeit, in welcher das Erleben des Kindes in der Kindergartensituation im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht.

Die psychoanalytische Pädagogik stellt einen Teilbereich der Disziplin der Bildungswissenschaften dar und ist wie folgt zu definieren:

„Im Zentrum der Psychoanalytischen Pädagogik steht die differenzierte Auseinandersetzung mit jenen Dimensionen von innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten Reflexion und Kontrolle nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind. Diese Dimensionen des Unbewussten beeinflussen sämtliche pädagogischen Bezüge, sind deshalb in Hinblick auf jeden pädagogischen Praxiszusammenhang zu bedenken und geben daher einen zentralen Gegenstandsbereich von pädagogischer Forschung und Theoriebildung ab“ (Homepage des Instituts für Bildungswissenschaft, 2010).

Da die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit das innere Erleben eines Kleinkindes einerseits und die Beziehungserfahrungen eines Kleinkindes mit einer Gleichaltrigen andererseits thematisiert, ist die psychoanalytisch-pädagogische Anbindung meines Forschungsvorhabens und unter diesen Umständen auch die pädagogische bzw. die bildungswissenschaftliche Anbindung für diese Arbeit gegeben. Des Weiteren ist auch die unbewusste Ebene in dieser Einzelfallstudie wesentlich, denn Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen⁶ spielten während den Beobachtungssituationen selbst und in den Seminarsitzungen eine Rolle. Die Übertragung und die Gegenübertragung ermöglichen es, gewisse beobachtete Situationen besser zu verstehen, um auf das Erleben eines Kleinkindes schließen zu können.

⁶ Die Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen und ihre Bedeutung für die Methode der Young Child Observation werden im Kapitel über die Forschungsmethode erläutert.

Die Relevanz meines Forschungsvorhabens für die Disziplin Psychoanalytische Pädagogik bezieht sich auf mehrere Aspekte, die an dieser Stelle angeführt werden:

- Wenn von Bildung gesprochen wird, dann sind in diesem Begriffsverständnis Beziehungen zu Gleichaltrigen inbegriffen. Steinhardt (2006) spricht vom Kindergarten als Bildungseinrichtung, indem „soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse in einer Peergroup mit Unterstützung pädagogisch ausgebildeter Erwachsener“ (Steinhardt 2006, 10) ermöglicht werden. Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kindergarten tragen zur Bildung bei, indem sie bestimmte Entwicklungsprozesse ermöglichen können. In diesem Zusammenhang bedarf es noch bestimmter Studien, worin herausgearbeitet wird, welche Bedeutung Gleichaltrige für Kinder im Kindergarten haben.
- Wird davon ausgegangen, dass die Beziehungen zwischen Gleichaltrigen zur Bildung beitragen, dann ergibt sich daraus eine Voraussetzung für die Pädagoginnen, dass diese sensibler werden bezüglich der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen um eventuell unterstützend tätig sein zu können. Baacke (1999) schreibt beispielsweise, dass die Pädagoginnen „Ansätze zu Kontaktaufnahmen mit Gleichaltrigen bekräftigen“ (Baacke 1999, 299) sollen, um die Abhängigkeit des Kleinkindes von den Eltern zu verringern.
- Wird berücksichtigt, dass sich der zweite Höhepunkt der Autonomieentwicklung im vierten und fünften Lebensjahr befindet (Dietl 1987), in jenem Alter indem Kinder normalerweise den Kindergarten besuchen, und dass Kinder in ihrem Streben nach Autonomie unterstützt werden sollen, dann ist es notwendig zu untersuchen, in welchen Situationen Kinder nach Autonomie streben bzw. Abhängigkeit erleben.

Die Diplomarbeit behandelt die Beziehung zwischen zwei Gleichaltrigen und wie sich diese Beziehung auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie im Kindergarten auswirkt. Dieses Forschungsvorhaben wurde bisher, in dieser Art und Weise, noch nicht untersucht und ermöglicht deshalb eine Forschungslücke, innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, ein Stück weit zu schließen.

Wie es nun möglich ist, einen Zugang zum inneren Erleben eines Kleinkindes zu bekommen und welcher Methode es dazu bedarf, wird im folgenden Kapitel der Forschungsmethode dargestellt.

3. Forschungsmethode

Die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Erleben eines Kleinkindes. Aus diesem Grund ist es notwendig eine Forschungsmethode zu wählen, die einen Zugang zum inneren Erleben eines Kleinkindes ermöglichen kann. Die Methode der Young Child Observation ist eine solche Methode, die diesen Zugang eröffnet. Young Child Observation ist eine modifizierte Form der Infant Observation nach Esther Bick (1964).

Ich werde in diesem Kapitel zunächst die Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept darstellen, welche von Esther Bick (1964) begründet wurde. Davon ausgehend wird die Methode der Young Child Observation als eine modifizierte Form der Infant Observation angeführt. Im dritten Unterkapitel wird die Methode der Young Child Observation als Forschungsmethode vorgestellt. Dieses dritte Unterkapitel beinhaltet zugleich die benötigten Arbeitsschritte, welche die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen sollen. Am Ende dieses Kapitels über die Forschungsmethode wird der Geltungsanspruch einer Einzelfallstudie herausgearbeitet.

3.1 Die Methode der Infant Observation

Die Methode der Infant Observation wurde ursprünglich als Ausbildungsmethode für Kinderpsychotherapeutinnen an der Tavistock Klinik in London von Esther Bick konzipiert (Bick 1964, 37). Esther Bick war von der Annahme überzeugt, „dass Kinderpsychotherapeuten in besonders intensiver Weise mit der Erlebniswelt kleiner Kinder und somit mit den allerfrühesten Beziehungs- und Entwicklungsprozessen vertraut werden müssen“ (Datler 2009, 47). Ursprünglich ging es bei dieser Methode darum, ein Gefühl für den Säugling zu bekommen (Bick 1964, 38). Diese spezielle Beobachtungsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass ein Säugling ab der Geburt einmal wöchentlich für eine Stunde über den Zeitraum von zwei Jahren im naturalistischen Setting, zumeist in der familiären Umgebung des Säuglings, beobachtet wird (Bick 1964, 37). Die Beobachterin folgt in ihrer Vorgehensweise der teilnehmenden Beobachtung. Diese Beobachtungsform ist immer eine subjektive, „in der sich der Beobachter emotional ansprechen lässt und beteiligt ist, ohne sich involvieren zu lassen“ (Ermann 1996, 280). Die Rolle der Beobachterin einzunehmen, stellt eine Herausforderung für die entsprechende Person dar (Lazar 1991, 57).

Es gibt zwei von Esther Bick (1964) formulierte „goldene Regeln“ für die Beobachterinnen, die bei dieser Methode zu beachten sind. Einerseits die Regel, dass man ohne etwas zu wissen in die Beobachtung geht, denn erst das Hinsehen wird einen lehren. Andererseits die Regel, dass man in der Beobachtung als Empfängerin fungiert, um dabei möglichst alles passiv in sich aufnehmen zu können. Ermann (1996), die diese beiden unveröffentlichten goldenen Regeln von Esther Bick, in ihrem Text „Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz“ wiedergibt, erklärt, dass diese Regeln als Rahmenbedingungen anzusehen sind. Diese zwei Rahmenbedingungen betreffen die Rolle der Beobachterin. Diese Rolle einzunehmen bedeutet, in der Beobachtungssituation eine offene und gleichzeitig distanzierte innere Haltung zu finden (Lazar 1991, 57). Lazar (1986) spricht in diesem Zusammenhang von dem Finden einer Position, in der ausreichend „mental space“, im Sinne von „psychischen Spielraum“, vorhanden ist, „um sowohl das Geschehen in einem selbst, als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können“ (Lazar 1986, 207). Dieser „mental space“ ermöglicht es, Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle wahrzunehmen und diese auch zu verstehen. Übertragung und Gegenübertragung sind zwei Begriffe aus der Psychoanalyse. Übertragung bedeutet, dass „Gefühle oder Einstellungen, die man einer wichtigen Person gegenüber hatte, auf eine andere Person verlagert, d.h. ‚übertragen‘ werden“ (Dieterich, Rietz 1996, 433). Im Beobachtungssetting überträgt der Säugling die Gefühle, die er der Mutter oder einer anderen Bezugsperson entgegenbringt, auf die Beobachterin. Unter Gegenübertragung ist die Tendenz eines Analytikers zu verstehen „auf die Übertragungsreaktion eines Klienten seinerseits auch mit einer Übertragung, d.h. eine Erwidern der Emotionen zu reagieren“ (Dieterich, Rietz 1996, 433). In der Beobachtungssituation wird versucht, die eigenen Gefühle als Beobachterin wahrzunehmen und sie in Beziehung mit dem Beobachtungsgeschehen zu setzen. Die Wahrnehmung von Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen sind für die Methode der Infant Observation besonders von Bedeutung, denn um die „Erfahrungsebene des Babys erfassen zu können, ist man auf das Einsetzen der eigenen Subjektivität und Intuition angewiesen“ (Lazar 1991, 50). Das Erleben des Babys wird durch die „Wahrnehmung von Gegenübertragungsgefühlen“ (Lazar 1991, 50) ermittelt. Um die Gegenübertragungsgefühle verstehen zu können, dient die Diskussion im seminaristischen Rahmen, die parallel zu den Beobachtungen stattfindet. Wie der genaue Ablauf dieser Methode von Esther Bick aufgebaut ist und welche Tätigkeiten er umfasst, wird an dieser Stelle dargestellt.

Die Methode der Infant Observation umfasst vier Tätigkeiten: das Beobachten (1), das Aufschreiben des Beobachteten (2), das Besprechen der Beobachtungen im Seminar (3) und das Protokollieren der Seminargespräche (4) (Ermann 1996, 280). Diese vier Tätigkeiten werden im Folgenden näher erläutert.

- 1) Die erste Tätigkeit ist das Beobachten an sich. Die Beobachterin sucht sich zunächst eine Familie aus, die ein Baby erwartet, oder es wird ihr eine Familie vermittelt. Wurde eine Familie gefunden, wird möglichst noch vor der Geburt des Kindes ein Treffen vereinbart, um die Familie kennen zu lernen. Erweist sich diese erste Zusammenkunft zwischen Beobachterin und Familie als positiv, dann werden die Beobachtungen ausgemacht. Der erste Beobachtungstermin sollte möglichst kurz nach der Geburt erfolgen (Lazar 1986, 187). Der Säugling wird dann über den Zeitraum von zwei Jahren, im ersten Lebensjahr wöchentlich und im zweiten Jahr vierzehntägig, für jeweils eine Stunde beobachtet. Der Sinn, der diesen Beobachtungen zugrunde liegt, ist das persönliche Lernen der Beobachterin (Lazar 1986, 188).
- 2) Der zweite Schritt ist das Aufschreiben der Beobachtung. Dieser Schritt findet direkt im Anschluss an die Beobachtung statt. Das Beobachtungsprotokoll wird aus dem Gedächtnis verfasst. Es werden während der Beobachtung keine Notizen gemacht, um die gleichschwebende Aufmerksamkeit nicht zu unterbrechen (Bick 1964, 38). Die Schwierigkeit des Verfassens von Beobachtungsprotokollen besteht darin, auf einer beschreibenden Ebene zu bleiben ohne das Beobachtete zu interpretieren. Jedes einzelne Wort wird wohl überlegt aus dem Gedächtnis niedergeschrieben, denn „jedes Wort hat seine besonderen Tiefen, Schattierungen und Verwobenheiten“ (Ermann 1996, 282).
- 3) Das Seminargespräch bildet die dritte Tätigkeit dieser Beobachtungsmethode. Die Beobachtungsprotokolle dienen als Basis für das Seminar und werden satzweise besprochen. Im Fokus dieser Besprechungen stehen sowohl die einzelnen Details einer Beobachtung als auch die Gesamtsituation. „Das Ziel des Seminargesprächs besteht darin, aus dem protokollierten Material heraus den seelischen Zustand des beobachteten Babys und die Art seiner Bezogenheit zu anderen ... zu erfassen“ (Ermann 1996, 283). Das Seminar verfügt auch über eine haltende Funktion für die einzelnen Beobachterinnen und dient als ein sicherer Raum in welchem Gegenübertragungsgefühle wahrgenommen sowie erschlossen werden können (Ermann 1996, 283).

- 4) Die letzte Tätigkeit ist das Protokollieren des Seminargesprächs. In jedem Seminargespräch führt eine Beobachterin Protokoll über die Diskussion im Seminar. Dieses Protokollieren „dient einerseits als Gedächtnisstütze, andererseits auch der Schulung der teilnehmenden Beobachtung im Seminar“ (Ermann 1996, 283). Anhand aller Besprechungsprotokolle soll die Entwicklung des beobachteten Kindes ersichtlich werden.

Diese vier beschriebenen Tätigkeiten machen die Methode der Infant Observation nach Esther Bick aus. Im nächsten Unterkapitel wird nun die Veränderung dieser Methode zur Young Child Observation beschrieben, da in dieser Einzelfallstudie ein Kleinkind, im Unterschied zum Säugling, im Mittelpunkt der Beobachtung steht.

3.2 Die Methode der Young Child Observation

Young Child Observation ist eine modifizierte Form der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept. In der Methode der Young Child Observation wird nicht ein Säugling, sondern ein Kleinkind beobachtet. In meinem Fall ist das Kleinkind ein vierjähriges Mädchen namens Amina. Die Beobachtung des Kleinkindes findet immer noch in seiner natürlichen Umgebung statt, denn das Beobachten im naturalistischen Setting zeichnet diese Methode unter anderem aus. Das natürliche Umfeld eines Kleinkindes ist jedoch nicht mehr nur das familiäre Umfeld, sondern auch die Kinderkrippe und später dann der Kindergarten.

In meinem Fall ist das naturalistische Beobachtungssetting der Kindergarten. Das Beobachtungschild Amina wurde von mir selbst in einer bestimmten Kindergartengruppe, in die mir der Zugang von der Kindergartenleiterin ermöglicht wurde, ausgewählt. Nachdem die Einverständniserklärung von den Eltern des Mädchens unterzeichnet wurde, konnte die viermonatige Beobachtung beginnen. Die Beobachtung fand einmal pro Woche für jeweils eine Stunde statt, genau wie bei der Methode der Infant Observation. In meinem Fall wurden insgesamt zehn Beobachtungen durchgeführt, wobei die Anzahl von der Seminarleiterin vorgegeben wurde.

Der genaue Ablauf der Beobachtungen wird im nächsten Unterkapitel detailliert dargestellt, indem die Methode der Young Child Observation als Forschungsmethode erläutert wird.

3.3 Young Child Observation als Forschungsmethode

Die Methode der Infant Observation wurde erst viele Jahre nach ihrer Begründung von Esther Bick (1964) als Forschungsmethode eingesetzt. Datler et al. (2008) haben elf Phasen formuliert, welche die Arbeitsschritte, vom Beobachten selbst bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse, beschreiben. Diese elf Phasen wurden für die Anwendung der Infant Observation als eine Forschungsmethode formuliert, sind jedoch synonym für die Methode der Young Child Observation als Forschungsmethode zu verwenden, da der Forschungsprozess im Vordergrund steht.

Die elf Phasen wurden von Datler et al. (2008) in drei Abschnitte gegliedert, die ich an dieser Stelle zusammengefasst wiedergeben werde. Dabei halte ich mich an den Ablauf von Datler et al. (2008) und beziehe mich bei den elf Phasen, welche gleichzeitig meine Arbeitsschritte darstellen, auf mein Forschungsvorhaben.

Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Präzisierung des Forschungsvorhabens. In meinem Fall wurde die Methode der Young Child Observation gewählt, da es um das Erleben eines Kleinkindes im Kindergarten geht. Die Frage, die meiner Forschungsfrage übergeordnet ist, lautet: Wie mag das vierjährige Mädchen Amina diese oder jene Situation im Kindergarten erleben?

Der zweite Abschnitt umfasst die vier Tätigkeiten des Beobachtens, wie diese bereits von Esther Bick (1964) formuliert wurden. Da ich die Methode der Young Child Observation verwende, werden diese vier Tätigkeiten in modifizierter Form dargestellt.

- Das Beobachten: Die Beobachterin begibt sich einmal pro Woche für jeweils eine Stunde in das Feld, in diesem Fall in den Kindergarten, um ein Kleinkind zu beobachten. Diese Person beobachtet „mit all ihren Sinnen und mentalen Kapazitäten“ (Datler et al. 2008, 89). Lazar (1991) spricht in diesem Zusammenhang vom Beobachten „mit den fünf Sinnen ihres Körpers und mit dem 6. Sinn – mit dem eigenen psychischen Apparat“ (Lazar 1991, 58). Darunter ist zu verstehen, dass die Beobachterin Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle in der Beobachtungssituation wahrnehmen soll.
- Das Protokollieren des Beobachteten: Möglichst unmittelbar nach der Beobachtung wird von der beobachtenden Person ein Gedächtnisprotokoll erstellt. Die Herausforderung des Protokollierens besteht darin, „das multimodal Aufgenommene innerpsychisch so zu bearbeiten und zu transformieren, dass es in Sinneinheiten gegliedert, in Sprache gefasst und in weitgehend deskriptiver Form schriftlich fixiert werden kann“ (Datler et al.

2008, 90). Die Wortwahl jedes Wortes wird dabei genau überlegt, bevor es zu Papier gebracht wird, um möglichst treffend beschreiben zu können, was beobachtet wurde. Dabei ist es wesentlich auf einer rein beschreibenden Ebene zu bleiben ohne das Beobachtete zu interpretieren.

- Das Besprechen der Beobachtungen im Seminar: Die Seminargruppe bestand in meinem Fall aus fünf Beobachterinnen, sowie einer erfahrenen Gruppenleiterin. Die Gruppe hilft der Beobachterin die eigenen mentalen Kapazitäten durch jene der Gruppe zu erweitern (Datler et al. 2008, 90). In dieser Gruppenkonstellation trifft man sich einmal pro Woche für jeweils eineinhalb Stunden. Pro Einheit wird ein Beobachtungsprotokoll von der Beobachterin laut vorgelesen und dann im Anschluss in der Gruppe besprochen. Das Protokoll wird im Zuge der Besprechung, Absatz für Absatz bzw. Satz für Satz, analysiert. Bei der Analyse wird der Blick auf das Detail und zugleich auf die größeren Zusammenhänge gerichtet.
- Das Verfassen von Besprechungsprotokollen: Eine Seminarteilnehmerin hat die Aufgabe während einer Seminareinheit Notizen zu machen, um diese anschließend zusammenfassend zu einem Protokoll zu verarbeiten. Die zentralen Aussagen der Besprechung sollen in diesem Besprechungsprotokoll wiedergegeben werden. Dies erleichtert bei der nächsten Seminarsitzung den Einstieg in die folgenden Beobachtungsprotokolle und gibt auch einen guten Überblick über den Verlauf der Entwicklung des beobachteten Kindes.

Diese vier beschriebenen Tätigkeiten finden parallel statt. Als Abschluss dieser vier Phasen entsteht ein Zwischenbericht, indem die zentralen Aspekte, das Erleben des Kleinkindes betreffend, dargestellt werden. Im Zuge der Verfassung eines Zwischenberichtes ist es erforderlich, noch einmal alle Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle durcharbeiten.

Im Anschluss an die Verfassung des Zwischenberichtes erfolgt Abschnitt drei. In diesem Abschnitt wird das Beobachtungsmaterial erneut bearbeitet. Die bestehende Seminargruppe wird aufgelöst und eine neue Forschungsgruppe wird gebildet. In meinem Fall besteht die neue Forschungsgruppe aus vier Beobachterinnen sowie einem Gruppenleiter⁷. Innerhalb dieser Forschungsgruppe sind folgende Schritte notwendig:

⁷ In diesem Ausnahmefall wird bewusst die männliche Form verwendet, da es sich in der Tat um eine männliche Person handelt.

- Die nochmalige Präsentation und Analyse: In dieser Phase werden in der Forschungsgruppe erneut ausgewählte Beobachtungsprotokolle präsentiert und hinsichtlich der Forschungsfrage analysiert. Die Präsentation und die Besprechung der Beobachtungsprotokolle erfolgen auf die selbe Weise wie dies in der ersten Beobachtungsgruppe der Fall war. Von jeder Sitzung werden wiederum von einer Person Besprechungsprotokolle verfasst.
- Abschließende Diskussion und die Antwortfindung auf die Forschungsfrage: Es gilt nun einen Forschungsbericht zu verfassen, indem mithilfe der Analyse der Beobachtungsprotokolle eine Antwort auf die Forschungsfrage gegeben wird. Dieser Forschungsbericht wird in der Forschungsgruppe besprochen und ausführlich diskutiert. Auch der Geltungsanspruch dieser Arbeit muss im Forschungsbericht begründet werden. Des Weiteren ist hier bereits anzuführen „welchen Beitrag die erarbeiteten Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von bestehenden Theorien leisten“ (Datler et al. 2008, 93). Dazu ist es notwendig einen Theorierahmen festzulegen und eine Forschungslücke zu finden, welche mithilfe der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, ein Stück weit geschlossen werden kann.
- Die Veröffentlichung: In dieser letzten Phase benötigt es noch einige Arbeitsschritte der Überarbeitung, bis es zu einer Veröffentlichung des Forschungsberichtes, in diesem Fall in Gestalt einer Diplomarbeit, kommen kann.

Diese einzelnen Schritte sind notwendig um eine Einzelfallstudie mittels der Methode der Young Child Observation verfassen zu können. Welche Bedeutung eine solche Einzelfallstudie für die Wissenschaft hat und inwiefern sie zu allgemeingültigen Aussagen führen kann, wird im nächsten Unterkapitel über den Geltungsanspruch von Einzelfallstudien dargestellt.

3.4 Geltungsanspruch einer Einzelfallstudie

In diesem Unterkapitel wird der Versuch unternommen, den Geltungsanspruch einer Einzelfallstudie auszuweisen. Dabei werde ich mich auf Fatke (1995) und auf sein Verständnis von Einzelfallstudien beziehen.

Fallstudien in der Pädagogik gewinnen erst in jüngerer Zeit wieder an Bedeutung, insbesondere in den Disziplinen Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik (Fatke 1995, 677f).

Fatke (1995, 677) unterscheidet, unter dem Begriff Kasuistik, die beiden Begrifflichkeiten „Fallarbeit“ und „Fallstudie“. Fallarbeit wird als praktische Arbeit am Fall verstanden. Eine Fallstudie geht über das Verstehen einer Fallarbeit hinaus, indem die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert werden. Eine Fallstudie bezeichnet das wissenschaftliche Erkenntnisbemühen. Sie zielt auf Erkenntnis, auf die Prüfung oder Erweiterung bestehender wissenschaftlicher Erkenntnis, oder auf die Gewinnung von neuer wissenschaftlicher Erkenntnis, ab.

Nach Fatke (1995) haben Fallstudien, so wie die entstehende Diplomarbeit eine ist, wissenschaftliche Relevanz, da sie „gründlich und methodisch kontrolliert durchgeführt, durchaus zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und letztlich zur Theoriebildung beitragen“ (Fatke 1995, 693) können. Vergleicht man einzelne Fallstudien zu einem Thema, können allgemeingültige Aussagen formuliert und eine wissenschaftliche Theorie entwickelt werden. Denn das Ergebnis einer Fallanalyse muss zu den bereits vorhandenen wissenschaftlichen Forschungen in Beziehung gesetzt werden, „um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 1995, 683).

Deshalb wird auch diese Diplomarbeit in einen wissenschaftlich-theoretischen Rahmen gesetzt, indem die Ergebnisse der Forschungsarbeit mit der bisher vorhandenen Literatur in Verbindung gebracht werden. Dennoch ist es nicht die Aufgabe der Diplomarbeit eine neue Theorie aus dem Einzelfall zu generieren, sondern vielmehr einen Anstoß für eine mögliche Theorie zu liefern.

Zusammenfassend kann im Sinne von Fatke (1995) gesagt werden, dass aus dem Besonderen des Einzelfalls durchaus Allgemeines, Wissenschaftliches entstehen kann. Aus diesem Grund ist der Geltungsanspruch dieser Einzelfallstudie in Form einer Diplomarbeit gegeben.

Mit dem folgenden Kapitel wird der Blick erstmals tiefer auf das Fallmaterial von Amina gerichtet. In diesem Kapitel wird die Hauptperson dieser Einzelfallstudie vorgestellt sowie ihre Bezugs- und Betreuungspersonen. Des Weiteren werden die Rahmenbedingungen der Einzelfallstudie dargestellt.

4. Rahmenbedingungen im Fall Amina

Dieses vierte Kapitel richtet den Blick auf die Rahmenbedingungen im Fall Amina. Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, habe ich im WS 2009 ein Seminar zur Methode der Young Child Observation unter der Leitung von Frau Drⁱⁿ. Datler an der psychoanalytischen Akademie Wien besucht. Innerhalb dieses Seminars war es meine Aufgabe, ein Kind in einem Kindergarten mittels der Methode der Young Child Observation zu beobachten. Der Weg in den Kindergarten sowie das Aussuchen eines Kindes zählten dabei zu meinem Aufgabenbereich. Dabei wurde mir von der Seminarleiterin völlig frei gestellt, welchen Kindergarten ich wählen und welches Kind ich mir aussuchen werde. Das Seminar diente zu Beginn dazu, die Anbahnung an den Kindergarten vorzubereiten und eventuell auftauchende Problematiken diesbezüglich zu besprechen. In weiterer Folge wurden im Zuge des wöchentlich stattfindenden Seminars die Beobachtungsprotokolle besprochen (Siehe Kapitel 3). In welcher Weise sich die Anbahnung an den ausgewählten Kindergarten gestaltet hat und nach welchen Kriterien das Beobachtungskind von mir ausgesucht wurde, wird in diesem Kapitel über die Rahmenbedingungen beschrieben. Anschließend wird das Beobachtungskind Amina vorgestellt sowie ihre Bezugs- und Betreuungspersonen innerhalb ihrer Kindergartengruppe. Die Beschreibung der Räumlichkeiten des Kindergartens und der Kindergartengruppe findet im dritten Unterkapitel Eingang, um sich beim Lesen der Protokollausschnitte im folgenden Kapitel ein Bild von den einzelnen Räumen des Kindergartens vorstellen zu können.

4.1 Die Anbahnung an den Kindergarten

Der erste Schritt in Richtung Anbahnung an einen Kindergarten, in dem ich meine Beobachtungen durchführen wollte, bestand darin, einen Kindergarten auszusuchen, der sich in meiner näheren Wohnumgebung befindet, um mit diesem Kontakt aufnehmen zu können. Als ich einen passenden Kindergarten gefunden hatte, konnte die Kontaktaufnahme mit diesem beginnen.

Die Anbahnung an den Kindergarten war sehr zeitintensiv und es erwies sich als sehr schwierig, eine Erlaubnis für die Durchführung der Beobachtungen zu bekommen.

Es gab viele organisatorische Schritte zu absolvieren, viele Telefonate wurden geführt und ich wurde dabei immer wieder weitergeleitet: von meiner ersten Kontaktperson im Kindergarten, einer Kindergartenpädagogin, wurde ich zur

Kindergartenleiterin weiterverbunden. Diese verwies mich auf die Kindergartenzentrale, um dort die Erlaubnis für die Beobachtungen einzufordern. Bei der Kindergartenzentrale wurde ich an die zuständige Sekretärin weitergeleitet, die mich wiederum auf die zuständige Frau M. aufmerksam machte, die sich um solche Angelegenheiten innerhalb des Magistrates zu kümmern schien. Nach einem kurzen E-Mail-Verkehr mit der Sekretärin des Magistrates, die in Verbindung mit Frau M. stand, erteilten sie mir die Erlaubnis für die Durchführung meiner Beobachtungen mit der einzigen Bedingung, die Eltern des zu beobachteten Kindes um Erlaubnis zu bitten. Mit der Zustimmung von Frau M. konnte ich mich wieder an die Kindergartenleiterin wenden und der Zugang in den Kindergarten öffnete sich mir als Beobachterin. Vom ersten telefonischen Kontakt mit der Kindergartenleiterin bis zum ersten persönlichen Treffen mit ihr vergingen ganze zehn Tage. Mein erster Termin für ein persönliches Gespräch mit der Kindergartenleiterin wurde für den 23. Oktober 2009 um 11 Uhr angesetzt. In diesem Gespräch erklärte ich der Leiterin noch einmal mein Vorhaben als Beobachterin und wurde von ihr freundlich aufgenommen. Die Leiterin des Kindergartens zeigte Interesse an meinem Vorhaben und entschied sich dafür, mich an die Vormittagsgruppe des Kindergartens zu vermitteln. Sie ging mit mir gemeinsam in die Vormittagsgruppe und stellte mich und mein Vorhaben der Gruppenleiterin Vanessa vor. Vanessa zeigte sich interessiert und hatte keine Einwände. Daraufhin verabschiedete sich die Kindergartenleiterin von mir und überließ mich Vanessa. Ich erklärte Vanessa mein Vorhaben noch einmal ausführlicher und übergab ihr die Einverständniserklärungen, welche ich für die Eltern der Kindergartenkinder verfasst und vorbereitet hatte. In diesen Einverständniserklärungen beschrieb ich mein Beobachtungsvorhaben und bat gleichzeitig um die Zustimmung der Eltern, ihr Kind beobachten zu dürfen. Vanessa machte mich darauf aufmerksam, dass es einfacher wäre, wenn ich mir in diesem Moment bereits ein Kind aussuchen würde, das ich beobachten möchte, damit nicht alle Eltern die Einverständniserklärung unterschreiben und überzeugt werden müssten, sondern nur die Betroffenen. Ich stimmte ihr zu und suchte mir einen geeigneten Platz im Gruppenraum, um möglichst alle Kinder sehen zu können. Ich sah mich im Raum um und dabei fiel mein Blick sofort auf ein bestimmtes Kind.

Diese Szene möchte ich kurz anhand eines Protokollausschnittes darstellen:

„Ich blicke im Raum umher und es fällt mir sofort ein kleines Mädchen mit halblangen braunen Haaren auf. Sie trägt ein rosarotes Jäckchen und spielt mit einem anderen Mädchen ‚telefonieren‘, wobei beide ein Stück Papier zum Ohr halten und dort reinreden“ (02/Anbahnung/1)⁸

Das kleine Mädchen und speziell ihr herzhaftes Lachen im ausgelassenen Spiel sind mir augenblicklich aufgefallen. Ich wand mich Vanessa zu und teilte ihr meine Entscheidung bezüglich dieses Mädchens mit. Sie erwiderte, dass ich zwei weitere Kinder auswählen sollte, falls die Eltern des Mädchens etwas dagegen hätten. Daraufhin richtete ich meine Aufmerksamkeit noch einmal auf die Gruppe und entschied mich noch für zwei Buben. Nachdem die Auswahl der Kinder vorerst geklärt wurde, gab ich Vanessa die Einverständniserklärungen für die Eltern und wir vereinbarten den ersten Beobachtungstermin für die darauffolgende Woche. Vanessa notierte sich meine Telefonnummer, falls etwas dazwischen kommen sollte und wir verabschiedeten uns. Die Anbahnung an den Kindergarten war somit abgeschlossen und erwies sich als erfolgreich.

In der ersten Beobachtung erfuhr ich von Vanessa, dass alle drei Eltern-Paare die Einverständniserklärung unterschrieben hatten. Ich entschied mich für meine erste Wahl, das kleine Mädchen namens Amina.

Das kleine Mädchen Amina, sowie ihre Bezugs- und Betreuungspersonen werden im folgenden Unterkapitel beschrieben, um der Leserin die Erstellung eines Bildes von den zentralen Personen zu ermöglichen.

4.2 Personenbeschreibungen

In diesem Unterkapitel wird zunächst Amina, die Hauptperson dieser Einzelfallstudie, beschrieben. Anschließend erfolgt die Personenbeschreibung von Marie, der Gleichaltrigen im Kindergarten. In weiterer Folge werden die Gruppenleiterin sowie eine Kindergartenassistentin näher beschrieben. Diese drei weiteren Personen, neben Amina, nehmen in den Beobachtungen wichtige Rollen ein.

⁸ Der Quellenverweis ist wie folgt zu verstehen: (Papiernummer/Anbahnung bzw. Beobachtungsnummer/Seitenanzahl). Jedes Papier und jede Beobachtung wurde fortlaufend nummeriert.

4.2.1 Amina

Amina ist zu Beginn der Beobachtungen vier Jahre und ein Monat alt und eine der jüngsten in ihrer Gruppe. Sie hat große braune Augen und halblange, braune, gewellte Haare, die sie manchmal mit Hilfe eines Haarbandes, Spangen oder einem Haarreifen zusammenhält. In den meisten Beobachtungen fällt auf, dass Amina hauptsächlich rosarote Kleidung trägt, in allen möglichen Varianten. Aminas herzhaftes Lachen ist mir von Anfang an aufgefallen. Dieses Lachen scheint ansteckend zu sein, und es gelingt ihr oft durch Lachen eine Verbindung zu anderen, beispielsweise zu Marie, (wieder-) herzustellen. Von der Kindergartenpädagogin Vanessa wird Amina als das „kleine süße Mädchen“ bezeichnet. Diesen Eindruck von Amina teilte ich mit Vanessa zu Beginn meiner Beobachtungen. Amina ist ein Kind mit Migrationshintergrund, wie viele Kinder in ihrer Kindergartengruppe, und spricht neben deutsch auch türkisch.

4.2.2 Marie

Marie ist die primäre Bezugsperson von Amina im Kindergarten. Die beiden Mädchen führen eine enge Beziehung und sind nahezu in jeder Beobachtung zusammen. Marie ist ungefähr im selben Alter wie Amina, die beiden gehören zu den kleinsten und jüngsten Kindern in ihrer Gruppe, sie ist jedoch um eine Spur größer als Amina. Marie hat blonde lange Haare und blaue Augen und sie trägt meist bunte Kleidung. Zu Beginn der Beobachtungen hat es den Anschein, dass Marie die Überlegene ist und Amina alles macht, was Marie will.

4.2.3 Vanessa

Vanessa ist die Leiterin der Vormittagsgruppe im Kindergarten und fast in jeder Beobachtung anwesend. Vanessa ist um die 30 Jahre alt und hat dunkelblonde, kurze Haare. Sie wirkt oft müde und überlastet. Ihr Umgang mit den Kindern ist sehr liebevoll. Wenn sie mit einzelnen Kindern spricht, dann begibt sie sich auf die Augenhöhe der Kinder. Vanessa bemüht sich in den beobachteten Situationen um Aminas Aufmerksamkeit und hilft ihr, wenn sie diese benötigt. Amina wird von Vanessa als das „kleine süße Mädchen“ bezeichnet.

4.2.4 Susi

Susi ist die Kindergartenassistentin in der Vormittagsgruppe. Sie ist ungefähr 35 Jahre alt und hat halblange braune Haare, die sie meistens zusammengebunden trägt. Susi hat einen strengeren Umgang mit den Kindern. Sie ist nicht in allen Beobachtungen in dieser Gruppe dabei.

Im nächsten Unterkapitel wird nun ein Einblick in die Räumlichkeiten des Kindergartens gegeben sowie die Kindergartengruppe beschrieben.

4.3 Beschreibungen der Räumlichkeiten des Kindergartens und der Gruppe

Die Raumverteilung des Kindergartens und die Art und Weise wie der Gruppenraum gestaltet ist werden in diesem Unterkapitel dargestellt. Des Weiteren werden die Struktur und die besondere Art der Vormittagsgruppe aufgezeigt. Diese Beschreibungen sollen dazu dienen, die Analyse der Beobachtungsprotokolle im nächsten Kapitel besser verbildlichen zu können.

4.3.1 Der Kindergarten

Der von mir für die Beobachtungen ausgewählte Kindergarten befindet sich inmitten einer Ansammlung von Wohnhäusern, direkt an einer Straße und nicht weit von einem Park entfernt. Der zweistöckige Kindergarten fällt aufgrund seiner knallig bunten Außenfassade in den Farben rot und orange auf. Umgeben ist der Kindergarten von einem großen Garten mit Spielplatz, vielen Spielutensilien und viel Platz um sich auszuleben. Im Kindergarten befinden sich verschiedene Gruppenräumlichkeiten, ein Turnsaal und einige Gemeinschaftsplätze. So ist beispielsweise die Stiege vom Erdgeschoss in den ersten Stock gleichzeitig eine Murbahn. Der Bereich unter der Stiege ist eine kleine „Lernecke“ mit einer Tafel und einigen Stühlen und Tischen und einem Bücherregal. In beiden Geschossen befinden sich Gruppenräume, das Büro der Leiterin ist im Erdgeschoss angesiedelt.

4.3.2 Der Gruppenraum⁹

Der Gruppenraum der Vormittagsgruppe befindet sich im Erdgeschoss gleich nach dem Eingang in den Kindergarten auf der linken Seite. Die Garderobe bildet den Eingangsbereich der Gruppe, die durch viele Kästen und durch niedrige Bänke gekennzeichnet ist. Immer zwei Kinder teilen sich einen Schrank. Die Schränke der Garderobe sind mit den jeweiligen Symbolen der Kinder gekennzeichnet. Durch die Garderobe sind der Waschraum, der Gruppenraum sowie der Zugang zum Garten zu erreichen. Die Garderobe bildet gleichzeitig auch einen Teil des Gruppenraums, denn es befindet sich ein Computer mit zwei Sesseln darin, um dort Computerspiele ausprobieren zu können. Der Waschraum beinhaltet drei Toiletten und zwei Waschbecken. Es befindet sich auch ein Tisch mit vielen bunten Bechern neben den Waschbecken. Wenn die Kinder Durst haben, dann gehen sie in den Waschraum um zu trinken.

Im Gruppenraum befinden sich viele unterschiedliche Spielbereiche. Direkt neben der gläsernen Tür, die in den Gruppenraum führt, befindet sich eine Magnettafel mit Fotos von den unterschiedlichen Spielbereichen des Gruppenraumes. Jedes Kind kann sein magnetisches Symbol auf den Bereich geben, in dem es gerade spielen möchte. Rechts neben dem Eingang befindet sich der Maltisch. Vom Eingang aus auf der linken Seite ist die Bauecke platziert, die durch Regale, Kisten und einen Teppich markiert ist. In jenen Bereichen mit Teppichen, wie die Bauecke einer ist, sind die Kinder dazu aufgefordert, ihre Hausschuhe auszuziehen. In der Bauecke befinden sich viele Legoteile, verschiedene Autos und weitere Bauklötze. Hinter der Bauecke befindet sich der Zugang zu einem Abstellraum, indem sich Malfarben und viele weitere Bastel- und Malmaterialien befinden. Dieser Abstellraum ist nur für die Kindergartenpädagoginnen zugänglich. Entlang der dem Eingang gegenüberliegenden Wand, die mit großen Fenstern ausgestattet ist, ist eine lange Tischreihe zum Basteln und Gestalten aufgebaut. An dieser Tischreihe wird beispielsweise mit Steckperlen gespielt. Anschließend an diesen Bastelbereich befindet sich die Puppen- oder Küchenecke. Diese Ecke ist ebenfalls mit einem Teppich ausgestattet und durch Regale und Kücheneinrichtungen begrenzt. Dort befinden sich viele Puppen, Puppenzubehör und Küchenutensilien, sowie in der Mitte ein kleiner Tisch mit Sesseln. Rechts neben der Puppen- bzw. Küchenecke, befindet sich der Spieltisch mit einem Spielregal. Beim Spieltisch befindet sich wieder eine Wand mit großen Fenstern, durch die der Blick in den Garten ermöglicht wird. Die

⁹ Eine Skizze des Gruppenraumes befindet sich im Anhang dieser Diplomarbeit.

Fenster sind dabei so ausgerichtet, dass die Kinder die Möglichkeit haben hinauszusehen. Neben dem Spieltisch befindet sich ein großes Ecksofa, umgeben von vielen Büchern und einem CD-Player. In der Mitte des Gruppenraumes befindet sich noch ein großer runder Tisch, der für die unterschiedlichsten Anforderungen genutzt werden kann, je nach Bedarf, wie beispielsweise zum Essen, zum Basteln oder zum Spielen.

Der Gruppenraum ist geräumig und sehr hell und es hängen viele Bilder an den Wänden. Im Gruppenraum befinden sich zwei Terrarien, eines mit Schnecken und eines mit einem Leguan. Diese Tiere werden mithilfe einer Kindergartenpädagogin von den Kindern gefüttert.

4.3.3 Die Vormittagsgruppe

Für die Vormittagsgruppe ist charakteristisch, dass die Kinder nur bis Mittags im Kindergarten sind. Diese Gruppe ist eine tiergestalterische Gruppe, den Kindern wird der Umgang mit Tieren nahe gebracht. Im Gruppenraum befinden sich Schnecken und ein Leguan. Darüberhinaus gibt es Termine, an denen ein Begleithund in die Gruppe kommt bzw. mit dem die Gruppe einen Ausflug macht.

Zur Struktur des Kindergartens ist folgendes anzumerken: in der Vormittagsgruppe ist es möglich bis halb zehn alle Räumlichkeiten des Kindergartens zu nutzen und ab ca. elf Uhr geht die Gruppe meist in den Garten.

Ausgehend von der Beschreibung der Rahmenbedingungen im Fall Amina wird nun der Blick tiefer in das Beobachtungsmaterial geführt. Im folgenden Kapitel werden Auszüge aus den verfassten Beobachtungsprotokollen über das Erleben von Amina im Kindergarten dargestellt und analysiert, um eine Antwort auf die vorab formulierte Forschungsfrage finden zu können.

5. Darstellung und Analyse des Fallmaterials

In diesem Kapitel wird die Analyse der insgesamt zehn Beobachtungen von Amina im Kindergarten dargestellt. Jede einzelne Beobachtung wird dabei für sich analysiert. Anschließend an jede Beobachtung wird ein Zwischenresümee verfasst, in welchem die Subfragen, die zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage hinführen sollen, hinsichtlich der jeweiligen Beobachtung beantwortet werden. Die

Zwischenresümees dienen als Hilfestellung, um im Gesamtresümee die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können. Um den Einstieg in das Beobachtungsmaterial zu erleichtern, werden an dieser Stelle die zentrale Forschungsfrage, sowie die beiden Subfragen zur Erinnerung erneut angeführt.

Die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet:

Welche Bedeutung haben die Beziehungserfahrungen, die ein vierjähriges Mädchen mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten macht, für das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie?

Folgende zwei Subfragen sollen auf die zentrale Forschungsfrage hinführen:

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Zusätzlich werden die Beobachtungen in drei Abschnitte gegliedert. Die Abschnitte sollen die Veränderung in Aminas Verhalten hervorheben. Am Ende jedes Abschnittes wird eine Zusammenfassung angeführt, welche die Verbindung zwischen den einzelnen Beobachtungen aufzeigt sowie die wichtigsten Punkte in Aminas Verhalten bezüglich der Subfragen dargestellt.

Das Gesamtresümee bildet den Abschluss dieses Kapitels und fasst die gesamten Erkenntnisse der Analyse zusammen, um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können.

5.1 Abschnitt 1 – Der Zwiespalt

Dieser Abschnitt umfasst die ersten drei Beobachtungen über den Zeitraum Ende Oktober bis Mitte November 2009. Amina ist zu Beginn des ersten Abschnittes vier Jahre und ein Monat alt. Bereits in diesen ersten Beobachtungen wird die Art von Beziehung zwischen Amina und Marie deutlich und es kommt ein Zwiespalt zum Ausdruck, mit dem Amina beschäftigt zu sein scheint.

5.1.1 Beobachtung 1 – Amina ordnet sich unter

Die erste Beobachtung findet am Mittwoch, den 28. Oktober 2009 um 10 Uhr statt. Zu Beginn dieser Beobachtungseinheit erfahre ich von der Kindergartenpädagogin Vanessa, dass alle drei Elternpaare die Einverständniserklärung unterschrieben haben und ich entscheide mich für meine erste Wahl, das kleine Mädchen Amina zu beobachten. Vanessa teilt mir mit, dass „das kleine süße Mädchen“ gerade nicht im Gruppenraum ist, sondern in der Garderobe eines anderen Gruppenraumes spielt. Ein Mädchen führt mich in diese andere Garderobe und ich entdecke Amina, die mit anderen Kindern um einen Verkaufsstand steht. Die spielenden Kinder widmen mir kurz ihre Aufmerksamkeit und auch Amina nimmt mich wahr:

„Amina schaut mich zunächst etwas zurückhaltend an, lächelt mir dann zu und dann schaut sie wieder zu den anderen Kindern. Sie trägt ein rosarotes gestreiftes, langes Shirt, eine grün weiß karierte Hose und rosa Schuhe“ (03/01/1).

Amina spielt mit den anderen Kindern am Verkaufsstand und wiederholt immer wieder deren Worte wie beispielsweise „Äpfel“. Das Spiel scheint Amina Spaß zu machen, denn sie lacht dabei immer wieder laut.

Amina verlässt plötzlich die Garderobe und läuft mit einem anderen Mädchen namens Marie zur Stiege, um dort mit Murmeln zu spielen. Eine von ihnen wirft im ersten Stock die Kugeln in den Schlauch, welcher um das Stiegengeländer gewickelt ist, die andere fängt unten die Kugeln mit einem Korb auf. Amina und Marie tauschen dabei immer wieder die Plätze. Genau wie die Murmeln immer rauf und runter bewegt werden, so bewegen sich auch die beiden Mädchen zwischen den zwei Stockwerken hinauf und hinab. Wenn Amina die Kugeln auffängt, dann lässt sie die Kugeln nicht in den Korb, sondern einfach auf den Boden fallen und versucht sie mit den Händen einzufangen. Das stellt für sie eine Herausforderung dar, denn es ist nicht einfach, die Kugeln mit den Händen zu erwischen, wenn diese am Boden herumkullern. Amina lacht dabei und es scheint für sie ein sehr lustvolles Spiel zu sein. Auffallend in dieser Szene war, dass immer Marie bestimmt hat, an welchem Platz Amina spielen darf:

„Wenn Amina nach oben wollte, sagte Marie immer ‚Nein‘ und Amina bewegte sich wieder nach unten. Amina hat immer mit ‚Ok‘ geantwortet. Marie wollte Amina auch verbieten sich Kugeln aus dem Korb zu nehmen, Amina hat sich jedoch nicht daran gehalten und Marie hat sie geschimpft“ (01/03/1f).

Marie bestimmt in dieser Szene über Amina und diese ordnet sich unter. Wenn sich Amina gegen Marie auflehnt, indem sie zum Beispiel trotz Verbot von Marie die Kugeln aus dem Korb nimmt, dann wird sie von ihr zurechtgewiesen. Dies erweckt

den Anschein, als müsse sich Amina Marie unterordnen, damit das gemeinsame, lustvolle Spiel funktionieren kann. Doch Amina scheint mit dieser Unterordnung nicht zufrieden zu sein und startet einen kleinen Versuch ihre eigenen Wünsche durchzusetzen. Dadurch entsteht ein Konflikt zwischen den beiden Mädchen, der das lustvolle Spiel mit den Murmeln beendet.

Amina und Marie wechseln nach einiger Zeit zu dem Spielbereich unter der Stiege. Die zwei Mädchen stehen bei der Tafel und zeichnen dort mit einer Kreide, die sie sich gegenseitig immer wieder wegnehmen:

„Amina hat dort eine Blume gemalt, die sie dann aber wieder wegwischen wollte, genauso wie die Zeichnung von Marie. Es hat jedoch nicht funktioniert“ (03/01/2).

Vielleicht wollte Amina mit diesem Wegwischen der Zeichnung auch ihren Konflikt mit Marie wegwischen, ihn ungeschehen machen. Es gelingt ihr aber nicht, denn die Kreide lässt sich nicht von der Tafel abwischen. Die angespannte Stimmung zwischen Amina und Marie bleibt bestehen, bis Marie einen neuen Vorschlag macht, um eine Möglichkeit zu finden, den Konflikt zwischen ihnen zu beseitigen:

„Marie hat zu Amina gesagt: ‚Du bist jetzt Nina‘, und sie hat Amina von da an nur mit Nina angesprochen. Marie hat Amina später gefragt, ob sie auch Nina sein könnte, und dann haben sie sich gegenseitig mit Nina angesprochen“ (03/01/2).

Marie bietet Amina eine neue Rolle an, die Rolle der „Nina“. Nach einiger Zeit möchte auch Marie die Rolle der „Nina“ übernehmen. Wenn sie beide die Rolle der Nina einnehmen, dann sind sie gleich, auf einer Ebene. Der Bereich des Spiels und speziell das Rollenspiel sind zentral für Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter (Baacke 1999, 299). In diesem Protokollausschnitt teilt Marie Amina zunächst eine neue Rolle zu, vermutlich um den Konflikt ungeschehen zu machen, das zuvor Amina mit dem Wegwischen der Zeichnung nicht gelungen ist. Bereits im nächsten Moment will auch Marie die Rolle der „Nina“ einnehmen, denn in dieser Rolle sind Marie und Amina gleich und stehen sich dadurch wieder nahe. Das Gleichgewicht ist für diesen Moment zwischen den beiden Mädchen wieder hergestellt. Im Kapitel über den Forschungsstand von Beziehungen zwischen Gleichaltrigen im Kleinkindalter (Kapitel 1.2) wurde bereits erwähnt, dass Nähe bei Kleinkindern über das Prinzip der Ähnlichkeit entsteht (Baacke 1999, 305). Durch die Ähnlichkeit mit einem anderen Menschen entsteht das Gefühl, glaubwürdiger und akzeptierbarer zu sein (Baacke 1999, 305). Dieses Verhalten zeigt sich auch bei Amina, als beide Mädchen die Rolle der „Nina“ einnehmen und sich somit wieder nahe sind, scheint sich Amina stärker und sicherer in ihrer Rolle zu fühlen. Gestärkt durch diese neue Rolle, verändert sich Aminas Verhalten:

„Zwei Jungen sind dann dazugekommen und die wurden von Amina als Kinder bezeichnet. Die ‚Kinder‘ durften sich an einen Tisch setzen und Amina und später auch Marie haben ihnen Hefte und Stifte zum Zeichnen gebracht. Amina ist die ganze Zeit zwischen dem Bücherregal, der Tafel und den Tischen hin und her gerannt. Diesem Rennen schlossen sich später auch Marie und ein Junge an. Sie haben dann entdeckt, dass man vom Fensterbrett aus bei den Stufen schwingen kann, was sie auch taten, um dann auf dem Boden zu landen. Dann sind sie einige Runden lang durch die Stiegen gekrabbelt und dann rundherum gerannt. Dabei haben sie laut gelacht und geschrien. Amina ist dann plötzlich zur Tafel gerannt und hat geschrien ‚Ich bin Erster‘. Dabei hat sie getanzt und gelacht. Die anderen Kinder taten es ihr gleich“ (03/01/2).

Amina befindet sich in dieser Situation zunächst auf derselben Ebene wie Marie und kann in dieser „Nina-Rolle“ auch über andere, in diesem Fall über die Jungen, bestimmen. Amina bestimmt, dass die dazugekommenen Jungen die Kinder sind und teilt ihnen Aufgaben zu. Sie übernimmt die führende Rolle, so wie diese Marie in der vorigen Situation (mit den Murmeln) eingenommen hat. Marie spielt mit, überlässt Amina die führende Rolle und bestärkt sie dadurch in ihrem Handeln. Amina scheint sich in ihrer neuen Rolle sehr sicher zu fühlen, sie darf sich als die Überlegene fühlen, das scheint sehr lustvoll für Amina zu sein. Als sie daraufhin das Rennen als Siegerin beendet, scheint sie einen emotionalen Höhepunkt erreicht zu haben. Sie hat sich in dieser Situation behauptet. Amina genießt diesen kostbaren Augenblick und tanzt und lacht dabei. Doch im nächsten Moment wendet sich das Blatt wieder und Amina wird von ihrem emotionalen Hochgefühl abrupt heruntergeholt und der Alltag kehrt zurück:

„Dann haben sich alle Kinder die Schuhe angezogen und sind weggelaufen. Amina hat mit den Schuhen am längsten gebraucht, weil sie einen Reißverschluss auf der Seite hat“ (03/01/2).

Beim Schuhe anziehen ist Amina die Letzte. Die anderen Kinder laufen schon in den Gruppenraum, während Amina alleine zurückbleibt und ihre Schuhe ordnungsgemäß anzieht. Es kommt zu einem emotionalen Absturz. Amina sitzt alleine am Boden und zieht sich ganz langsam einen Schuh nach dem anderen an. Dabei wirkt sie sehr traurig, sie sucht immer wieder den Blickkontakt zu mir. Ich bin die einzige Person, die sich im selben Bereich wie Amina aufhält, und zum ersten Mal habe ich das Gefühl, dass Amina mich richtig ansieht. Amina scheint sich in dieser Situation so alleine zu fühlen, dass sie für einen kurzen Moment versucht, mit mir in Kontakt zu treten. Als Amina ihre Schuhe fertig angezogen hat, geht sie in den Gruppenraum und läuft dort mit Marie gemeinsam zur Küchenecke.

Im nächsten Augenblick sitzen Amina und Marie bei einem Tisch und spielen mit einem Spiel bestehend aus Holzsteinen in unterschiedlichen Farben und einem Holzbrett:

„Die Mädchen haben alle Holzsteine Stück für Stück vom Brett heruntergegeben und um das Brett angeordnet. Als sie fertig waren, haben sie die Steine wieder Stück für Stück auf das Brett gelegt. Zunächst haben sie diese Tat mit einem Ratespiel verbunden, wobei Marie einen Stein unter ihrer Hand versteckte, und Amina erraten musste, welche Farbe dieser Stein hat. Dann wurde dieser Stein von Marie angeordnet. Später haben sie die Steine je nach Farbe auf dem Brett angeordnet, wobei Marie bestimmt hat, welche Farbe dran ist. Amina wollte einmal einen roten Stein auf das Brett legen, da hat Marie zu ihr gesagt: ‚Nein, jetzt ist blau dran‘. Amina hat den roten Stein zurückgelegt und hat sich einen blauen ausgesucht, den sie dann auf dem Brett abgelegt hat. Als Amina und Marie alle Holzsteine auf dem Brett angelegt haben, hat Amina das Spiel auf die Seite geschoben, und ein neues Spiel geholt. Ein Brettspiel mit Schnecken“ (03/01/2).

Im Gegensatz zu dem vorigen wilden und lustvollen Rennen ist dieses Spiel ein sehr ruhiges und geordnetes: jedes Stück wird der Reihe nach angeordnet.

In dieser Szene übernimmt Marie wieder die führende Rolle und Amina ordnet sich unter, ohne Widerstand zu leisten. Marie setzt die Aktionen und Amina reagiert darauf. Sie hat sich dabei an die Regeln von Marie zu halten. Dennoch versucht sie einmal ihren Wunsch durchzusetzen, der von Marie unmittelbar abgelehnt wird. Doch Amina ist diejenige, die das neue Spiel aussucht. Es scheint, als versuche sich Amina auf eine subtile Art und Weise gegen Marie durchzusetzen. Mit dem Aussuchen des nächsten Spieles, ein Schneckenspiel, gelingt es Amina ein Stück weit ihre Vorstellungen zu erfüllen.

Nachdem die beiden Mädchen das Schneckenspiel gespielt und wieder im Regal verstaut haben, beginnen sie ein neues Spiel. Sie suchen sich ein Spiel mit Steckperlen aus, wobei sie lange versuchen, die Box mit den Steckperlen zu öffnen. Amina und Marie beginnen dann, die Steckperlen in den dafür vorgesehenen Rahmen zu stecken:

„Marie bestimmt dabei wieder die Farben indem sie sagt: ‚Jetzt gelb‘. Amina wird von Marie zurückgewiesen, als sie einmal eine andere Farbe nehmen wollte. Amina verwendet dann die von Marie ausgesuchte Farbe für das Steckspiel. Plötzlich rempelt Amina ein Junge an, Amina schreit ‚Au‘ und der Junge lacht. Auch Amina beginnt dabei zu lachen. Der Junge sagt zu Amina: ‚Wir sind doch Freunde‘, und Amina antwortet mit ‚Ja‘. Amina widmet sich dann wieder dem Steckspiel“ (03/01/3).

Beim Spiel mit den Steckperlen bestimmt Marie die Spielweise und Amina ordnet sich unter. Amina unternimmt einen Versuch ihre eigenen Ideen einzubringen, indem

sie eigenständig eine Farbe auswählen will, doch dieser Versuch wird von Marie abgeschmettert und Amina fügt sich wieder Maries Anweisungen. Ähnlich wie in der Situation mit den Holzsteinen versucht Amina auch in diesem Protokollauschnitt zaghaft ihre Wünsche anzusprechen. Doch Marie geht auf Aminas Wünsche nicht ein. Die Unterbrechung des Spiels durch den Jungen, der Amina anrempelt, scheint Amina auf den zweiten Blick ganz gelegen zu kommen. Zunächst wirkt Amina verwundert und etwas verschreckt, doch dann kann sie mit dem Jungen lachen. Für einen kurzen Augenblick ist sie nicht diejenige, die sich Marie unterordnen muss, sondern jene, die mit dem Jungen auf eine besondere Art und Weise verbunden ist.

Mit dieser Szene endet die erste Beobachtungseinheit. Im folgenden Zwischenresümee werden auf der Grundlage der Analyse der ersten Beobachtung die Antworten auf die zwei Subfragen zur Forschungsfrage gegeben.

5.1.2 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In den meisten Situationen der ersten Beobachtung macht Amina die Erfahrung, dass Marie ihr überlegen ist. Dies äußert sich darin, dass Marie die Situation bestimmt und Amina sich unterordnet. Es hat den Anschein, dass nur unter diesen Bedingungen ein Spiel zwischen den beiden Mädchen zustande kommen kann. Es gibt jedoch auch Ausnahmesituationen, wie das Rollenspiel, in dem beide Mädchen die Rolle der „Nina“ einnehmen. Hier lässt Marie es zu, dass Amina die führende Rolle übernimmt. Es scheint als würde Amina ihre neue Position genießen und sie kostet sie solange es geht aus. Doch schon bald kehrt der Alltag wieder zurück und Amina muss sich Marie erneut unterordnen. In den meisten Situationen hat es den Anschein, als wäre es Amina wichtiger, bei Marie zu sein, als ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Szene an der Tafel, in der Amina versucht den Konflikt zwischen ihr und Marie wieder ungeschehen zu machen. Marie erkennt Aminas Wunsch nach Nähe und macht einen Vorschlag, der den Konflikt löst und sie darüber hinaus beide auf eine Ebene stellt. Amina und Marie können sich nun wieder nahe sein. Marie unterstützt in diesem Rollenspiel nicht nur Aminas Vorhaben, sondern überlässt ihr darüber hinaus die führende Rolle. Das Einnehmen der bestimmenden Rolle mit dem Rückhalt von

Marie scheint Amina am glücklichsten zu machen. Amina erlebt ein emotionales Hochgefühl. Leider hält dieses Gefühl für Amina nicht lange an und sie fällt in ein Tief, als sie von allen, inklusive Marie, zurückgelassen wird. In den nächsten Spielsituationen bestimmt Marie wieder über Amina und alle Ideen von ihr werden abgetan. Amina ordnet sich erneut unter, um die Beziehung mit Marie aufrecht zu erhalten. Dennoch probiert sie in nahezu jeder Situation zumindest einmal ihren Wunsch durchzusetzen, auch wenn dieser von Marie jedes Mal abgelehnt wird. Diese subtilen Versuche von Seiten Aminas deuten auf ihre Stärke und ihr Durchhaltevermögen hin. In der Verbundenheit mit Marie lässt Amina einiges über sich ergehen, dennoch lässt sie keinen Versuch aus, ihre Wünsche auszusprechen, auch wenn diese nicht erfüllt werden.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Bereits in der ersten Beobachtung wird deutlich, dass Amina von Marie abhängig zu sein scheint, beispielsweise in jenen Situationen, in denen sie sich Marie unterordnet, um mit ihr gemeinsam spielen zu können (Murmelspiel, Spiel mit den Holzsteinen, Steckperlenspiel). Als ein Konflikt zwischen Amina und Marie vorherrscht, versucht Amina diesen ungeschehen zu machen, doch es gelingt ihr nicht. Dieser Versuch von Amina zeigt, wie wichtig ihr die Verbundenheit mit Marie ist und wie wenig sie einen Konflikt zwischen ihnen beiden aushält. Marie erkennt Aminas Wunsch und der Konflikt wird beseitigt. Mit Maries Rückhalt gelingt es Amina, die führende Rolle in dieser Situation einzunehmen, das für Amina sehr lustvoll zu sein scheint. Amina kann sich nun von Marie wegbewegen und ihre eigenen Vorstellungen umsetzen. Mit dem Rückhalt durch Marie kann Amina in dieser Beobachtung nach Autonomie streben. Doch dann ist Amina plötzlich ganz alleine und sie scheint sich nach der Verbundenheit mit Marie zu sehnen. Amina geht unmittelbar danach zu Marie und lässt sich von ihr in einem Spiel wieder herumkommandieren. Um mit Marie zusammen sein zu können, lässt Amina einiges über sich ergehen. Doch auf eine subtile Art und Weise versucht sie zumindest immer wieder ihre Wünsche gegenüber Marie anzusprechen.

5.1.3 Beobachtung 2 – Frei wie eine Blume?

Die zweite Beobachtung findet genau eine Woche später statt. Gleich in der Früh lerne ich die Kindergartenassistentin Susi kennen, die in dieser Beobachtung für Amina eine entscheidende Rolle spielt. Natascha, die Gruppenleiterin, ist an diesem Tag nicht im Kindergarten.

Ich entdecke Amina mit Marie in der Küchenecke des Gruppenraums. Die beiden Mädchen spielen gerade mit Geschirr, das sie auf ein Tablett geben, um es dann umher zu tragen. Amina nimmt mich kurz wahr und konzentriert sich augenblicklich wieder auf ihre Tätigkeit. Marie hingegen scheint mich kritisch zu betrachten, immer wieder sieht sie mich mit einem ernsten Gesichtsausdruck an, während ich Amina beobachte. Es entsteht in mir der Eindruck, als würde Marie mir misstrauen. Vielleicht will Marie Amina beschützen, sie ist ja die Starke in dieser Beziehung. Es besteht auch die Möglichkeit, dass Marie mich als Konkurrentin erlebt, da sie Amina für sich alleine haben möchte. Es scheint sie jedenfalls zu stören, dass ich meine ganze Aufmerksamkeit Amina schenke.

Amina und Marie spielen in dieser Situation nicht miteinander, sondern nebeneinander. Jede spielt für sich. Amina wirkt sehr konzentriert, während sie einen Teller nach dem anderen auf dem Tablett aufeinander stapelt:

„Sie nimmt immer einen Teller, den legt sie dann auf einen anderen Teller am Tablett und so entsteht ein Tellerstapel. Amina bewegt sich dabei ganz ruhig. Sie redet dabei auch nicht mit Marie“ (04/02/1).

Amina scheint in dieser Situation ganz mit sich selbst beschäftigt zu sein. Sie agiert dabei sehr ordentlich und bedacht. Es entsteht der Eindruck, dass Amina mit dieser äußeren Ordnung auch eine innere Ordnung herzustellen versucht. Vielleicht braucht Amina in dieser Situation die Ordnung, um eine gewisse innere Ruhe hervorzurufen. Diese Annahme kann mithilfe des Artikels von Katharina Gartner (2004) bestätigt werden, in welchem Kos-Robes (1980) das kindliche Spiel „als für die psychische Entwicklung unentbehrlich und als eine Art Selbstregulierung des seelischen Gleichgewichts“ (Kos-Robes 1980 zit. nach Gartner 2004, 153) versteht.

Es scheint Amina in dieser Situation zu genügen, dass Marie einfach in ihrer Nähe ist. Sie braucht jetzt nicht mit ihr zu reden oder mit ihr gemeinsam zu spielen, sondern sie will einfach nur bei ihr sein.

Als Amina und Marie die Küchenecke verlassen, ziehen sie sich wieder die Hausschuhe an:

„Amina und Marie ziehen sich gerade die Hausschuhe an. Bei Marie geht das ganz schnell und als sie fertig ist, steht sie auf. Amina braucht lange dafür. Sie lässt sich

Zeit. Sie zieht den ersten Hausschuh am verkehrten Fuß an. Dann zieht sie den zweiten Hausschuh am verkehrten Fuß an, sie merkt es und zieht beide Schuhe aus, um diese dann richtig anzuziehen. Marie wartet dabei auf Amina“ (04/02/1).

Dieser Protokollausschnitt erinnert an die erste Beobachtung, in der Amina alleine gelassen wurde, während sie sich die Hausschuhe angezogen hat. Auch dieses Mal lässt sich Amina sehr viel Zeit beim Schuhe anziehen, sie macht dabei alles sehr ordentlich und genau. Alles muss am richtigen Platz sein. Es entsteht der Eindruck, dass Ordnung für Amina eine wesentliche Rolle spielt. Jedoch anders als beim letzten Mal wartet Marie einstweilen geduldig auf Amina.

Die Kindergartenassistentin Susi fordert Amina und Marie auf, ein Spiel am Spieltisch zu spielen. Die beiden Mädchen nehmen sich daraufhin das Spiel mit den Holzsteinen, mit welchem sie auch in der Woche zuvor schon gespielt haben (vgl. Beobachtung 1), und setzen sich zum Tisch:

„Sie geben die Holzsteine von der Holzplatte und Marie versteckt immer zwei Holzsteine mit derselben Farbe unter ihren Handflächen. Amina soll die Farbe erraten. Die meiste Zeit lautet die Antwort von Amina ‚Gelb‘, auch wenn die Steine nicht gelb sind. Dabei lachen die beiden Mädchen und Marie sagt immer ‚Nein, nicht gelb, blau‘, oder eine andere Farbe. Als ein Stein hinunter fällt, sagt Marie zu Amina, dass sie ihn aufheben soll. Wenn Amina sich nicht sofort darum bückt, dann wiederholt Marie ihre Forderung noch einmal. Amina holt dann den Stein ohne Widerworte. Ihr Gesichtsausdruck bleibt neutral dabei“ (04/02/1).

In dieser Situation setzt Marie wieder die Aktivitäten und Amina reagiert darauf. Marie macht Amina sofort klar, dass sie die führende Rolle einnimmt, indem sie Amina dazu auffordert, den Stein aufzuheben, und so lange darauf beharrt, bis Amina das auch wirklich macht. Es ist spürbar, dass Amina den Stein nicht aufheben will, aber sie lässt sich Marie gegenüber nichts anmerken und folgt ihren Anweisungen. Wie auch in der ersten Beobachtung muss sich Amina Marie unterordnen, damit das gemeinsame Spiel funktionieren kann. Unter diesen Voraussetzungen kann das Spiel Spaß bereiten. Die Tatsache, dass Marie Amina zweimal dazu auffordern muss, den Stein aufzuheben, kann als ein kleiner, versteckter Protestversuch gedeutet werden. Es gibt jedoch eine Veränderung zu den ähnlichen Situationen aus der ersten Beobachtung: Amina scheint in dieser Situation die Unterlegene zu spielen, um Marie zum Lachen zu bringen. Sie begibt sich in die von Marie vorgeschriebene Rolle und macht daraus ein lustiges Spiel für beide. Das Lachen scheint sie dabei zu verbinden.

Als nächstes spielen die beiden Mädchen das Spiel „Schnipp-Schnapp“. Marie teilt die Karten aus und Amina sammelt sie ein. Marie fordert Amina auf, ihre Karten schnell zu nehmen und Amina folgt wieder ihrer Anweisung. Die Rollenverteilung ist

wieder gleich wie beim vorigen Spiel, doch während dem Spielen kommt es zu einer Veränderung:

„Als beide kaum mehr Karten in der Hand haben, haut Marie eine gleiche Karte hin (die sie aus ihren Karten in der Hand ausgesucht hat) und ruft laut ‚Schnipp Schnapp‘ während sie ihre Hand auf den Karten liegen lässt. Amina haut ihre Hand auch auf den Stapel und ruft ebenfalls ‚Schnipp Schnapp‘. Amina lacht. Marie betrachtet die restlichen Karten von Amina und entdeckt, dass sie auch die passende Karte hat. Beide Mädchen lachen laut“ (04/02/2).

Marie beendet das Spiel mit der richtigen Karte und ruft laut die Siegesworte „Schnipp Schnapp“ aus. Amina macht es ihr gleich. Marie scheint Amina zu misstrauen. Sie überprüft, ob Amina auch wirklich ebenfalls gewonnen hat und lässt es dann gelten. Sie haben beide gewonnen. Amina darf mit Marie gleich sein. Dies scheint für beide sehr lustvoll zu sein, denn sie lachen laut. Auffallend ist in dieser Situation, dass Marie darüber bestimmt, wie das Spiel endet. Dadurch bestimmt sie auch den Stimmungsbarometer von Amina mit.

Amina löst sich mit dem Ende des Spiels von Marie und geht zum Maltisch:

„Amina steht vom Tisch auf und sagt zu Marie, dass sie malen geht. Marie bleibt am Tisch und räumt die Karten zusammen. Amina geht zum Maltisch, holt sich aus dem Regal ein Blatt Papier und einen Becher voll Stifte. Dann sucht sie sich einen Platz. Dabei probiert sie drei verschiedene Plätze aus, bis sie mit einem Platz zufrieden scheint“ (04/02/2).

Es ist erstaunlich, dass sich Amina von Marie abmeldet, bevor sie die Zweierbeziehung verlässt. Dies erweckt den Eindruck, als würde sich Amina von einer erwachsenen Bezugsperson abmelden. Amina scheint in diesem Moment eine räumliche Trennung von Marie zu benötigen, vielleicht sucht sie einen Ausweg aus der Zweierbeziehung. Am Maltisch probiert Amina drei unterschiedliche Plätze aus bevor sie sich niederlässt. Diese Suche nach dem geeigneten Platz kann so verstanden werden, als würde Amina ihren Platz im Kindergarten und/oder ihren Platz in der Beziehung mit Marie suchen. Wo passt sie hin und wo nicht? Diese Thematik beschäftigt Amina noch weiter:

„Amina malt mit dicken Filzstiften auf einem Blatt Papier. Zunächst malt sie einen großen Rahmen. Sie nimmt immer einen Stift heraus, steckt den Stöpsel auf dashintere Ende des Stiftes und wenn sie mit dieser Farbe fertig ist steckt sie den Stöpsel wieder vorne drauf und gibt ihn in den Becher zurück. Marie kommt auch zum Maltisch dazu und setzt sich neben Amina, um dort zu malen. Amina rückt mit ihren Sachen zur Seite, damit Marie genug Platz hat“ (04/02/2).

Der Umgang mit den Stiften ist ein weiteres Beispiel für Aminas Vorliebe für Ordnung. Sie achtet sehr genau darauf, dass alle ihre Handlungen ordnungsgemäß

vollzogen werden. Amina beginnt bei ihrer Zeichnung mit einem Rahmen. Der Rahmen kann als eine Begrenzung gesehen werden. Eine solche Begrenzung bildet beispielsweise der Kindergarten für Amina. Im Kindergarten gibt es viele Möglichkeiten, aber auch viele Einschränkungen. Die Beziehung mit Marie gibt Amina ebenfalls einen Rahmen vor, innerhalb diesem bestimmte Regeln gelten. Marie gibt der Beziehung die Struktur vor, indem sie Amina sagt, was sie machen darf und was nicht. Die Struktur grenzt die Möglichkeiten aber nicht nur ein, sondern sie bietet auch Sicherheit und Halt. Als Marie zum Maltisch dazu kommt, macht Amina ihr sofort Platz ohne dazu aufgefordert zu werden. Amina und Marie sind nun wieder zusammen und Amina beschäftigt sich im folgenden Protokollauschnitt damit, wie viel Freiraum sie hat, auch innerhalb der Beziehung mit Marie, und inwieweit sie sich in dieser Beziehung bzw. im Kindergarten entfalten kann:

„Amina malt auf ihrem Bild weiter. Sie schreibt auch einige Buchstaben auf dieses Blatt Papier: ein A, ein I, ein L, ein H, usw. ... Plötzlich steht Amina auf, nimmt das angemalte Blatt Papier und trägt es zum Mistkübel, um es wegzuschmeißen. *Ich war darüber sehr schockiert*“ (04/02/2).

Amina zeigt in dieser Malsituation erstmals ihre Fähigkeiten, indem sie einige Buchstaben auf ein Blatt Papier malt. Ich war sehr erstaunt, dass sie mit vier Jahren schon so viele Buchstaben schreiben kann. Doch dann steht Amina ganz überraschend auf und wirft ihr Blatt Papier weg. Vielleicht ist dies ein Ausdruck dafür, dass Amina ihre Fähigkeiten verstecken muss, weil in ihrer Beziehung mit Marie kein Platz dafür ist. Amina ist die Unterlegene, nur unter diesen Bedingungen kann die Beziehung mit Marie funktionieren.

Amina nimmt sich dann ein weiteres Papier und beginnt wieder zu malen:

Amina kommt wieder zurück, holt sich ein neues Blatt Papier und eine Schere dazu. Sie malt eine Blume auf ein Blatt Papier und schneidet diese sehr sorgfältig aus. Am Anfang schneidet sie großzügig und dann immer nur kleine Stücke weg. Sie schneidet auch einen Teil der Blume weg (die unteren Blätter) und malt diese dann erneut dazu. Sie schneidet sehr lange an dieser Blume herum. *Während Amina die Zeichnung ausschneidet war die Stimmung für mich sehr bedrückend.* Von Zeit zu Zeit atmete Amina immer wieder schwer auf. Sie war während diesem Ausschneiden ganz still, hat mit Niemandem geredet und sich nur auf dieses Ausschneiden konzentriert. *Während Amina so tief aufatmet, war ich den Tränen nahe. ... Ich verspürte eine ganz bedrückende Stimmung ...* Als Amina mit dem Ausschneiden fertig ist, zeichnet sie auch auf die Rückseite noch etwas drauf. Dann nimmt sie diese fertige Zeichnung und geht auf die Kindergartenassistentin zu, die gerade mit einer anderen Kindergartenpädagogin (oder Assistentin) redet. Amina hält ihre Zeichnung der Kindergartenassistentin hin, diese nimmt die Zeichnung an sich, ohne sich Amina

zuzuwenden. Die Kindergartenassistentin redet ohne Unterbrechung mit der anderen Person weiter. Amina schaut die Kindergartenassistentin an, bleibt noch ein bisschen dort stehen, dreht sich dann um und geht wieder zum Maltisch“ (04/02/2).

Als nächstes malt Amina eine Blume auf ein neues Blatt Papier. Auch die Blume wird innerhalb eines Rahmens gezeichnet. In der Seminargruppe sowie in der Forscherinnengruppe entwickelte sich die Annahme, dass die Blume für Amina selbst steht. Darüber hinaus entsteht der Eindruck, dass Amina gerne so frei sein möchte wie eine Blume, denn Amina befreit die Blume aus dem Rahmen mithilfe der Schere. Aber solch eine freie Blume passt nicht in die Beziehung mit Marie. Denn in der Beziehung mit Marie scheint Amina die Unterlegene sein zu müssen. Sie kann ihre Wünsche und Interessen nicht umsetzen, ohne von Marie zurechtgewiesen zu werden. Amina beschneidet dann die befreite Blume an den Blättern. Dies kann so verstanden werden, dass ohne den schützenden Rahmen Blessuren entstehen können. Einerseits stellt der Rahmen, den Marie ihrer Beziehung bietet, eine Einschränkung der Möglichkeiten dar. Amina muss sich innerhalb dieser Beziehung meist unterordnen, damit diese funktionieren kann. Andererseits bietet dieser Rahmen aber auch Schutz und Sicherheit, denn innerhalb dieses Rahmens ist Amina nicht alleine, Marie ist für sie da.

Dieser Zwiespalt scheint für Amina sehr belastend zu sein. Sie atmet immer wieder tief auf, so als würde sie vor lauter Anstrengung vergessen zu atmen. In dieser bedrückenden Situation gibt es eine Übertragungsreaktion, indem ich plötzlich den Tränen nahe bin, ohne einen Grund dafür zu kennen. Dies verdeutlicht die Intensität dieses Gefühls für Amina. Denn durch Übertragungsreaktionen ist es mir als Beobachterin möglich, Rückschlüsse auf das Innerste der Beobachteten zu erschließen (Siehe Kapitel 3.1). Diese bedrückende Situation dauert noch eine Weile an, bis Amina mit der Zeichnung zur Kindergartenassistentin geht, um sie ihr zu schenken. Susi nimmt die Zeichnung an sich, ohne Amina ihre Aufmerksamkeit zu schenken. Es entsteht der Eindruck, dass die ganze Anstrengung von Amina umsonst gewesen ist. Amina wollte in dieser Situation einmal alleine wahrgenommen werden, das gelingt ihr aber nicht, denn die Kindergartenassistentin beachtet sie kaum. Es festigt sich der Eindruck, dass Amina alleine, ohne Marie, im Kindergarten nicht wahrgenommen wird. Während Amina noch auf die Aufmerksamkeit von Susi wartet, wirkt sie sehr traurig. Nach einiger Zeit gibt Amina auf, sie resigniert. Sie geht wieder zurück zum Maltisch und zurück zu Marie.

Amina malt eine neue Zeichnung und bringt diese dann zusammengerollt mit Marie zu ihrem gemeinsamen Schrank in der Garderobe. Nach der ganzen Aufregung geht

Amina wieder in die Zweierbeziehung mit Marie zurück. In dieser Zweierbeziehung wird sie an- und wahrgenommen.

Eine andere Kindergartenassistentin kündigt ein Gruppenspiel an und bittet die Kinder auf dem Teppich Platz zu nehmen:

„Amina und Marie laufen Hand in Hand zum Teppich. Amina, Marie und ein Junge ... (welcher letztes Mal zu Amina sagte, dass sie Freunde sind) setzen sich zu dritt ganz hinten auf den Teppich. Amina und der Junge sitzen nebeneinander und Marie setzt sich in die Mitte der beiden. Daraufhin steht der Junge auf und setzt sich wieder neben Amina. Amina steht auf und setzt sich neben Marie, so dass Marie wieder in der Mitte ist“ (04/02/2f).

Amina und Marie sind sich wieder ganz nahe, sie laufen Hand in Hand. Als sie sich setzen, drängt sich Marie in die Mitte und Amina überlässt ihr diese Position. Es hat den Anschein, als möchte Amina es Marie recht machen. Sie nimmt wieder die gewohnte Rolle ein, um mit Marie zusammen sein zu können. Es liegt nahe, dass Amina lieber Einschränkungen in Kauf nimmt, anstatt alleine zu sein und vielleicht nicht wahrgenommen zu werden.

5.1.4 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Zu Beginn der zweiten Beobachtung ist Amina ganz mit sich selbst und ihrem eigenen Spiel beschäftigt, ebenso wie Marie. Sie spielen nebeneinander, es scheint, als würde ihnen die Nähe zueinander in dieser Situation genügen. Amina und Marie werden dann dazu aufgefordert, gemeinsam ein Spiel zu spielen. Dabei ergreift Marie augenblicklich die führende Rolle und Amina fügt sich, um das Spiel lustvoll zu gestalten. Amina verstärkt noch den Spaßfaktor des Spiels, indem sie sich auf eine übertriebene Art unterlegen darstellt (sie sagt immer nur die Farbe „gelb“).

Im nächsten Augenblick löst sich Amina aus der Zweierbeziehung mit Marie, indem sie sich in einen anderen Spielbereich des Gruppenraumes begibt. Dabei meldet sie sich zuvor bei Marie ab. Das verdeutlicht die erhabene Rolle Maries in ihrer Beziehung.

Mit dem Zeitpunkt der Loslösung wird zunehmend ersichtlich, dass Amina mit einem Zwiespalt beschäftigt ist: zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und den Autonomiewünschen andererseits. Diese Art von Zwiespalt erinnert an die Phase der

Wiederannäherungskrise innerhalb des Loslösungs- und Individuationsprozesses von Mahler (Mahler et al. 1975, 132), in der das Kleinkind zwischen dem Wunsch nach Nähe und Selbständigkeit schwankt. In dieser Phase klammert sich das Kleinkind an die Mutter an und gleichzeitig stößt es sich von ihr ab (Mahler et al. 1975, 124). Amina bringt diesen Zwiespalt in der Malsituation zum Vorschein. Auf der einen Seite genießt sie die Zweisamkeit in der Beziehung mit Marie. Innerhalb dieser Beziehung ist sie nicht alleine, wird wahrgenommen und verspürt Nähe. Doch diese Beziehung kann auch sehr einengend sein, vor allem wenn Marie von Amina verlangt, die Unterlegene zu sein. Dann kann der Wunsch nach Autonomie entstehen. Doch auf der Seite der Autonomie erlebt Amina auch Nachteile: Sie ist alleine und wird als Einzelperson nicht wahrgenommen.

Als Aminas Streben nach Autonomie scheitert, geht sie wieder zurück in die Zweierbeziehung und überlässt Marie freiwillig die Position im Mittelpunkt. Amina scheint in dieser Beobachtungseinheit erkannt zu haben, dass sie als „freie Blume“ sowohl in der Beziehung zu Marie als auch im Kindergarten nicht angenommen wird. In dem vorgegebenen Rahmen kann sie nicht so frei sein, wie sie es gerne sein möchte, dennoch bietet ihr der Rahmen der Beziehung mit Marie Sicherheit.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Der Zwiespalt zwischen dem Bedürfnis nach Abhängigkeit einerseits und dem Wunsch nach Autonomie andererseits ist das zentrale Thema dieser Beobachtungsstunde.

Amina bringt den Wunsch nach Autonomie in jener Situation zum Ausdruck, als sie sich aus der Zweierbeziehung löst, um alleine zum Maltisch zu gehen. In der Malsituation beschäftigt sie sich zunehmend mit der Thematik des Freiseins: Wie viel Freiraum hat Amina in der Beziehung mit Marie und im Kindergarten und wie viel Freiraum braucht sie? Amina zeichnet eine Blume, befreit sie aus dem Rahmen und beschneidet sie dann. Es scheint, als bemerke Amina, dass sie innerhalb des Kindergartens, sowie innerhalb der Beziehung mit Marie, nicht so frei sein kann, wie sie es gerne sein möchte. Dieser Aspekt wird deutlich, als Amina von der Kindergartenassistentin Susi nicht wirklich wahrgenommen wird. Amina scheint als Einzelperson nicht wahrgenommen zu werden, obwohl sie das gerne möchte. Enttäuscht von dieser Erfahrung geht Amina wieder zurück zu Marie und zur Zweierbeziehung. Amina wählt den sicheren Weg der Abhängigkeit, mit all seinen Nachteilen.

5.1.5 Beobachtung 3 – Die Zweisamkeit löst sich auf

Zwischen der zweiten und der dritten Beobachtungsstunde findet eine zweiwöchige Pause statt, da Amina aus gesundheitlichen Gründen nicht im Kindergarten ist. Die dritte Beobachtung findet an einem Donnerstag Mitte November statt. Amina ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre und zwei Monate alt.

Amina befindet sich gemeinsam mit Marie im Bereich der Brettspiele, die beiden scheinen gerade sehr miteinander verbunden zu sein:

„Ich entdecke Amina Hand in Hand mit Marie beim Spielregal, wobei sich die beiden gerade ein Spiel aussuchen. Amina sieht mich kurz an. Amina und Marie suchen sich das Spiel Memory aus, sie setzen sich auf den Boden (direkt vor mir) und breiten die Karten am Boden aus. Dabei legen sie die Karten eng aneinander. Vanessa fordert alle Kinder auf, ihre Sachen zusammen zu räumen und sich auf den Teppich in der Bauecke zu setzen. Amina und Marie räumen die Karten wieder in die Schachtel und gehen Hand in Hand zum Teppich, wo sie sich nebeneinander in die erste Reihe setzen. Die beiden Mädchen lachen zusammen. Andere Kinder drängen sich in die erste Reihe am Teppich und es wird sehr eng. Ein Junge stolpert auf Amina und sie schreit ‚Au‘. Es wird viel gedrängelt in der ersten Reihe. Amina und Marie stehen gemeinsam auf und setzen sich etwas zurück“ (05/03/1).

Amina und Marie scheinen in dieser Situation ganz in ihre Zweierbeziehung vertieft zu sein. Durch den Körperkontakt entsteht der Eindruck, dass sich die beiden Mädchen einander gerade sehr brauchen. Das Memory-Spiel spiegelt ihre momentane Gefühlsebene wider. Bei diesem Spiel werden immer zwei Karten gesucht, die zusammen ein Paar ergeben, so wie auch Amina und Marie zusammen ein Paar sind. Sie reihen die Karten ganz eng aneinander, genau wie sie beide eng miteinander verbunden sind und die Nähe durch Körperkontakt (das Halten an den Händen) zueinander suchen. Die gesamte Situation wirkt sehr harmonisch.

An dieser Stelle möchte ich auf die besondere Bedeutung des kindlichen Spiels verweisen. Bettelheim (2003, 193) geht davon aus, dass das kindliche Spiel das Innenleben des Kindes widerspiegeln kann. „Was im Kopf des Kindes vor sich geht, bestimmt das, was es spielt“ (Bettelheim 2003, 193). Das Kind scheint sich im Spiel mit jenen Thematiken zu beschäftigen, die im jeweiligen Moment für es von besonderer Bedeutung sind.

Für Amina und Marie scheint in dieser Situation ihre enge Beziehung zueinander von zentraler Bedeutung zu sein.

In der nächsten Situation beim Teppich entziehen sich Amina und Marie dem Tumult durch die anderen Kinder, um in ihrer Zweisamkeit¹⁰ ungestört bleiben zu können. Sie scheinen sich in ihrer Zweierbeziehung wohlzufühlen.

Während sich alle Kinder am Teppich in der Bauecke versammeln, erklärt ihnen Vanessa, dass sie in den Garten gehen dürfen und sie schickt zuerst die Mädchen in die Garderobe, um sich dort anzuziehen.

Das Anziehen verläuft bei Amina ganz ordnungsgemäß:

„In der Garderobe öffnet Amina ihre Schranktür. Dann zieht sie ihre Hausschuhe aus und gibt sie in die Box in ihrem Fach. Dann holt sie ihre Schuhe heraus, sie zieht zuerst den ersten Schuh an, aber am falschen Fuß und zieht dann den zweiten Schuh an. Sie bemerkt, dass sie die Schuhe falsch anhat und zieht die Schuhe wieder aus. Sie hält die Schuhe zu ihren Füßen und sagt ‚da oder da‘. Dann zieht sie die Schuhe mit Klettverschluss richtig an (05/03/1).

Amina wirkt ganz entspannt in dieser Situation. Sie lässt sich ausreichend Zeit beim Anziehen und erledigt alles der Reihe nach. Sie entdeckt einen Fehler beim Anziehen der Schuhe, lässt sich aber dadurch nicht aus der Fassung bringen. Vielleicht ist Amina durch die zuvor erlebte Verbundenheit mit Marie so gestärkt, dass sie sich nun voll und ganz auf das ordentliche Anziehen konzentrieren kann. Nach dem Anziehen der Schuhe holt Amina ihren Mantel aus der Garderobe und zieht ihn sich an. Währenddessen kommt Marie zu Amina, damit Amina ihr beim Anziehen ihrer Jacke hilft. Dies ist die erste Situation, in der Marie Amina um Hilfe bittet. Dies könnte ein Ausdruck dafür sein, dass die beiden Mädchen verbunden durch ihre Zweisamkeit in diesem Moment auf der gleichen Ebene sind und somit Marie auch die Hilfe von Amina annehmen kann und nicht nur umgekehrt. Amina hilft Marie in ihren Mantel und versucht dann den Reißverschluss ihres eigenen Mantels zu schließen. Sie schafft es nicht und geht zu Vanessa, die nun auch in der Garderobe ist:

„Daraufhin geht Amina zu Vanessa, die auch in der Garderobe ist, und wartet dort auf ihre Hilfe. Vanessa hilft gerade Marie ihre Jacke zu richten und zuzumachen. Dann hilft Vanessa Amina mit dem Reißverschluss und fragt sie dabei, ob sie einen neuen Mantel hat. Amina nickt zustimmend“ (05/03/01).

¹⁰ An dieser Stelle möchte ich eine Definition von Zweisamkeit einfügen, welche auf bestimmte Momente der Beziehung zwischen Amina und Marie zutreffen zu scheint. Ulrike Schäufele definiert den Begriff Zweisamkeit für ihre Diplomarbeit wie folgt:

„Zweisamkeit kennzeichnet eine bestimmte Qualität von Situationen, in denen zwei Personen in unmittelbarer Interaktion zueinander stehen und zumindest eine der beiden Personen Gefühle von Verbundenheit und wechselseitiger Zuneigung verspürt, während allfällige andere Menschen von geringer Bedeutung für jene sind, die Zweisamkeit verspüren“ (Schäufele 2011, 31).

In dieser Analyse wird der Begriff Zweisamkeit im Sinne dieser Begriffsbestimmung verwendet.

Ebenso wie Marie geht auch Amina zu Vanessa, um sich mit dem Reißverschluss des Mantels helfen zu lassen. Vanessa versucht dabei mit Amina in Kontakt zu treten, indem sie Amina nach ihrem neuen Mantel fragt. Doch Amina geht auf die ihr angebotene Kontaktaufnahme durch die Kindergartenpädagogin nicht näher ein. Es scheint als bräuchte Amina ausschließlich die technische Hilfe von Vanessa. Die emotionale Zuneigung bekommt Amina durch Marie. Im Unterschied zur zweiten Beobachtung, in welcher Amina die Aufmerksamkeit einer Kindergartenassistentin sucht, scheint sie in dieser Situation eine solche Art von Aufmerksamkeit nicht zu benötigen, da sie sich mit Marie verbunden fühlt. Nachdem Vanessa Amina geholfen hat, geht Amina wieder zum Schrank zurück und nimmt Schal und Haube heraus. Als Amina und Marie fertig angezogen sind, lässt sich Amina von Vanessa noch den Schal im Nacken zusammenbinden und dann gehen die beiden Mädchen gemeinsam Hand in Hand in den Garten.

Im Gartenbereich spielen Amina und Marie und zwei weitere Mädchen an der Pferdewippe, das Amina sehr viel Spaß zu machen scheint, denn sie lacht immer wieder und wirft dabei den Kopf in den Nacken. Anschließend laufen alle vier Mädchen zur Korbschaukel. Sie helfen sich dort gegenseitig in die Schaukel hinein und wechseln sich beim Schaukeln und Anschubsen ab. Das Schaukeln scheint Amina Freude zu bereiten, denn sie lacht dabei. Ein Mädchen spricht kaum Deutsch und redet die anderen Mädchen immer auf Türkisch an. Amina und die anderen Mädchen sprechen untereinander immer wieder in ihrer Muttersprache, nur mit Marie spricht Amina Deutsch. Ausgelöst durch die Teilnahme der anderen Mädchen an ihrem Spiel, als auch aufgrund der anderen Sprache, löst sich die Zweisamkeit zwischen Amina und Marie völlig auf. Welche Auswirkung diese Auflösung der Zweisamkeit für Amina haben wird, zeigt sich im nächsten Protokollausschnitt. Amina ist in diesem Moment mit dem Schaukeln an der Reihe, als die anderen Mädchen fortlaufen:

„Die anderen Mädchen laufen zu einem Holzhaus im Garten und Amina ist noch in der Schaukel, die sich noch hin und her bewegt. Amina versucht von der Schaukel runterzukommen. Währenddessen rufen die anderen Mädchen nach Amina. Amina schafft es nach einiger Zeit aus der Schaukel und läuft zu den Mädchen beim Holzhaus. Ein weiteres Mädchen, welches noch auf der normalen Schaukel gesessen hat, folgt Amina. Die Mädchen laufen um das Haus herum. Drei Mädchen laufen in die eine Richtung, Amina läuft in die entgegengesetzte Richtung. Wenn sie sich begegnen, dann schreien sie laut und lachen dabei. Wenn sie sich gerade nicht begegnen, dann wirkt Amina nicht sehr glücklich. Sie geht dann eher langsam um das Haus und erst wenn sie den anderen Mädchen begegnet, die schon laut lachen, dann beginnt auch sie zu lachen. Dieses Lachen verschwindet jedoch nach der

Begegnung wieder. *Mir fällt auf, dass Amina die Kleinste ist.* Immer wieder wickelt Amina ihren Schal um den Hals, der ihr immer herunterfällt. Die Haube hat sie auch schon verloren und sie trägt sie jetzt in der Hand. Auch den Schal trägt sie dann in der Hand. Die Mädchen laufen durch das Laub, das am Boden zwischen den Bäumen liegt. Amina stolpert immer wieder und fällt dabei ins Laub“ (05/03/2).

Amina bleibt in dieser Situation bei der Korbschaukel zurück, während die anderen Mädchen bereits ein neues Spiel entdeckt haben. Die Mädchen rufen nach Amina, machen aber keine Anstalten ihr aus der Schaukel zu helfen. Amina schafft es erst nach einiger Zeit aus der Schaukel heraus und eilt den anderen Mädchen hinterher. Ein anderes Mädchen hat in der Zwischenzeit auf Amina gewartet, doch Amina scheint sie nicht zu beachten. Vielleicht beachtet Amina dieses Mädchen nicht, weil sie nicht Marie ist. Denn kein anderes Kind scheint für Amina im Kindergarten so wichtig zu sein wie Marie. Dies erweckt den Eindruck, dass Amina sich Marie an die Stelle des anderen Mädchens gewünscht hätte.

Amina bemüht sich beim Holzhaus um den Anschluss an die Gruppe, doch es fällt ihr schwer und es scheint ihr nicht wirklich zu gelingen. Der Anschluss an die Gruppe ist nicht so leicht zu erreichen, wie die Zweisamkeit mit Marie. Es könnte auch sein, dass Amina keinen Anschluss zu den Mädchen findet, aufgrund der fehlenden Zweisamkeit mit Marie. Marie ist in dieser Situation nicht an Aminas Seite, sondern an der Seite der anderen Mädchen. Amina scheint sich in ihrer Position nicht wohl zu fühlen, sie gehört nicht zu der Gruppe dazu. Denn sie ist diejenige, die alleine in die entgegengesetzte Richtung läuft, während ihr die anderen Mädchen gemeinsam entgegen kommen. Aminas Lachen wirkt aufgesetzt, da sie immer nur im Moment der Begegnung lacht und unmittelbar danach nicht mehr. In diesem Moment fällt mir auf, dass Amina die Kleinste in dieser Gruppe ist. Vielleicht wirkt Amina in diesem Moment auch sehr klein, weil sie nicht zur Gruppe dazugehört. Sie wirkt unglücklich und hilflos in dieser Situation. Amina wird mit jedem Schritt langsamer und sie muss ständig ihren Schal richten, der ihr immer wieder hinunter fällt. Die Annahme, dass es Amina in dieser Szene nicht gut geht, verstärkt sich noch im weiteren Verlauf dieser Situation, denn für Amina geht es immer mehr bergab. Alles läuft aus der Bahn. Sie ist nicht mehr in der Zweisamkeit mit Marie, da diese zur Gruppe dazugehört. Sie verliert ihren Schal und ihre Haube, die Ordnung kann nicht mehr aufrecht erhalten bleiben. Nichts ist mehr so, wie es für Amina sein soll. Amina scheint verloren zu sein. Als Amina vor sich hin stolpert und hinfällt erweckt es den Eindruck, dass sie keinen Halt mehr findet. Sie wirkt in dieser Situation sehr traurig und einsam.

Etwas später wechseln die Mädchen, inklusive Amina, den Platz und sie setzen sich an einen Tisch in der Nähe des Kindergartengebäudes, aber immer noch im Garten, um dort in ein Bilderbuch zu malen. Diese Art passt nicht zu Amina, denn normalerweise legt Amina sehr viel Wert auf die Einhaltung der Ordnung. Es scheint als würde Amina mit den anderen Kindern mitmachen, um Anschluss zu ihnen zu finden und um sich dadurch nicht mehr alleine zu fühlen. Vanessa erwischt die Mädchen beim Malen im Buch und sagt ihnen, dass sie nicht in ein Bilderbuch malen dürfen. Die Mädchen laufen dann erneut zur Wippe. Die Wippe ist aber gerade besetzt und sie warten dort einen Augenblick, bis Amina und Marie weiter zur Rutsche gehen:

„Bei der Rutsche schauen sie zu, wie andere Kinder mit dem Rechen Laub sammeln und dieses dann auf die Rutsche geben. Amina und Marie stehen nebeneinander, ohne zu reden. Sie schauen einfach nur den anderen Kindern zu. Sie bewegen sich immer ein paar Schritte rauf in Richtung Rutsche (welche sich auf einem Hügel befindet) und dann bleiben sie wieder stehen und schauen den anderen Kindern zu“ (05/03/2).

Nach der ganzen Aufregung sind Amina und Marie nun wieder vereint und Amina ist nicht mehr alleine. Amina scheint es zu genießen, dass sich die beiden wieder haben, die Welt scheint für Amina wieder in Ordnung zu sein. Sie brauchen vermutlich etwas Zeit um wieder zueinander zu finden und um sicher zu sein, dass sie auch in ihrer Zweierbeziehung bleiben können. Wenn die beiden Mädchen zusammen sind, dann scheinen sie keine anderen Kinder zu brauchen, es genügt ihnen ihre Verbundenheit.

5.1.6 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Zu Beginn dieser dritten Beobachtung sind sich Amina und Marie sehr nahe. Sie scheinen in ihrer Zweisamkeit völlig aufzugehen. Mittels des Memory-Spiels bringen sie zum Ausdruck, dass sie zwei Personen sind die zusammen gehören, die ein Paar bilden. Das Händehalten unterstreicht diese Annahme. Zusammen bilden sie eine Einheit, die nicht von anderen gestört werden will.

In dieser Beobachtung scheinen Amina und Marie in ihrer Beziehung gleichberechtigt zu sein. Dies wird deutlich, als sich Marie von Amina beim Anziehen der Jacke helfen

lässt. Gestärkt durch die Verbundenheit mit Marie scheint Amina die ihr angebotene Aufmerksamkeit der Kindergartenpädagogin nicht zu benötigen.

Doch im Garten beginnt sich die Zweierbeziehung immer mehr aufzulösen. Amina gelingt der Anschluss an die Gruppe der Mädchen nicht und es scheint ihr immer schlechter zu gehen. Ohne die Verbundenheit mit Marie fühlt sie sich nicht mehr so stark und sicher, es erweckt den Anschein, als würde ihr die Nähe mit Marie fehlen.

Am Ende der Beobachtung finden Amina und Marie wieder zusammen. Es scheint ihnen in diesem Moment die Nähe zueinander auszureichen. Sie wirken beide sehr unsicher, so als müssten sie das Vertrauen zwischen ihnen wieder langsam aufbauen.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina und Marie sind in der Anfangssequenz dieser Beobachtung sehr eng miteinander verbunden. Sie thematisieren ihre Nähe zueinander mittels eines Memory-Spiels. Zusammen bilden sie beide ein Paar. Dabei wird deutlich, dass sie von einander abhängig sind, denn eine alleine kann kein Paar ergeben. In ihrer Abhängigkeit geht es Amina gut, sie fühlt sich sehr verbunden mit Marie.

Als sich ihre Zweisamkeit aufzulösen beginnt, geht es Amina zunehmend schlechter. Es scheint, als würde sie ohne Marie nicht zurecht kommen. Sie kann es in dieser Situation nicht genießen, ohne Marie etwas zu unternehmen. Erst als Amina wieder in Maries Nähe ist, kann sie sich erneut entspannen. Sie scheint die Verbundenheit mit Marie für ihr Wohlbefinden zu benötigen.

Amina scheint in dieser Beobachtung die Abhängigkeit von Marie sehr zu spüren. In jener Situation, in der die Zweisamkeit mit Marie sich aufzulösen beginnt, scheint sich Amina speziell nach dieser Zweisamkeit zu sehnen, die ihr zuvor so viel Nähe gebracht hat.

5.1.7 Zusammenfassung des ersten Abschnittes

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Bereits in den ersten Beobachtungen wird ersichtlich, dass Amina die Beziehung mit Marie von Beobachtung zu Beobachtung unterschiedlich erlebt. Amina macht in ihrer

Beziehung mit Marie die Erfahrung, dass sie sich unterordnen muss, damit diese Beziehung funktionieren kann (vgl. Beobachtung 1, 2). Es scheint für Amina wichtiger in Maries Nähe zu sein, als ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Wenn Amina etwas gegen Maries Willen unternimmt, dann entsteht ein Konflikt, doch beide Mädchen sind daran interessiert diesen Konflikt zu lösen, beispielsweise durch das Einnehmen derselben Rolle im Rollenspiel (vgl. Beobachtung 1).

In der zweiten Beobachtung löst sich Amina in einer Situation aus der Zweierbeziehung mit Marie, um etwas im Sinne ihrer eigenen Interessen zu unternehmen. Bevor sich Amina jedoch von Marie löst, meldet sie sich bei ihr ab. Dies verdeutlicht die erhabene Rolle Maries innerhalb ihrer Beziehung. Amina beschäftigt sich in dem Moment ohne Marie mit der Thematik der Freiheit: wie viel Freiheit hat Amina in der Beziehung mit Marie? Sie scheint zu dem Entschluss zu kommen, dass Marie ihr einerseits Sicherheit bietet, andererseits schränkt sie Amina auch ein. Ohne Marie an ihrer Seite scheint Amina etwas zu fehlen und sie scheint nicht wahrgenommen zu werden (vgl. Beobachtung 2). Wenn Amina eine negative Erfahrung macht, beispielsweise wenn sie von der Kindergartenassistentin nicht beachtet wird, dann geht sie zurück in die Zweierbeziehung. Marie scheint für Amina da zu sein, wenn diese sie braucht. Dabei begibt sich Amina auch freiwillig in die unterlegene Rolle. Wenn sich Amina in der Zweierbeziehung mit Marie wohlfühlt, wenn sie beide in ihrer Beziehung gleichberechtigt sind, dann scheint Amina den Kontakt zu einer Kindergartenpädagogin nicht zu brauchen.

Die Wichtigkeit dieser engen Beziehung mit Marie für Amina zeigt sich auch, als diese sich zu lösen beginnt (vgl. Beobachtung 3). Mit der Auflösung der Zweierbeziehung scheint es Amina zunehmend schlechter zu gehen. Sie scheint sich nach der Verbundenheit mit Marie zu sehnen, wenn diese nicht bei ihr ist. In der dritten Beobachtung wird auch deutlich, dass Amina diejenige ist, die sich um die Beziehung mit Marie bemüht, indem sie sehr lange versucht mit Marie wieder eine Verbindung aufzubauen. Das gelingt ihr auch nach einiger Zeit.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina erlebt in jenen Situationen Abhängigkeit, in denen sie sich Marie unterordnet, damit das Spiel mit ihr funktionieren kann (vgl. Beobachtung 1, 2). In diesen Situationen scheint es Amina wichtiger zu sein, sich mit Marie verbunden zu fühlen, als ihre eigenen Wünsche und Interessen zu verwirklichen. Dennoch versucht sie von der ersten Beobachtung an, ihre Wünsche auf eine subtile Art und Weise zum

Ausdruck zu bringen. Diesbezüglich kann von einem kleinen Versuch des Strebens nach Autonomie ausgegangen werden. In der zweiten Beobachtung kommt ein Zwiespalt zum Vorschein, welcher Amina zu beschäftigen scheint. Dieser Zwiespalt behandelt einerseits Aminas Bedürfnis nach Abhängigkeit und andererseits ihren Wunsch nach Autonomie. Sie bringt mit diesem Zwiespalt zum Ausdruck, dass die Beziehung mit Marie sie einerseits in ihrem Handeln einschränkt, denn sie kann in dieser nicht so frei sein, wie sie es gerne möchte. Andererseits scheint Amina ohne Marie die Verbundenheit mit ihr zu fehlen und sie scheint ohne sie nicht wahrgenommen zu werden (vgl. Beobachtung 2). Dass Amina ohne Marie etwas zu fehlen scheint, kommt auch in der dritten Beobachtung zum Vorschein. Denn als sich die Zweierbeziehung zwischen den beiden Mädchen aufzulösen beginnt, geht es Amina zunehmend schlechter. Ohne diese Verbundenheit mit Marie scheint sie nichts auf die Reihe zu bekommen. Dies deutet erneut auf die Abhängigkeit Aminas von Marie hin und wie sehr sie die Verbundenheit mit Marie für ihr Wohlbefinden zu brauchen scheint.

5.2 Abschnitt 2 – Die Initiative

Dieser Abschnitt umfasst die Beobachtungen vier bis sechs und den Zeitraum Ende November bis Mitte Dezember 2009. Amina ist in diesem Zeitraum vier Jahre und zwei Monate alt. Zwischen der dritten und der vierten Beobachtung gibt es eine markante Veränderung in Aminas Verhalten. Amina scheint immer noch dieser Zwiespalt, zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und dem Autonomiewunsch andererseits zu beschäftigen. Doch beginnend mit der vierten Beobachtung fängt Amina an die Initiative zu ergreifen, um im Sinne ihrer eigenen Interessen zu handeln.

5.2.1 Beobachtung 4 – Amina zeigt auf

Die vierte Beobachtung findet eine Woche später, wieder an einem Donnerstag, statt, da Amina am Mittwoch nicht im Kindergarten ist.

Amina und Marie sitzen Hand in Hand unter dem aufgehängten Adventskranz, der gerade von Vanessa und Susi mit Lebkuchen, in Form von Symbolen der Kindergartenkinder, behängt wird:

„Als ein neuer Lebkuchen am Adventskranz angebracht wird, springen Amina und Marie auf, rufen immerzu ‚Sabrina‘ (das Mädchen, dem offensichtlich dieses Symbol gehört) und hüpfen unter dem Adventskranz herum, mit den Händen in der Höhe. Dabei lachen sie laut. Als der nächste Lebkuchen aufgehängt wird, fragt Amina: ‚was ist das?‘. Vanessa scheint dies aber nicht zu hören. Amina und Marie hüpfen wieder herum. Dann setzen sie sich wieder unter den Adventskranz. Neben Amina sitzt ein Junge, den Amina kurz anschaut und ihm dann einige Male über den Kopf streicht. Dann widmet sich Amina wieder Marie und sie stehen wieder auf und hüpfen“ (06/04/1).

Amina wirkt in dieser Situation sehr glücklich. Sie scheint mit Marie sehr verbunden zu sein, was sie durch das Händehalten veranschaulicht. Sie hüpfen herum und lachen laut und machen dadurch das Schmücken des Adventskranzes zu einem lustvollen Spiel. Das nächste Lebkuchensymbol erkennt Amina nicht und sie fragt bei Vanessa nach. Doch Vanessa scheint Amina nicht zu hören. Amina kümmert sich nicht weiter darum und widmet sich wieder dem ausgelassenen Spiel mit Marie. Es hat den Anschein, als würde für Amina die enge Verbindung mit Marie und das lustvolle Spiel, das Nicht-Wahrnehmen durch die Kindergartenpädagogin kompensieren. Denn durch Marie an ihrer Seite und durch die Verbundenheit mit ihr in dieser Situation, scheint es Amina möglich zu sein, dieses Nicht-Wahrgenommen-Werden aushalten zu können. Die Streichelsequenz mit dem Jungen kann daraufhin deuten, dass Amina aber dennoch das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit verspürt. Wie aus einem plötzlichen Impuls heraus sieht Amina den Jungen neben sich kurz an und streichelt ihm einige Male über den Kopf. Vielleicht bringt Amina mit dieser Geste zum Ausdruck, dass auch sie in manchen Momenten gerne die Aufmerksamkeit von anderen Personen, wie beispielsweise von der Kindergartenpädagogin, hätte. Die Aufmerksamkeit, die ihr zu fehlen scheint, schenkt sie nun dem Jungen neben ihr. Diese Annahme kann mit Bettelheim (2003) unterstützt werden, der davon ausgeht, dass das kindliche Spiel „sich auch heilsam für sie selbst auswirken [kann], wenn sie beispielsweise ihre Puppen oder Stofftiere oder lebendige Tiere so liebevoll behandeln, wie sie wünschen, daß ihre Eltern sie selbst behandeln würden. Auf diese Weise versuchen sie, sich für das zu entschädigen, was ihnen vorenthalten wird“ (Bettelheim 2003, 195f). Diese Aussage von Bettelheim lässt sich auch auf die Situation zwischen Amina und dem Jungen übertragen. Amina behandelt in dem dargestellten Protokollausschnitt den Jungen auf eine besonders liebevolle Weise, die ihr von der Kindergartenpädagogin verwehrt wird. Dieser Moment zwischen Amina und dem Jungen ist nur von kurzer Dauer und Amina hüpfen wieder mit Marie weiter unter dem Adventskranz herum.

Mit dem Ende des Adventskranzschmückens wechseln Amina und Marie den Spielbereich im Gruppenraum. Sie gehen in den Bastelbereich und setzen sich entlang des langen Tisches. Sie setzen sich zu einem Mädchen namens Melissa, eine rechts und eine links davon, so dass Melissa in der Mitte bleibt. Amina nimmt sich am Tisch ein Tablett mit Knetmasse und beginnt eine Figur zu bauen:

„Amina gibt drei Kugeln übereinander und macht auf die obere Kugel einen Mund und zwei Augen. Wobei sie für den Mund eine Wurst rollt und für die Augen zwei kleine Kugeln formt. Dann drückt sie diese Formen auf den Kopf der Figur. Als sie fertig ist, dreht sie sich zur Seite, beugt sich über Melissa und sagt zu Marie: ‚Schau, ein Weihnachtsmann‘. Marie schaut auf die Figur, die ihr Amina entgegenstreckt. Die Mädchen lachen und Amina nimmt ihre Figur wieder zurück und macht noch Haare dazu. Dann zeigt sie die Figur wieder Marie mit den gleichen Worten: ‚Schau, Weihnachtsmann‘ (06/04/1).

Amina bastelt eine Figur und beugt sich über Melissa, so als wäre diese gar nicht anwesend, um die Figur Marie zu zeigen. Sie wartet Maries Reaktion ab, bevor sie zu lachen beginnt. Es hat den Anschein, als würde Amina sich um die Anerkennung von Marie bemühen, und sie scheint damit Erfolg zu haben. Die beiden Mädchen lachen zusammen, das verbindet die beiden noch mehr. Melissa wird dabei völlig ausgeblendet, die spielt in ihrer Zweierbeziehung keine Rolle. Amina wiederholt das Herzeigen ihres Produktes noch einmal, vermutlich um ihr Wohlbefinden durch die Anerkennung von Marie noch zu steigern.

Als Melissa ihren Platz verlässt und somit der Platz zwischen Amina und Marie frei wird, räumt Amina ihre Knetmasse zur Seite und geht auf Marie zu, die gerade mit Steckperlen spielt:

„Amina setzt sich neben Marie, nimmt eine Herzform aus einer Dose und beginnt dort eine Perle nach der anderen aus einer Schüssel zu nehmen und diese dann auf der Herzform nacheinander zu platzieren. ... Dann versucht Amina einen Sessel, der hinter ihr und Marie steht, zwischen ihren Sessel und Maries Sessel hineinzuschieben. Das gelingt ihr aber nicht richtig. Immer wieder rückt sie einen Sessel ein Stück weg. Auch Marie steht auf und rückt ihren Sessel so weit es geht an den Rand des Tisches. Amina versucht einige Zeit den Sessel an den Tisch zu bekommen und schafft es dann auch. Als der Sessel am Tisch steht, setzt sich Amina zu Marie auf den Sessel. Dabei sitzt sie jedoch nur so halb auf dem Sessel und sie macht wieder mit ihren Steckperlen weiter, ebenso wie Marie“ (06/04/1f).

Unmittelbar nachdem Melissa ihren Platz verlässt, übernimmt Amina diesen. Es hat den Anschein, als wäre ihr Melissa die ganze Zeit über im Weg gewesen. Diese Annahme wird auch durch die vorherige Situation unterstützt, in welcher sich Amina zweimal über Melissa in Richtung Marie beugt, so als wäre Melissa nicht anwesend.

Es scheint Amina nicht auszureichen, sich bloß auf den Sessel von Melissa und somit Sessel an Sessel mit Marie zu sitzen. Amina versucht einen neuen Sessel zwischen sich und Marie zu schieben. Vermutlich möchte Amina mit diesem Verhalten zum Ausdruck bringen, dass sie nicht die Stelle von Melissa einnehmen möchte, sondern ihre eigene Position. Diese Situation erweckt den Eindruck, als würde Amina gerne mit Marie eine ganz enge Verbindung herstellen. Amina möchte Marie ganz für sich haben und somit vereinnahmt sie Marie völlig, indem sie sich auch noch auf ihren Sessel setzt. Dadurch kann sich niemand mehr zwischen die beiden drängen und Amina hat Marie ganz für sich alleine. Marie ist ihr dabei noch unterstützend tätig. Nachdem Amina zumindest die äußere Verbindung zwischen ihr und Marie hergestellt hat, kann sie sich wieder ihrem Spiel mit den Steckperlen widmen.

Nur einen Augenblick später fordert Vanessa alle Kinder auf, ihre Spielsachen zusammen zu räumen. Amina schaut kurz zu Vanessa und macht dann wieder mit ihren Steckperlen weiter. Sie hat es soeben geschafft, die Nähe zu Marie herzustellen und soll diese jetzt bereits wieder aufgeben. Damit scheint Amina nicht zufrieden zu sein und ignoriert die Aufforderung der Kindergartenpädagogin. Daraufhin spricht Vanessa Amina direkt an, ob sie ihre Aufforderung gehört hat, und Amina schaut sie ebenfalls an und antwortet mit „Ja“. Vanessa muss bei dieser Aussage lachen und bittet sie noch einmal nun auch wirklich zusammen zu räumen. Amina steckt noch ein bisschen weiter und beginnt dann, gemeinsam mit Marie, aufzuräumen. Sobald Amina sich mit Marie wieder verbunden fühlt, soll sie diese Begebenheit erneut auflösen. Erst nach mehrmaliger Aufforderung schafft sie es, sich von ihrer Intimität mit Marie zu lösen.

Alle Kinder versammeln sich in der Leseecke, um einer Geschichte über den Advent zu lauschen und das Nikolo-Lied zu singen. Amina und Marie sitzen ganz eng nebeneinander. Amina bietet Sabrina einen Platz neben ihr an, doch sie lehnt ab und kommt erst nach einiger Zeit zu Amina. Amina legt dann ihre Arme um Marie und Sabrina und scheint in dieser Position glücklich zu sein, denn sie macht dabei einen zufriedenen Gesichtsausdruck. Dann wird das Nikolo-Lied gesungen und Amina singt laut mit und macht auch die Bewegungen dazu, welche von Vanessa vorgezeigt werden. Einige Kinder bekommen Instrumente, um beim Refrain des Liedes mit den Instrumenten zu spielen:

„Beim ersten Durchgang bekommt Marie ein Instrument. Beim zweiten Durchgang des Liedes dürfen die Kinder mit Instrument sich aussuchen, welchem Kind sie ihr Instrument weiter geben. Marie gibt ihr Instrument, eine Rassel, an Amina weiter“
(06/04/2).

Das Weitergeben der Rassel von Marie an Amina zeigt den Zusammenhalt zwischen den beiden Mädchen. Amina hat in dieser Szene Marie und Sabrina an ihrer Seite, hat Spaß am Mitsingen und bekommt beim zweiten Durchgang des Liedes auch noch die Rassel von Marie, mit der sie kräftig zum Refrain spielt. Amina scheint sich in dieser Situation sehr wohl zu fühlen und diese ganzen positiven Ereignisse scheinen sie zu bestärken.

Anschließend fragt Vanessa bei den Kindern nach, wer von ihnen noch das Nikolo-Säckchen basteln muss und ruft dann einige Namen auf, auch die von Amina und Marie. Amina schaut kurz auf und beschäftigt sich dann wieder mit Marie. Sie wird dann von der Kindergartenassistentin zum Maltisch gebracht, ebenso wie Marie, doch die beiden werden auseinandergesetzt, zwischen ihnen sitzt wieder Melissa. Die Zweisamkeit zwischen Amina und Marie wird unterbrochen. Während Amina am Maltisch sitzt, bietet Vanessa den anderen Kindern eine Möglichkeit an:

„Vanessa fragt in der Zwischenzeit die anderen Kinder, ob jemand zur Schule gehen möchte. Amina, die am Tisch sitzt, zeigt mit beiden Händen auf. Vanessa kann sie nicht sehen, weil sie mit dem Rücken zu Amina steht. Amina gibt ihre Hände wieder herunter. Sie legt sich auf ihre Arme auf den Tisch“ (06/04/2).

Amina wurde in der Situation zuvor so sehr bestärkt, dass sie nun nach Autonomie streben kann. Amina meldet sich, um in die Schule gehen zu dürfen, wird jedoch von der Kindergartenpädagogin nicht wahrgenommen. Vielleicht gelingt es Amina auch sich zu melden, weil sie nicht neben Marie sitzt und somit die nötige Distanz hat, sich alleine etwas zuzutrauen. Doch Amina wird als Einzelperson von Vanessa nicht wahrgenommen.

In der Diskussion mit der Forschungsgruppe entsteht die Annahme, dass Amina vielleicht einen Teil dazu beiträgt, dass sie von der Kindergartenpädagogin nicht wahrgenommen wird. Denn als Amina sich meldet, um in die Schule gehen zu dürfen, steht Vanessa mit dem Rücken zu ihr. Es ist keine eindeutige Entschlossenheit von Amina sichtbar. Sie zeigt zwar mit beiden Händen auf, gibt aber keinen Laut von sich. Es entsteht der Eindruck, dass sich Amina unsicher ist in ihrem Vorhaben. Vielleicht möchte sie einerseits von Vanessa wahrgenommen werden, um in die Schule gehen zu dürfen, andererseits aber nicht, um in der Nähe von Marie verweilen zu können. Damit kommt wieder der Zwiespalt zum Ausdruck, den Amina in sich zu tragen scheint (vgl. Beobachtung 2): will sie bei Marie bleiben oder will sie weg von ihr. Amina setzt in dieser Situation einen entscheidenden Akt, dessen Wahrscheinlichkeit auf Erfolg gering ist. Nachdem Amina nicht auserwählt wurde, um in die Schule gehen zu dürfen, legt sie ihren Kopf auf ihre Arme. Das führt

zu der Annahme, dass Amina dieses Aufzeigen, und speziell dieser Zwiespalt, viel Kraft kosten.

Die Kindergartenassistentin kommt zu Amina und hilft ihr eine Schicht der Serviette abzuziehen, um diese anschließend auf das Nikolo-Säckchen zu kleben. Amina lässt die Hilfe durch Susi und später dann durch Vanessa über sich ergehen. Amina scheint sich auf das Basteln in diesem Moment nicht einlassen zu können, vermutlich weil dieser Zwiespalt an ihren Kräften zehrt.

Nach dem Basteln wird Amina zum Händewaschen aufgefordert und ihre Aufmerksamkeit bleibt, auf dem Weg zum Waschraum in der Garderobe, beim Computer hängen. Dort spielt gerade ein Junge ein Computerspiel, bei dem bestimmte Gegenstände innerhalb eines Raumes gesucht werden müssen. Amina steht hinter ihm und zeigt dem Jungen die gesuchten Objekte, indem sie auf diese mit ihren Fingern hinzeigt und dazu „da“ sagt. Nach kurzer Zeit nimmt Amina die Computermaus in die Hand und sie tauschen die Rollen. Amina gelingt es, sich gegen den Jungen durchzusetzen und die führende Rolle in diesem Spiel zu übernehmen. Es hat den Anschein, als müsse Amina sich selbst beweisen, dass sie auch alleine etwas schaffen kann. Beim Computerspielen gelingt ihr das, sie findet die passenden Objekte und ist darüberhinaus schneller als der Junge. Vielleicht fällt es Amina in dieser Situation leichter ihren Willen durchzusetzen, weil Marie nicht in ihrer Nähe ist. Wenn Marie nicht an ihrer Seite ist, kann sie frei nach ihren Interessen handeln, ohne auf Marie Rücksicht zu nehmen. Mit dieser Situation am Computer endet die vierte Beobachtung.

5.2.2 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In dieser vierten Beobachtung scheinen Amina und Marie sehr eng miteinander verbunden zu sein. Immer wieder halten sie sich an den Händen und genießen das Zusammensein. Wird ihre Zweisamkeit unterbrochen, dann sucht Amina wieder die Nähe zu Marie. In der Sesselsituation scheint Amina Marie völlig einvernehmen zu wollen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Amina und Marie in der Situation zuvor durch Melissa getrennt wurden. Als Melissa ihren Platz verlässt, scheint Amina die Gelegenheit zu nutzen, um die Verbundenheit mit Marie wieder herzustellen. Dies erweckt den Eindruck, dass Amina Marie völlig für sich einvernehmen will, um keine

weitere Trennung zwischen ihnen zu ermöglichen. Diese Einvernahme äußert sich darin, dass Amina sich zunächst einen neuen Sessel holt, den sie ganz nah zu Maries Sessel stellt, um sich dann mit Marie einen Sessel zu teilen. Es hat den Anschein, als verspüre Amina in dieser Situation ein Bedürfnis nach sehr viel Nähe. Beim Singen wird der Zusammenhalt zwischen Amina und Marie deutlich, als Marie wie selbstverständlich ihr Instrument an Amina weitergibt. Es festigt sich der Eindruck, dass Amina und Marie zusammengehören. Amina scheint Marie auch zu brauchen, um wahrgenommen zu werden. Denn wenn Amina alleine ist, wird sie beispielsweise von den Pädagoginnen im Kindergarten nicht wahrgenommen.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina erlebt in jenen Situationen Abhängigkeit, in denen sie mit Marie in einer spezifischen Art und Weise verbunden ist. Die Abhängigkeit wird deutlich, wenn Amina alleine, ohne Marie, von den Pädagoginnen im Kindergarten nicht wahrgenommen wird, wie es in der Situation mit der Schule der Fall ist.

Es gibt in dieser Beobachtung, in welcher Amina durch die Zuwendung von Marie bestärkt ist, einen Moment, in dem sie den Mut aufbringt nach Autonomie zu streben. Als Vanessa die Kinder fragt, ob sie in die Schule gehen möchten, zeigt Amina mit beiden Händen auf. Sie ergreift in dieser Situation die Initiative und meldet sich bei der Kindergartenpädagogin.

Die Initiative spielt nach Erikson (1968, 249) eine wichtige Rolle im kindlichen Streben nach Autonomie, da sie der Autonomieentwicklung eine neue Qualität verleiht. Das Kind versucht nun nicht mehr nur seinen Willen auszudrücken, sondern es beginnt etwas dafür zu unternehmen (Erikson 1968, 249). Aminas Wunsch, diese Möglichkeit zu ergreifen, scheint jedoch in diesem Moment sehr schwach zu sein, da sie durchaus sieht, dass Vanessa ihr den Rücken zukehrt. Sie beginnt zwar bereits die Initiative für die Erfüllung ihrer Wünsche zu ergreifen, scheint sich jedoch gleichzeitig in ihrem Vorhaben nicht sicher zu sein. In diesem Protokollauschnitt scheint Amina sich erneut mit dem Zwiespalt auseinanderzusetzen, zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und ihrem Wunsch nach Autonomie andererseits (vgl. Beobachtung 2). Vermutlich zeigt Amina auf, um ihren Wunsch nach Autonomie verwirklichen zu können, auch wenn sie innerlich weiß, dass die Erfüllung des Wunsches in dieser Situation nicht möglich ist. Denn einerseits sitzt sie hinter Vanessa und diese kann sie so nicht wahrnehmen und andererseits soll sie die Nikolo-Sackerl basteln und kommt somit überhaupt nicht in Frage, um in die Schule

gehen zu dürfen. In der nächsten Situation schafft es Amina, sich am Computer gegen einen Jungen durchzusetzen und die führende Rolle einzunehmen. Wenn Marie nicht in ihrer Nähe ist, scheint sie ihre Wünsche umsetzen zu können.

5.2.3 Beobachtung 5 – Verbindung und Trennung

In dieser Woche wird mein Beobachtungstermin wieder auf Donnerstag verschoben, weil die Kindergartengruppe am Mittwoch einen Ausflug macht. Somit findet diese Beobachtung wieder genau eine Woche später statt. Es ist nun Anfang Dezember. Als ich den Raum betrete, sind Amina und Marie gerade mit einem Puzzle beschäftigt. Sie befinden sich in der Spielecke des Gruppenraums. Amina wirkt dabei unruhig und unkonzentriert. Sie ist ständig in Bewegung und ihr Blick wandert immer wieder zu den Buben in der Puppenecke:

„Als Marie vom Tisch weggeht, stützt sich Amina beim Tisch mit den gestreckten Armen ab, einen Fuß hat sie abgewinkelt auf dem Sessel und dabei dreht sie sich von der einen zur anderen Seite. Dabei blickt sie immer zu Marie, die hinter ihr am Fensterbrett sitzt, und sagt dabei ‚Schau‘“ (07/05/1).

Diese Situation erweckt den Eindruck, als würde Amina sich unsicher darüber sein, ob sie mit Marie spielen will. Sie verhält sich unruhig und zappelig. Dieses Hin und Her in ihrer Bewegung scheint Aminas inneren Zustand widerzuspiegeln: will sie etwas mit Marie spielen oder nicht? Einerseits wendet sie sich von Marie durch Wegdrehen immer wieder ab, andererseits ruft sie nach Marie. Amina scheint sich nicht entscheiden zu können. Dies erweckt den Eindruck, als wäre Amina wieder mit dem Zwiespalt beschäftigt, zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und dem Wunsch nach Autonomie andererseits (vgl. Beobachtung 2,4).

Noch in derselben Situation ertönt das Nikolo-Lied aus dem CD-Player und Amina singt laut mit. Sie wechselt dann ihre Position, indem sie sich auf die Außenkante ihrer Hausschuhe stellt und dazu noch etwas auf die Zehenspitzen. In dieser neuen Position dreht sie sich wieder hin und her. Marie steht erneut bei Amina am Tisch:

„Marie sagt zu Amina, dass sie gerne in der Puppenecke ... spielen möchte, doch Amina reagiert nicht darauf. Marie stellt sich vor die Puppenecke und schaut zwei Kindern beim Spielen zu. Amina kommt dazu und ruft ‚Hallo‘ zu den zwei Kindern in der Puppenecke, doch sie reagieren nicht darauf. Amina ruft noch einmal ‚Hallo‘ und dann ‚Alessia‘. Als das Mädchen in der Puppenecke ihren Namen hört, blickt sie kurz zu Amina auf“ (07/05/1).

In diesem Protokollausschnitt ist es Amina, die Marie hilft, in die Puppenecke gehen zu können. Amina ergreift die Initiative und ruft nach den beiden Kindern. Amina

scheint in dieser Situation nicht mehr länger das schüchterne kleine Mädchen zu sein. Sie wirkt in dieser Szene stark und selbstbewusst. Vielleicht kann Marie nur gegenüber Amina so stark und bestimmend sein.

Doch bevor Amina und Marie in die Puppenecke gehen, laufen sie noch einmal zum Puzzle zurück, um dieses wegzuräumen:

„Amina läuft um den Tisch und schiebt mit der Hand einige Puzzleteile vom Tisch auf den Boden. Dabei schaut sie zuerst etwas erschrocken zu Marie und dann lachen beide laut. Marie hält die Schachtel zum Tisch und Amina schiebt die Puzzleteile mit ihrer Hand in die Schachtel. Als sie keine Puzzleteile mehr von ihrem Platz aus erreichen kann, läuft sie um den Tisch und sammelt Puzzlestücke ein, auch die vom Boden, und legt diese dann auf den Tisch um sie wieder in die Schachtel schieben zu können. Als sie fertig sind gibt Amina den Deckel auf die Schachtel und sie zeigt Marie, wo das Spiel hingehört. Marie verräumt das Spiel dann im Regal und geht zur Puppenecke. Amina schiebt noch die Sessel zum Tisch und als sie beim Regal mit den Spielen vorbeigeht drückt sie das Puzzle noch weiter in das Regal hinein, damit es nicht mehr hervorsteht“ (07/05/1).

Das Hinunterwerfen der Puzzleteile scheint die Verbindung zwischen Amina und Marie wiederherzustellen. Das gemeinsame Lachen verbindet sie miteinander (vgl. Beobachtung 4). Amina initiiert eine Situation, durch die sie sich wieder nahe sein können. Durch ihre Nähe können sie nun etwas miteinander unternehmen, wie das gemeinsame Einräumen des Puzzles. Beim Zusammenräumen wird deutlich, wie wichtig die Ordnung für Amina zu sein scheint. Sie schiebt noch alle Sessel zum Tisch und richtet auch noch das Spiel im Regal, welches Marie eingeordnet hat. Für Aminas Wohlbefinden scheint die Ordnung eine wesentliche Rolle zu spielen. Erst wenn alles an seinem Platz ist, kann Amina sich auf etwas Neues einlassen.

Amina und Marie gehen anschließend in die Puppenecke:

„Amina sagt zu den Kindern, dass sie mit ihnen spielen will und dass sie der Hase sein möchte. Dann läuft sie zu den beiden Kindern, die am Boden miteinander spielen, und deutet auf das Mädchen Alessia und sagt: ‚du bist die Mama‘, dann geht sie zu dem Buben und deutet auf ihn und sagt: ‚du bist der Papa‘. Dann deutet Amina auf die beiden Puppen die bei den zwei Kindern liegen und sagt: ‚das sind die Kinder‘. Amina läuft zu Marie und sagt: ‚du bist der Hase‘: Dann sagt Amina, dass sie auch der Hase ist und dass sie dann halt beide Hasen sind“ (07/05/1f).

In der Puppenecke übernimmt Amina augenblicklich das Kommando. Sie teilt den Kindern die Rollen zu. Die beiden Kinder, die bereits in der Puppenecke waren, achten dabei nicht auf Amina, sondern spielen ihr Spiel weiter. Amina lässt sich dadurch aber nicht aus der Fassung bringen. Sie bestimmt, dass sowohl sie als auch Marie Hasen sind. Die beiden sind gleich. Auffallend in diesem Zusammenhang ist,

dass Amina zwischen Menschen und Tieren unterscheidet. Die zwei anderen Kinder, die eigentlich ihr eigenes Spiel spielen, sind die Menschen und Amina und Marie sind die Tiere. Sie macht mit dieser Einteilung deutlich, wer in diesem Spiel zusammengehört. Amina und Marie teilen dabei aber nicht nur die Zugehörigkeit, sondern sie sind noch dazu dasselbe Tier. Dieser Aspekt verdeutlicht ihre spezielle Art von Beziehung, ihre ganz enge Verbindung zueinander.

Dies erinnert an die erste Beobachtung, in der beide Mädchen die Rolle der „Nina“ einnehmen, um auf einer Ebene zu sein. Amina und Marie spielen nun beide einen Hasen und Marie überlässt Amina die führende Rolle und spielt mit. Marie scheint zu bemerken, dass Amina heute stark genug ist, die führende Rolle zu übernehmen. Vielleicht hat Marie in dieser Situation nicht die Kraft, sich gegen Amina aufzulehnen, da Amina es für sie beide geschafft hat, den Eintritt in die Puppenecke zu ermöglichen.

Sie bauen sich dann ein Versteck in der Puppenecke und krabbeln immer zwischen dem Versteck und der restlichen Puppenecke umher. Das Versteck bietet ihnen einen geschützten Raum, in dem sie sich in ihre Zweisamkeit zurückziehen können. Amina und Marie spielen einige Zeit ihr Spiel in der Puppenecke.

Als nächstes gehen Amina und Marie zum Maltisch, um dort zu zeichnen. Amina nimmt sich ein Blatt Papier und Stifte und sucht sich einen Platz zwischen Marie und Vanessa aus:

„Dann ist Amina aufgestanden ... und hat sich zwei Scheren geschnappt. Eine normale Schere und eine Schere, wo zwei Leute damit schneiden können (zum Schneiden lernen). Sie hat die Scheren Marie angeboten und Marie hat sich die normale Schere ausgesucht. Amina scheint mit der Wahl von Marie einverstanden zu sein und hat sich dann die andere genommen und neben sich gelegt. Amina ist dann noch einmal um den Tisch gegangen und hat noch mehr Scheren geholt und sie zwischen ihr und Marie gelegt“ (07/05/2).

Scheren können als ein Symbol für Abgrenzung oder Trennung verstanden werden. Mithilfe von Scheren wird etwas abgetrennt oder auseinandergeschnitten. Innerhalb der Diskussion in der Forschungsgruppe entsteht die Annahme, dass die Scheren die Trennung von Amina und Marie widerspiegeln. Vielleicht möchte sich Amina von Marie lösen oder aufzeigen, dass sie zwei eigenständige Personen sind. Diese Annahme scheint sich zu bestätigen, als Amina zu malen beginnt:

„Danach hat Amina zu Marie gesagt: ‚Ich du malen‘. Amina betrachtet Marie etwas und beginnt dann zu malen. Amina sagt noch einmal zu Marie ‚Ich du malen‘ und Marie sieht sich das Bild an, dass Amina ihr etwas entgegen hält. Beide lachen“ (07/05/2).

Auch in dieser Situation geht es um Verbindung und Trennung. Amina ist eine eigenständige Person, sie ist diejenige, die Marie malt. Marie hingegen ist jene, die gemalt wird. Das unterscheidet die beiden. Amina beschäftigt sich in diesem Moment mit Marie, aber es ist eine andere Art von Beschäftigung als normalerweise. Denn Amina beschäftigte sich bisher mit Marie immer in jener Weise, in der sie überlegt, ob sie in der Nähe von Marie sein möchte oder nicht (vgl. Beobachtung 2,4). In dieser Situation beschäftigt sich Amina jedoch mit Marie in der Hinsicht, dass sie beide zwei getrennte Personen sind, die in einer besonderen Verbindung stehen. Vielleicht sucht Amina in diesem Betrachten auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen. Nach der engen Verbindung mit Marie in der Puppenecke, scheint Amina nun vielmehr damit beschäftigt zu sein, sie beide nicht mehr als eine Einheit, wie in der Situation in der Puppenecke, in der beide die Rolle des Hasen einnehmen und somit gleich sind, sondern als zwei unterschiedliche Personen innerhalb einer Beziehung zu betrachten.

Dies erinnert an den Loslösungs- und Individuationsprozess von Mahler (Mahler et al. 1975, 14), bei dem das Kind sich allmählich von der Mutter löst und gleichzeitig (oder auch zeitlich etwas versetzt) beginnt seine individuellen Persönlichkeitsmerkmale anzunehmen.

Amina malt dann noch weitere Zeichnungen. Nach einiger Zeit kommt Vanessa wieder zum Maltisch:

„... Amina schenkt ihr eine Zeichnung Amina hält Vanessa die Zeichnung hin ... und Vanessa fragt sie: ‚für mich?‘. Amina sagt ‚Ja‘ und Vanessa bedankt sich bei ihr. Vanessa legt die Zeichnung auf die Seite ins Regal, bedankt sich noch einmal bei Amina und sagt, dass sie es dann irgendwo dazu ordnen wird (wohin habe ich nicht verstanden). Amina geht wieder zum Tisch zurück und beginnt zusammen zu räumen“ (07/05/2).

Dieses Mal gelingt Amina ein positiver Kontakt mit der Kindergartenpädagogin, im Gegensatz zur ähnlichen Situation in der zweiten Beobachtung. Amina wird von Vanessa als Einzelperson wahrgenommen, sie nimmt die Zeichnung von Amina an und bedankt sich zweimal bei ihr. Sie scheint sich über die Zeichnung zu freuen. Amina wird in dieser Situation von Vanessa nicht nur wahrgenommen, sondern sie erfährt darüberhinaus Wertschätzung. Die Zeichnung, die sie Vanessa schenkt, scheint so toll zu sein, dass Vanessa sie gerne an sich nimmt. Nach dieser positiven Erfahrung beginnt Amina am Tisch zusammen zu räumen. Sie räumt alles ganz genau an den Platz zurück, an den die Dinge hingehören. Dies erweckt den Eindruck, als würde Amina versuchen, ihren positiven Gefühlszustand durch die

Ordnung noch weiter zu steigern. Nachdem sie alle Stifte, Scheren und Papierschnipsel weggeräumt hat, schiebt sie noch alle Sessel zum Tisch:

„Einen Sessel, der mitten im Raum steht, nimmt sich Amina und schiebt ihn umher. Sie blickt sich dabei um und sucht den Platz, wo der Sessel fehlt. Sie findet ihn nicht und schiebt den Sessel im Raum umher. Dann will sie den Sessel zum Maltisch dazu stellen, genau an die Stelle, wo Marie steht. Sie sagt zu Marie, dass sie weggehen soll, Marie steht um und Amina schiebt den Sessel dort hin“ (07/05/3).

Dieser Sessel, der mitten im Raum steht, soll im Sinne von Amina auch noch an seinen richtigen Platz geschoben werden. Sie sucht nach dem geeigneten Platz und findet ihn nicht. Letztendlich muss Marie für den Sessel Platz machen, obwohl an dieser Stelle eigentlich kein Platz für den Sessel ist. Vielleicht passt Marie in diesem Moment nicht in die Ordnung von Amina. Marie fügt sich in die Situation ein, die von Amina bestimmt wird, und macht Aminas Ordnung Platz indem sie zur Seite geht. Amina kann dadurch den Sessel an den von ihr vorgesehenen Platz stellen. Amina scheint die Erfahrung zu machen, wenn sie die Initiative ergreift, fruchtet es auch. Dies führt zur Steigerung ihres Wohlbefindens.

Amina und Marie gehen zum Tisch in der Spielecke, an dem ein Junge gerade ein Puzzle baut und ein Mädchen ein anderes Spiel spielt. Gestärkt durch die vorherige Situation stürzt Amina auf den Jungen zu, um mit ihm zu spielen:

„Amina läuft zu dem Jungen und sagt: ‚oh, ist das schön‘. Und dann sagt sie, dass sie helfen will. Der Junge schüttelt verneinend den Kopf, doch Amina lässt sich nicht davon abbringen und hilft ihm. Sie schnappt sich gleich ein Puzzleteil und steckt es an. ... Dann noch eins und noch eins. Der Junge wehrt sich nicht. Marie sagt zu Amina, dass sie mit ihr und dem Mädchen das andere Spiel spielen möchte, doch Amina sagt zu Marie, dass sie hier helfen möchte. Marie geht dann etwas weg und Amina sagt ‚Marie‘“ (07/05/3).

Gestärkt durch die Situation zuvor lässt sich Amina von ihrem Willen, dem Jungen zu helfen, nicht abbringen. Amina scheint sich in dieser Situation sehr stark und selbstbewusst zu fühlen, um trotz der ersten Zurückweisung durch den Jungen, sich weiter für die Erfüllung ihrer Interessen einzusetzen. Sie findet auch sofort ein passendes Puzzleteil. Maries Spielvorschlag lehnt Amina ab, sie möchte lieber das Puzzle mit dem Jungen spielen. Als Marie weggeht, ruft sie ihr noch kurz hinterher. Es scheint, als würde sie sich wieder nicht sicher fühlen, ob sie lieber etwas mit oder ohne Marie unternehmen möchte. In dieser Situation siegt jedoch ihr Wunsch, das Puzzle zu bauen, anstatt in Maries Nähe zu sein. Darüberhinaus ist Marie im selben Spielbereich und somit in ihrer Umgebung, auch wenn sie nicht miteinander spielen. Amina und der Junge entwickeln beim Puzzlebauen noch ein weiteres Spiel im Spiel. Der Junge nimmt alle restlichen einzelnen Puzzleteile in seine Hand und streckt

seinen Arm in die Höhe. Dabei fordert er Amina auf, die Puzzleteile zu erreichen. Durch dieses neue Spiel scheint diese Situation für Amina und den Jungen noch lustvoller zu werden, denn sie lachen dabei und scheinen Spaß zu haben. Dieses lustvolle Spiel wird dann noch weiter gesteigert, als Vanessa alle Kinder bittet zusammen zu räumen. Weil sie sich beeilen müssen, um das Puzzle fertig stellen zu können, wird dieses Spiel noch spannender. Als die beiden mit dem Puzzle fertig sind, ruft Amina nach Vanessa:

„Amina ruft: ‚Vanessa, schau‘. Vanessa schaut zu ihnen, ist positiv erstaunt und fragt, ob sie beide das geschafft haben. Der Junge nickt und Amina sagt ‚Ja‘. Vanessa sagt, dass das toll ist“ (07/05/3).

Voller Stolz ruft Amina nach Vanessa und präsentiert ihr gemeinsames Werk. Vanessa scheint sehr erstaunt über das vollendete Puzzle zu sein und lobt die beiden für ihr Werk. Amina bekommt in dieser Situation nicht nur die Aufmerksamkeit der Kindergartenpädagogin, sondern noch dazu ihre Anerkennung. Dies führt zu einem emotionalen Hochgefühl bei Amina. Dieses Mal kann Amina ihre eigenen Interessen durchsetzen und wird darin angenommen und bestärkt. Dann räumen die beiden Kinder das Puzzle zusammen. Der Junge bestimmt dabei, wie das Spiel zusammengeräumt werden soll und Amina lässt das zu. Amina scheint so positiv bestärkt zu sein, dass sie die Ordnung einer anderen Person überlassen kann, sowie das Kommando. Dies bestätigt die Annahme, dass sich Amina in dieser Situation außerordentlich wohl zu fühlen scheint. Denn es ist sehr erstaunlich und ungewöhnlich für Amina, dass sie die Ordnung einer anderen Person überlässt.

5.2.4 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Zu Beginn dieser Beobachtung scheint Amina mit dem Zwiespalt beschäftigt zu sein, ob sie etwas gemeinsam mit Marie oder etwas ohne sie spielen möchte. Dieser Zwiespalt zeigt sich in Aminas Verhalten, als sie mit ihrem Körper zwischen Marie und dem Jungen hin und her schwankt. Amina wirkt in dieser Situation sehr unsicher. Doch als Marie in die Puppenecke gehen möchte, scheint Aminas Unsicherheit verfliegen zu sein. Sie ergreift die Initiative und hilft Marie beim Eintritt in die Puppenecke. Amina scheint in dieser Situation die Stärke zu sein, während Marie

diejenige ist, die Hilfe benötigt. Die Rollen der beiden Mädchen innerhalb ihrer Beziehung scheinen vertauscht zu sein.

Das Lachen scheint ein Instrument dafür zu sein, um die Verbindung zwischen Amina und Marie herstellen zu können (vgl. Beobachtung 4). Amina initiiert dieses Lachen durch das Hinunterwerfen der Puzzleteile. Diese Handlung wirkt untypisch für Amina, da sie normalerweise versucht, alles sehr ordentlich zu machen. Dieses Durchbrechen der Ordnung scheint den Grund zu haben, um die Nähe mit Marie wieder herzustellen. Dies erweckt den Eindruck, dass Amina für die Beziehung mit Marie die Ordnung durchbrechen kann.

Gestärkt durch die Verbundenheit mit Marie übernimmt Amina in der Puppenecke das Kommando und verdeutlicht, wer in diesem Spiel zusammengehört. Amina und Marie gehören zusammen, sie spielen beide einen Hasen und sind dadurch gleich. Das schafft eine besondere Bindung zwischen ihnen. Die beiden Mädchen genießen in diesem Moment ihre Zweisamkeit und ziehen sich in ein Versteck zurück, in dem sie ganz für sich sein können. Amina scheint sich in dieser Zweierbeziehung wohl zu fühlen.

In der anschließenden Malsituation beschäftigt Amina ein neues Thema: Trennung und Verbundenheit. Ausgehend von der vorherigen Zweisamkeit betrachtet Amina nun sich und Marie als zwei getrennte Personen, die sich unterscheiden, aber auch Ähnlichkeiten aufweisen. Im Unterschied zu den bisherigen Beobachtungen thematisiert Amina erstmals ihre Eigenständigkeit. Amina wird in dieser Situation auch von der Kindergartenpädagogin als Einzelperson wahrgenommen. Dies scheint Amina so sehr zu bestärken, dass sie sich im nächsten Moment gegen das Spielangebot von Marie und für das Puzzlespiel mit einem Jungen entscheiden kann. Sie ist in der Lage etwas ohne Marie und im Sinne ihrer eigenen Interessen unternehmen zu können.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina scheint zu Beginn der Beobachtung mit dem Zwiespalt beschäftigt zu sein, zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und dem Wunsch nach Autonomie andererseits. Sie entscheidet sich dann für Marie, indem sie in der Puppenecke die Initiative ergreift und die führende Position einnimmt. Amina bestimmt das Spiel, indem sie die Rollen an die Kinder verteilt. Amina und Marie spielen beide einen Hasen und sind somit gleich. Dies verdeutlicht, dass die beiden zusammen gehören.

In der Zeichensituation beschäftigt Amina das Thema der Verbindung und Trennung. Sie beginnt, sich in dieser Situation nicht mehr nur als eine Einheit mit Marie zu betrachten, sondern als eine eigenständige Person mit eigenen Interessen und Wünschen. Amina thematisiert die Unterschiede zwischen ihr und Marie, indem sie Marie zeichnet. Damit werden ihre unterschiedlichen Funktionen deutlich, da Amina die Zeichnende ist und Marie diejenige, die gezeichnet wird. In dieser Situation wird Amina von der Kindergartenpädagogin als eigenständige Person wahr- und angenommen. Dieses Ereignis scheint Amina sehr zu bestärken, denn in der folgenden Situation entscheidet sich Amina gegen den Spielvorschlag von Marie und für das Spiel mit dem Jungen. Sie folgt dabei ihren eigenen Interessen und scheint somit nach Autonomie zu streben. Doch die Handlung nach ihren eigenen Interessen scheint Amina nicht so leicht zu fallen, da sie nach ihrer Entscheidung noch kurz nach Marie ruft. Aminas autonomes Streben führt zu einem lustvollen Spiel mit dem Jungen und darüberhinaus zur Anerkennung durch die Kindergartenpädagogin. Sie wird in diesem Moment in ihrem autonomen Streben bestätigt.

5.2.5 Beobachtung 6 – Amina wird nicht wahrgenommen

Die sechste Beobachtung findet eine Woche später am Donnerstag, den 09. Dezember 2009, statt. Als ich im Kindergarten ankomme, teilt mir Vanessa mit, dass die Gruppe heute einen Ausflug mit einem Begleithund macht. Dazu wurde eine Frau mit einem Hund eingeladen, wodurch die Kinder den Umgang mit Hunden lernen sollen.

Im Gruppenraum haben sich alle Kinder beim Ecksofa versammelt. Vanessa bereitet die Kinder gerade auf den Ausflug vor und schickt zunächst alle kleinen Kinder in die Garderobe, um sich anzuziehen. Amina und Marie gehören zu den kleinen Kindern der Gruppe und gehen mit ein paar anderen Kindern in die Garderobe. Amina zieht alles der Reihe nach an, sie beginnt mit ihren Schuhen. Sie trägt heute rote Moonboots. Marie sieht Aminas Schuhe, sie fragt Amina, was denn das ist und lacht dabei. Amina blickt ihre Schuhe an, geht aber nicht auf Maries Äußerung ein, sondern widmet sich ihrem Mantel, den sie als nächstes anzieht, gefolgt von Schal und Haube. Sie scheint von Maries Äußerung über ihre Schuhe gekränkt zu sein, denn sie schenkt Marie keine Beachtung. Amina zieht sich diesmal ganz alleine an und lässt sich dabei viel Zeit. Währenddessen lässt sich Marie von Vanessa mit ihrem Mantel helfen:

„Amina stellt sich dazu und Vanessa hilft auch ihr, den Gürtel beim Mantel zuzumachen. Die beiden Mädchen bemerken, dass sie beide einen Gürtel haben und lachen dabei“ (08/06/1).

Amina und Marie haben beide einen Gürtel, das verbindet sie, das bringt sie zum Lachen.

Gemeinsamkeiten stellen ein Gefühl der Verbundenheit und Nähe her (vgl. Beobachtung 1,2,4). Baacke (1999, 305) verweist im Zuge der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen auf die Entstehung von Nähe durch Ähnlichkeiten. Diese Ähnlichkeit zwischen Amina und Marie ermöglicht es, dass sie sich wieder verbunden fühlen können. Die Situation zuvor, in der Marie über Aminas Schuhe lacht, scheint nun vergessen zu sein. Auch Vanessa bemerkt Aminas Schuhe und fragt sie, ob diese neu sind. Amina nickt als Antwort und setzt sich dann mit Marie auf eine Bank in der Garderobe. Amina scheint den Kontakt zur Kindergartenpädagogin nicht nötig zu haben, da sie wieder mit Marie verbunden ist. Vielleicht geht Amina auch nicht näher auf die Frage von Vanessa nach ihren neuen Schuhen ein, weil sie das wieder an die Kränkung durch Marie bezüglich ihrer Schuhe erinnert.

Als alle Kinder angezogen sind, ruft Vanessa immer zwei Kinder auf, die ein Paar für die Zweierreihe bilden sollen:

„Dann sagt Vanessa zu den Kindern, dass sie nun eine Zweierreihe machen und sie ruft immer zwei Namen auf, die dann an der Hand miteinander gehen sollen. Amina und Marie werden als Paar aufgerufen. Die beiden stehen auf, nehmen sich an der Hand und stellen sich in der Zweierreihe an“ (08/06/1).

Dieser Ausschnitt soll verdeutlichen, dass Amina und Marie auch von der Kindergartenpädagogin als Paar wahrgenommen werden. Das bestätigt die Annahme, dass Amina und Marie im Kindergarten eine enge Beziehung führen, die auch von anderen Personen wahrgenommen wird. Es wirkt wie selbstverständlich, dass Vanessa Amina und Marie gemeinsam aufruft. Diese zwei Mädchen gehören zusammen. Amina scheint sich in der Situation der Zweierlichkeit mit Marie wohlfühlen.

Die Kindergartengruppe macht sich gemeinsam mit Vanessa, einer Kindergartenassistentin (die in den bisherigen Beobachtungen noch nicht vorgekommen ist und auch insgesamt nur dieses eine Mal vorkommt) und der Frau mit dem Begleithund auf den Weg.

Nach ein paar Minuten verlässt die Gruppe den Gehweg neben der Straße und biegt in einen Park ab. Vanessa teilt den Kindern mit, dass sie sich jetzt nicht mehr an den Händen halten müssen und Amina und Marie lassen ihre Hände los. Die Frau mit

dem Hund fragt nun die Kinder, ob eines von ihnen gerne mit dem Hund spazieren gehen möchte. Amina meldet sich nicht, sondern geht mit der Gruppe hinter dem Hund her. Amina und Marie geben sich dann wieder die Hände, doch als sie bemerken, dass sich die anderen Kinder nicht an den Händen halten, lassen auch sie ihre Hände wieder los. Amina steckt daraufhin ihre Hände in die Manteltasche. Amina und Marie scheinen die körperliche Nähe zueinander zu suchen, aber vor den anderen Kindern scheint es ihnen peinlich zu sein und sie lösen das Händehalten wieder auf. Vielleicht fühlen sie sich deshalb unwohl, weil sie bemerken, dass die anderen Kinder die körperliche Nähe zueinander nicht so sehr zu brauchen scheinen wie sie beide. Diese Nähe-Distanz-Thematik zeigt sich auch in der folgenden Situation:

Einige Kinder beginnen zu laufen und Amina und Marie laufen mit. Marie läuft etwas schneller, Amina läuft hinterher. Vanessa ruft den Kindern immer wieder zu, dass sie nicht vor laufen sollen. Dann laufen die Kinder wieder zurück. Immer wieder nehmen sich Amina und Marie an der Hand. Einmal, nachdem die Kinder gerannt sind und Amina erschöpft schien, lehnt sie sich an Marie und umarmt sie. Beide Mädchen lachen und lösen sich wieder voneinander“ (08/06/2).

Amina und Marie nehmen sich immer wieder an der Hand und lösen sich dann wieder voneinander. Sie scheinen die Nähe in dieser Situation zu brauchen, gleichzeitig lösen sie diese körperliche Verbindung auf. Vielleicht halten sie die Nähe zueinander nicht aus oder sie schämen sich dafür, dass sie einander so sehr brauchen. Es besteht auch die Möglichkeit, dass sie sich immer wieder von einander lösen, weil sie nicht nur als eine Einheit wahrgenommen werden wollen. Dies kommt auch zum Vorschein, als sich die erschöpfte Amina bei Marie anlehnt, um wieder Kraft zu tanken und sie sich dann lachend voneinander lösen. Die Nähe zueinander scheint ihnen nicht natürlich vorzukommen. Die Suche nach körperlicher Nähe scheint wie selbstverständlich zu passieren, als würden sie nicht darüber nachdenken. In jenen Momenten, in denen ihnen diese Nähe bewusst wird, lösen sie sich voneinander.

Die Frau mit dem Hund fragt bei den Kindern immer wieder nach, wer mit dem Hund gerne gehen möchte, aber Amina und Marie melden sich nie. Dennoch zeigt Amina Interesse dem Hund gegenüber, indem sie sich immer zu der Gruppe um den Hund drängt und aus der zweiten Reihe zuschaut. Die Gruppe geht dann zu einem Acker, bei dem die Kinder dem Hund einen Ball zuwerfen dürfen. Der Weg dorthin ist matschig und Amina und Marie haben viel Freude mit dem Matsch an ihren Füßen. Sie zeigen mit ihren Händen auf die matschigen Schuhe, rufen „Schau“ und lachen dabei. Amina und Marie wirken in dieser Situation wieder sehr verbunden. Als die

Frau die Kinder erneut fragt, wer mit dem Hund gerne spielen möchte, meldet sich Amina nicht. Doch sie drängt sich weit nach vorne, um genau zusehen zu können. Amina zeigt großes Interesse an dem Hund, sie scheint sich jedoch nicht stark genug zu fühlen, um auch mit dem Hund zu spielen. Nach dieser Ballspielsituation macht sich die gesamte Gruppe wieder auf den Weg zurück zum Kindergarten. Marie macht Amina auf ihre schmutzigen Schuhe aufmerksam und Amina versucht sich den Schmutz abzustreifen, es gelingt ihr aber nicht. Zuvor haben Amina und Marie Spaß mit dem Matsch auf ihren Schuhen gehabt, aber jetzt scheint es Amina zu stören. Vielleicht fühlt sich Amina von Marie ausgelacht und das fällt ihr schwer zu ertragen. Durch das Auslachen scheint eine Distanz zwischen Amina und Marie zu entstehen, die Amina durch das Abstreifen des Matsches zu beseitigen versucht. Das scheint ihr aber nicht zu gelingen.

Amina und Marie gehen dann immer wieder Hand in Hand den Weg entlang und plötzlich stolpert Marie und fällt hin. Amina steht ein paar Schritte entfernt und schaut zu wie sich Vanessa um Marie kümmert. Vanessa fragt Marie, ob mit ihr alles in Ordnung sei und ob sie gerne an ihrer Hand gehen möchte. Marie bejaht, sie geben sich die Hand und gehen weiter. Amina geht neben Marie her.

Es hat mich in diesem Augenblick sehr verwundert, dass Amina Marie nicht zu Hilfe geeilt ist. Amina scheint überrascht zu sein, dass Marie hinfällt, da sie doch eigentlich die Starke in der Beziehung ist. Marie ist doch diejenige, an die sich Amina anlehnen kann. Vielleicht erkennt Amina auch, dass es die Aufgabe von Vanessa ist, sich um Marie zu kümmern. Amina scheint Marie in dieser Situation nicht helfen zu können.

In der Forscherinnengruppe ist der Eindruck entstanden, dass ein vierjähriges Kind noch nicht in der Lage ist, einem anderen Kind in einer solchen Situation zu helfen. Aufgrund dessen, dass Vanessa augenblicklich zur Stelle ist um Marie aufzuhelfen, kann Amina die Situation von außen betrachten.

Marie geht nun mit Vanessa und Amina geht nebenher. Die Zweisamkeit zwischen Amina und Marie ist somit aufgelöst. Amina scheint sich überflüssig zu fühlen, denn Marie hat jetzt Vanessa an ihrer Seite. Amina ist ungebunden, das ist einerseits eine gute Gelegenheit, durch die Amina nicht mehr verpflichtet ist bei Marie zu bleiben. Andererseits könnte es auch sein, dass Amina durch diese Ungebundenheit eine Leere in sich verspürt, die sie zu füllen versucht. Für Amina entsteht nun eine Entscheidungsfreiheit oder auch eine Entscheidungsnot. Der Aufruf der Frau mit dem Hund scheint Amina auf jeden Fall gelegen zu kommen:

„Wieder fragt die Frau mit dem Hund ob jemand, der noch nicht dran war, gerne mit dem Hund gehen möchte. Amina läuft auf die Gruppe zu, die um den Hund steht, und zeigt auf. Dabei streckt sie zwei Finger aus (wie in der Schule) und streckt den Arm

ganz weit in die Höhe. Es zeigen auch noch andere Kinder auf, die noch dazu ‚Ich‘ schreien. *Ich kann nicht sehen, ob Amina auch ‚Ich‘ schreit, aber ich glaube nicht.* Amina nimmt den Arm kurz herunter und streckt ihn dann noch einmal in die Höhe. Die Frau entscheidet sich jedoch für ein anderes Kind. Amina geht wieder zurück zu Marie“ (08/06/2).

Vielleicht möchte Amina das Gefühl des Alleinseins abwehren und meldet sich deshalb für das Angebot, mit dem Hund zu gehen. Amina hat in diesem Augenblick den Freiraum etwas zu tun und nützt diesen auch. Sie meldet sich, sie streckt den Arm ganz weit nach oben, doch sie wird nicht drangenommen. Aminas Tatendrang bleibt ohne Erfolg. Es entsteht wieder der Eindruck, dass Amina ohne Marie nicht wahrgenommen wird. Vielleicht war sie in dieser Situation auch nicht stark genug, um sich mit einer Hingabe zu melden, die nicht zu übersehen ist. Es könnte auch sein, dass Amina sich in ihrem Vorhaben unsicher war (vgl. Beobachtung 4). Außerdem hatte sie diesmal nicht den Rückhalt durch Marie. Nach Aminas Misserfolg geht sie wieder zurück zu Marie, zurück zur Sicherheit. Denn bei Marie weiß sie, dass sie angenommen wird.

Als die Gruppe wieder zum Gehweg an der Straße kommt, müssen die Kinder wieder Zweierreihen bilden. Amina und Marie nehmen sich an der Hand und stellen sich am hinteren Ende der Schlange an. Amina und Marie sind nun wieder ein Paar. Einige Kinder beginnen zu singen und Marie und unmittelbar darauf auch Amina, fangen an mitzusingen. Amina und Marie wirken in dieser Situation wieder glücklich. Sie scheinen sich wieder nah zu sein, denn sie singen beide laut mit und lachen dabei. Amina und Marie ändern dann für einen kurzen Moment den Text und singen dann für sich weiter, nicht immer im Einklang mit den anderen Kindern. Die beiden Mädchen singen ihre eigene Melodie, sie scheinen nur für sich zu singen, sie sind wieder in ihrer Zweierbeziehung angekommen. Dabei wirken sie glücklich. Sie sind zwar weiterhin durch das Singen mit der Gruppe verbunden, grenzen sich jedoch gleichzeitig von ihnen ab, durch das Singen ihrer eigenen Melodie.

Im Kindergarten angekommen, dürfen die Kinder gleich durch die Garderobe unmittelbar in den Garten marschieren. Amina und Marie laufen Hand in Hand in den Garten, direkt zur Pferdewippe. Drei andere Mädchen sind schneller als sie und besetzen die Pferdewippe für sich. Amina und Marie bleiben kurz stehen und Amina sagt zu den Mädchen, dass sie auch gerne wippen würden. Die drei Mädchen geben nicht nach und Amina ruft nach Marie und sie gehen gemeinsam zur Rutsche:

„Sie gehen auf den Hügel und setzen sich dann nebeneinander auf die Rutsche Amina rutscht als Erste und sagt dann: ‚das ist schön‘. Dann sagt sie zu Marie: ‚Rutsch, das ist schön‘. Sie geht wieder auf den Hügel rauf und Marie rutscht

hinunter. Sie rutschen abwechselnd hinunter. Amina sagt beim zweiten Mal rutschen ‚Oooh‘ Als Marie bei der Rutsche unten ankommt sagt sie ‚Soo‘. Amina macht es ihr beim nächsten Mal rutschen gleich und sagt auch ‚Soo‘“ (08/06/3).

Es hat den Anschein, dass Amina mit der Aussage „das ist schön“ zum Ausdruck bringen möchte, wie wertvoll ihre Zweierbeziehung mit Marie ist. Es tut ihnen gut, dass sie sich haben, dass sie sich nahe und verbunden fühlen können. Amina scheint Marie aufheitern zu wollen und versucht ihre Verbindung zueinander wieder herzustellen. Es gelingt Amina, dass Marie zu rutschen beginnt. Amina wiederholt die Worte von Marie, vielleicht um ihr zu zeigen, dass sie gleich sind. Sie tun das Gleiche, sie sagen das Gleiche, sie sind eine Einheit. Das verbindet sie beide, darum gehören sie zusammen. Es kommt in diesem Protokollausschnitt zum Ausdruck, wie sehr sich Amina und Marie brauchen. Oft reicht ihnen alleine die Nähe zueinander.

5.2.6 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Wenn Amina und Marie etwas gemeinsam haben, wie beispielsweise den Gürtel, dann verbindet das die beiden. Sie haben etwas zu lachen und fühlen sich zusammengehörig. Es wird auch von der Kindergartenpädagogin wahrgenommen, dass Amina und Marie ein Paar bilden und sie werden auch wie ein Paar behandelt, indem sie für die Zweierreihe als Paar aufgerufen werden. So scheint es ganz natürlich zu sein, dass Amina und Marie in der Zweierreihe gemeinsam gehen. Amina scheint sich in dieser Zweisamkeit mit Marie auch wohlfühlen.

Ein wesentliches Thema dieser Beobachtung scheint das Nähe-Distanz-Problem zu sein. Amina und Marie suchen immer wieder auch die körperliche Nähe durch Händehalten und Umarmen zueinander, um sich nach wenigen Augenblicken wieder voneinander zu lösen. Es scheint so, als wäre es ihnen vor den anderen unangenehm, dass sie die Nähe zueinander brauchen. Dennoch suchen sie immer wieder nach dieser Nähe.

Als Marie hinfällt, kann sich Amina nicht um sie kümmern. Sie überlässt Marie der Hilfe von Vanessa und die Zweisamkeit zwischen ihr und Marie löst sich auf. Dies erweckt den Anschein, dass Amina, wenn nötig, Marie mit einer anderen Person teilen kann (in dieser Situation mit Vanessa). Amina kann auf Maries Nähe verzichten, wenn das besser für sie ist.

Losgelöst von der Beziehung mit Marie, meldet sich Amina, um mit dem Hund gehen zu dürfen. Doch Amina wird nicht wahrgenommen und flüchtet wieder zurück zu Marie und zur Sicherheit, die ihr dabei geboten wird. Sie bilden wieder eine Zweierbeziehung und singen ihre eigene Melodie. Nach und nach finden sie wieder zueinander und können ihre Verbindung wieder aufbauen. Amina bemüht sich dabei regelrecht um die Beziehung mit Marie.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina scheint Abhängigkeit in Situationen zu erleben, in denen sie die Nähe mit Marie sucht. Wenn Amina mit Marie verbunden ist, dann geht es ihr gut. Wenn Amina erschöpft ist, dann ist Marie für sie da.

Als die Zweisamkeit zwischen Amina und Marie aufgelöst wird, scheint sich Amina alleine zu fühlen. Aus dieser Situation heraus ergreift sie eine Möglichkeit, um nach Autonomie zu streben. Sie meldet sich alleine, ohne Marie und ohne ihren Rückhalt, bei der Frau mit dem Hund, um mit dem Hund spazieren zu gehen. Doch Amina wird nicht ausgewählt (vgl. Beobachtung 4). Sie wirkt dabei enttäuscht. Es scheint, als würde Amina alleine, ohne Marie, nicht wahrgenommen werden. Vielleicht kann sie aber auch ohne den Rückhalt von Marie nicht genug Kraft aufbringen, um sich selbstsicher zu melden. Nach diesem Misserfolg geht Amina wieder zurück zu Marie und damit zurück in die Abhängigkeit, die ihr Sicherheit zu geben scheint.

Im Garten ergreift Amina die Initiative, um Marie aufzuheitern und um die Verbindung zwischen ihnen wiederherzustellen. Denn in der Zweisamkeit mit Marie scheint sich Amina wohl zu fühlen. Vielleicht bemerkt Amina, dass sie ohne Marie nicht wahrgenommen wird und flüchtet sich dadurch in die Abhängigkeit, in der ihr, an Maries Seite, nichts passieren kann. In dieser Zweisamkeit mit Marie braucht Amina von keinen anderen Personen wahrgenommen zu werden.

5.2.7 Zusammenfassung des zweiten Abschnittes

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In diesem Abschnitt bestätigt sich die Annahme weiter, dass Amina und Marie eine enge Beziehung führen. Die beiden Mädchen werden auch von der

Kindergartenpädagogin als Paar wahrgenommen und als solches behandelt (vgl. Beobachtung 6). In vielen Situationen sucht Amina die Nähe zu Marie, sie versucht Marie für sich alleine zu beanspruchen und diese lässt das auch zu (vgl. Beobachtung 4). Amina und Marie gehören zusammen und sie halten auch zusammen. Die beiden bilden ein Team. Es hat den Anschein, dass sich Amina in ihrer Zweierbeziehung mit Marie wohl fühlt. Zwei Aspekte lassen sich im Beobachtungsmaterial ausmachen, die zu einer Vertiefung ihrer Verbundenheit führen: Das Lachen ist ein Aspekt, der eine Verbindung zwischen ihnen herstellen kann bzw. eine Verbindung vertiefen kann. Der zweite Aspekt ist das Gleichsein. Wenn die beiden gleich sind, dann fühlen sie sich verbunden und nahe. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn beide einen Gürtel haben oder wenn sie die gleiche Rolle im Rollenspiel einnehmen.

Amina ist in diesem Abschnitt ebenfalls mit der Thematik „Trennung und Verbundenheit“ beschäftigt (vgl. Beobachtung 5). Sie scheint zu erkennen, dass sie und Marie zwei eigenständige Personen, mit unterschiedlichen Interessen, innerhalb einer Beziehung sind. Im Gegensatz zum ersten Abschnitt, in dem Amina mit dem Zwiespalt beschäftigt war (und noch immer ist), ob sie etwas mit oder ohne Marie unternehmen möchte, thematisiert sie in diesem Abschnitt zusätzlich, dass sie eine eigenständige Person auch innerhalb ihrer Beziehung mit Marie ist bzw. sein kann.

Auch Aminos Suche nach Nähe wird in diesem Abschnitt (wie auch im ersten Abschnitt) deutlich. Speziell in der sechsten Beobachtung suchen die beiden Mädchen immer wieder auch die körperliche Nähe zueinander. Es bestätigt sich ebenfalls die Annahme, dass Marie Amina Sicherheit bietet, wenn diese in ihrem Streben nach Autonomie nicht wahrgenommen wird und sich unmittelbar in die Zweierbeziehung zurückzieht.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina ist in diesem zweiten Abschnitt zunächst noch mit dem Zwiespalt zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und dem Autonomiewunsch andererseits beschäftigt. Doch Aminos Verhalten hat sich dahingehend verändert, dass sie in der vierten Beobachtung beginnt, die Initiative in bestimmten Situationen zu ergreifen, um ihre Wünsche zu verwirklichen. Die subtilen Versuche, ihre Wünsche zu äußern, sind vorbei, sie beginnt sich nun für ihre Interessen einzusetzen und im Sinne dieser zu handeln. Doch in ihrem Streben nach Autonomie wird Amina nicht immer wahrgenommen, sei es, weil sie sich meldet und sich dabei nicht sicher ist oder weil

sie vielleicht ohne Marie nicht wahrgenommen wird (vgl. Beobachtung 4, 6). In einer Situation entscheidet sich Amina bewusst gegen das Spielangebot von Marie und im Sinne ihrer eigenen Interessen und wird in diesem Streben nach Autonomie von der Kindergartenpädagogin an- und wahrgenommen (vgl. Beobachtung 5). Das führt zu einem emotionalen Hochgefühl bei Amina, so dass sie sogar die Ordnung, im Sinne des Zusammenräumens eines Spiels, als auch die bestimmende Rolle, einem anderen Kind überlassen kann.

Das Thema Trennung und Verbundenheit beschäftigt Amina ebenfalls in diesem Abschnitt. Sie betrachtet sich und Marie erstmals (in den Beobachtungen) als zwei eigenständige Personen innerhalb einer Beziehung (vgl. Beobachtung 5). Damit bringt Amina zum Ausdruck, dass sich ihre Interessen von Maries unterscheiden. Sie beginnt sich für ihre eigenen Interessen einzusetzen, auch wenn das bedeutet, dass sie etwas ohne Marie machen muss.

Gleichzeitig wird in diesem Abschnitt deutlich, dass sich Amina in der Abhängigkeit von Marie wohl fühlt, speziell in Situationen, in denen sie nach Nähe und Verbundenheit sucht, oder in denen sie es kaum schafft, sich aus der Zweierbeziehung zu lösen (vgl. Beobachtung 4). Es wird ebenfalls deutlich, dass sich Amina sehr um die Beziehung mit Marie bemüht.

5.3 Abschnitt 3 – Der Wettkampf

In diesem letzten Abschnitt werden die Beobachtungen sieben bis zehn dargestellt und analysiert. Sie umfassen den Zeitraum Mitte Dezember 2009 bis Ende Jänner 2010. Amina ist zu Beginn dieses Abschnittes vier Jahre und drei Monate alt. Auch dieser dritte Abschnitt beginnt mit einer Veränderung in Aminas Verhalten. Amina ist immer noch mit dem Zwiespalt beschäftigt, ergreift in manchen Situationen immer noch die Initiative und beginnt darüber hinaus, die untergeordnete Rolle in der Beziehung mit Marie zu bekämpfen.

5.3.1 Beobachtung 7 – Amina beginnt zu rebellieren

Die siebte Beobachtung findet in der folgenden Woche statt, wieder an einem Donnerstag, da die Gruppe am Mittwoch einen Ausflug geplant hat. Es ist nun Mitte Dezember und Amina ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre und drei Monate alt.

Als ich um zehn Uhr den Kindergarten betrete, entdecke ich Amina mit ein paar anderen Kindern in der Garderobe, wie sie um den Computer herum stehen. Amina schaut ein paar Jungen zu, die ein Computerspiel spielen. Es stehen einige Kinder um den Computer herum und als Vanessa vorbei kommt, schickt sie alle Kinder in den Gruppenraum, bis auf zwei Jungen, die eigentlich an der Reihe sind, ein Computerspiel zu spielen. Einer von den beiden Jungs gibt Vanessa Bescheid, dass er nicht mehr spielen möchte. Amina sagt daraufhin zu Vanessa, dass sie gerne am Computer spielen möchte. Vanessa erlaubt es Amina und sie setzt sich neben den Jungen zum Computer. Amina äußert in diesem Moment ihren Wunsch und dieser wird ihr ermöglicht. Das bedeutet sehr viel für Amina, denn sie wird in diesem Moment von der Pädagogin als Einzelperson an- und wahrgenommen. Auch Marie fragt Vanessa, ob sie am Computer spielen darf, doch Vanessa erlaubt es ihr nicht, da immer nur zwei Kinder am Computer spielen dürfen. Amina sitzt nun mit dem Jungen am Computer in der Garderobe und der Junge macht gleich zu Beginn deutlich, dass er jetzt spielt und Amina nur zuschauen darf. Er spielt ein Spiel, bei dem gewisse Gegenstände in einem Bild zu finden sind. Amina deutet mit ihrer Hand immer auf bestimmte Gegenstände, manchmal klickt der Junge diese an und manchmal nicht. Amina möchte immer ein ganz bestimmtes Bild öffnen, um dort die Gegenstände zu suchen, doch der Junge hat die Computermaus in der Hand und sucht sich immer ein anderes Bild aus. Amina wirkt in dieser Situation nicht sehr glücklich, sie stützt ihren Kopf immer wieder mit ihren Händen ab. Sie möchte gerne am Computer die Initiative ergreifen, aber es wird ihr nicht gestattet. Der Junge ist zu stark, sie kann sich gegen ihn nicht durchsetzen. Vielleicht schafft es Amina auch nicht, sich ohne Marie an ihrer Seite gegen eine andere Person durchzusetzen. Nach einiger Zeit geht der Junge in den Gruppenraum und Amina sitzt alleine vor dem Computer. Amina nimmt sich augenblicklich die Computermaus und beginnt das Spiel mit den Suchbildern zu spielen. Amina und ich sind in diesem Augenblick alleine in der Garderobe und die Tür zum Gruppenraum, die aus Glas ist, ist geschlossen. Wenige Minuten später schaut Amina durch die Glastür in den Gruppenraum und ruft nach Marie. Sie hebt dabei ihre Hand, so als würde sie Marie zu sich herbei winken wollen. Marie kommt jedoch nicht in die Garderobe und Amina spielt das Computerspiel wieder weiter. Es hat den Anschein, als würde sich Amina alleine fühlen und sie versucht Marie zu sich zu locken, doch es gelingt ihr nicht. Ich kann von meiner Position aus nicht erkennen, ob Marie die Aufforderung von Amina überhaupt gesehen hat. Plötzlich kommt eine ganze Kindergartengruppe durch die Garderobe, um in den Garten zu gehen. Durch das Öffnen der Türe in den Garten wird es sehr kalt in der Garderobe. Als die Kindergartengruppe im Freien ist und die

Türe von der Pädagogin geschlossen wird, dreht sich Amina zu mir um und sieht mich an. Sie schlingt dabei die Arme um ihren Körper und bewegt sie schnell auf und ab, so als möchte sie mir mitteilen, dass ihr kalt ist. Diese Art von Kontaktaufnahme zu mir könnte auch ein Ausdruck dafür sein, dass sich Amina in diesem Moment alleine fühlt. Es hat den Anschein, dass sie mit ihrer geduldig erkämpften Position am Computer nicht glücklich ist. Doch als die Computermaus hinunterfällt, dreht sie sich schnell wieder um und spielt weiter. Das Computerspielen scheint ihr dennoch so wichtig zu sein, dass sie nicht in den Gruppenraum zurück zu den anderen Kindern geht, um sich nicht mehr einsam zu fühlen. Auffallend ist, dass dieser Moment des Computerspielens die erste Situation in den bisherigen Beobachtungen ist, in der ich Amina eine so lange Zeit alleine, ohne Marie, beobachtet habe.

Amina versucht dann am Computer ein Puzzle zu machen. Es fällt ihr jedoch schwer die Puzzleteile zueinander zu bringen:

„Auch wenn sie passende Puzzleteile gefunden hat, fällt es ihr schwer diese zusammenzufügen, denn entweder überlappen sie sich oder es bleibt ein Spalt zwischen den beiden Puzzleteilen. Sie beschäftigt sich dennoch sehr lange mit diesem Puzzle. Sie versucht die Teile zueinander zu bringen und wenn das nicht gelingt, nimmt sie ein neues Puzzleteil und versucht dieses richtig zu platzieren“ (09/07/2).

Amina scheint in dieser Situation den Freiraum zu haben, um über ihre Beziehung mit Marie nachdenken zu können. Bettelheim (2003) schreibt bezüglich der Bedeutung des kindlichen Spiels über die Funktion des Spiels, Innerpsychisches zu verarbeiten. „Das Spiel ermöglicht es dem Kind, in symbolischer Form ungelöste Probleme der Vergangenheit zu lösen und sich unmittelbar oder symbolisch mit gegenwärtigen Belangen zu befassen“ (Bettelheim 2003, 197). Es scheint Amina ein Bedürfnis zu sein, eine Lösung für die Problematik bezüglich ihrer Beziehung mit Marie zu finden. Amina fällt es im Computerspiel schwer, die passenden Puzzleteile zusammenzufügen. Vielleicht fällt es Amina auch oft schwer, dass sie mit Marie bezüglich ihrer Interessen zusammenkommt, obwohl sie zueinander passen zu scheinen. Manchmal scheint es nicht zu funktionieren, dass Amina und Marie zueinanderpassen, vielleicht stehen dabei die jeweils eigenen Interessen von ihnen beiden im Weg. Die Puzzleteile im Spiel überlappen sich entweder oder es bleibt ein Spalt zwischen ihnen. Das könnte hinsichtlich der eigenen Interessen von Amina und Marie interpretiert werden, die sich entweder überlappen, indem sie beide dasselbe wollen, es aber nicht möglich ist (beispielsweise weil es die Pädagogin nicht erlaubt), oder nicht ganz zusammenpassen, weil jede etwas anderes will.

Amina scheint am Computer nicht sehr glücklich zu sein, zunächst muss sie sich dem Jungen unterordnen und dann ist sie alleine. Vanessa kommt dann zu Amina und sagt ihr, dass sie in wenigen Minuten aufhören soll. Amina spielt noch kurz weiter und schaltet dann gemeinsam mit Vanessa das Computerspiel aus. Daraufhin geht Amina in den Gruppenraum:

„Amina geht im Gruppenraum zu Marie und nimmt ihre Hand, Marie lässt aber Aminas Hand wieder los und Amina streckt ihre Hand noch einmal Richtung Marie, bemüht sich aber nicht mehr ihre Hand zu erwischen. Amina und Marie gehen zur Couch, wo sie sich Bücher vom Fensterbrett nehmen und durchblättern. Amina nimmt ein Buch, ein Weihnachtsbuch, und blättert es schnell von hinten nach vorne durch, dann legt sie es zu Marie. Amina nimmt ein anderes Buch und blättert es wieder schnell von hinten nach vorne durch um es dann wieder zu Marie zu legen. Dann blättert Amina ein weiteres Buch durch, diesmal von vorne nach hinten. Amina nimmt dann ein Buch über Tiere und blättert es diesmal langsamer von hinten nach vorne durch. Plötzlich deutet Amina auf ein Tier, ein Schwein, im Buch und sagt ‚Maaarie‘. Marie schaut sich das Tier an und widmet sich dann wieder ihrem Buch. Amina blättert ein paar Seiten weiter und deutet wieder auf ein Tier und ruft ‚Maaarie‘. Dies macht sie noch ein paar weitere Male. Marie schaut dann Amina an und die beiden Mädchen beginnen zu lachen“ (09/07/2).

Amina geht im Gruppenraum zielstrebig und unmittelbar zu Marie. Vermutlich aufgrund ihres Gefühls der Einsamkeit, das sie beim Computerspielen empfand, und weil sie sich gedanklich zuvor schon mit Marie beschäftigt hat (beim Puzzle-Spiel), will sie nun wieder in Maries Nähe sein. Ihr Wunsch nach Nähe zeigt sich auch in ihrem Versuch, Maries Hand zu nehmen. Doch Marie scheint eingeschnappt gegenüber Amina zu sein und nimmt ihre Hand nicht. Dies verdeutlicht, dass auch Marie Amina zu brauchen scheint und nicht nur umgekehrt. Keine von ihnen wird gerne zurückgelassen, wie vorhin in der Computersituation, als Marie nicht dort spielen durfte und Amina trotzdem dort blieb. Amina gibt ihre Suche nach der Verbundenheit mit Marie nicht auf. Sie gehen gemeinsam zum Ecksofa und sehen sich Bücher an. Das schnelle Durchblättern der Bücher wirkt wie eine Affektabfuhr, um ihre innere Spannung abbauen zu können. Amina scheint damit ihre Unsicherheit überspielen zu wollen, um die Situation meistern zu können. Denn es herrscht immer noch eine angespannte Stimmung zwischen ihnen vor. Amina versucht mit allen Mitteln den Kontakt zu Marie herzustellen: sie legt ihr ein Buch nach dem anderen hin und zeigt ihr Tierbilder. Mit dem Bild eines Tieres gelingt Amina dann der Durchbruch zu Marie. Marie richtet ihre Aufmerksamkeit auf Amina und das Bild, das ihr gezeigt wird und beide beginnen zu lachen. Durch das Lachen scheint das Eis gebrochen zu sein und die Verbindung zwischen ihnen ist wieder hergestellt. Wie

schon in vielen anderen Beobachtungssituationen, bringt das Lachen die beiden Mädchen zusammen (vgl. Beobachtung 4,5,6). Auffallend ist, dass das Lachen zumeist von Amina initiiert wird. Das kann ein Zeichen dafür sein, dass sich Amina viel mehr um die Beziehung bemühen muss, als Marie.

Amina und Marie stellen dann die Bücher, die sie sich angesehen haben, wieder zurück auf das Fensterbrett:

„Amina versucht dort ein Buch aufzustellen, es gelingt ihr aber nicht richtig und sie lehnt das Buch ans Fenster. Dann sieht sie zu Marie, die ein Buch etwas öffnet und es dann auf das Fensterbrett stellt. Amina probiert das auch, ihr Buch hält auch kurz, doch dann klappt es zusammen und fällt um. Amina lehnt das Buch dann wieder ans Fenster. Sie nimmt noch ein Buch und dieses Mal kann sie es hinstellen“ (09/07/2).

Amina und Marie sind sich wieder nahe und sofort macht Marie deutlich, wer nun die Überlegene in ihrer Beziehung ist. Marie kann das Buch besser als Amina aufstellen. Amina braucht dazu einige Versuche, doch dann schafft sie es auch. Sie gibt nicht auf, bis sie es schafft. Es scheint der Beginn eines Wettkampfes zu sein: wer ist die Bessere von ihnen, wer darf die Chefin in ihrer Beziehung sein?

Im nächsten Moment laufen Amina und Marie zu dem langen Tisch an der Fensterreihe im Gruppenraum, um dort mit den Steckperlen zu spielen. Der Wettkampf zwischen ihnen verstärkt sich in der folgenden Situation:

„Marie setzt sich auf einen Sessel bei dem Tisch mit den Steckperlen. Amina sieht, dass dort neben Maries Sessel nur noch ein kleiner Sessel steht. Sie läuft zum nächsten Tisch, holt sich einen großen Sessel und schiebt diesen zu Marie. Dabei rückt sie ihren Sessel ganz dicht neben den Sessel von Marie“ (09/07/2).

Amina holt sich extra einen großen Sessel, um sich nicht auf den kleinen Sessel setzen zu müssen. Es entsteht der Eindruck, dass Aminas Sessel gleich groß wie jener von Marie sein muss, um eine gleichberechtigte Beziehung zwischen ihnen zu ermöglichen. Amina scheint damit deutlich machen zu wollen, dass sie nicht mehr länger die Unterlegene sein will. Sie kann genau soviel wie Marie und das scheint sie nur mit einem gleichwertigen Sessel beweisen zu können. Doch der Wettkampf zwischen Amina und Marie geht noch weiter:

„Amina und Marie räumen die Sachen (Steckperlen, Schablonen, Unterlagen) vom Fensterbrett herunter auf den Tisch. Amina möchte mit einer Schüssel ein paar Steckperlen aus der Kiste herausnehmen, aber Marie sagt: ‚ich mach das‘ und schiebt Amina weg. Amina probiert nochmal dorthin zu kommen, aber Marie sagt immer wieder ‚ich mach das‘. Amina sagt dann zu Marie ‚für mich‘, dass sie eh nur für sich die Steckperlen herausnehmen möchte, aber Marie sagt nur wieder ‚ich mach das‘. Als Marie gerade nicht aufmerksam ist, nimmt Amina die Schüssel und füllt sie mit den Steckperlen. Marie sieht das und schreit: ‚he, ich mach das‘. Marie sagt dann

zu Amina, dass sie zu viele Perlen genommen hat und Amina schüttet wieder ein paar zurück, indem sie die Hand vor die Schüssel hält, damit nicht zu viele zurückfallen“ (09/07/2).

Marie will in dieser Situation augenblicklich die führende Rolle einnehmen und zeigt Amina, dass sie die Chefin ist, indem sie die Perlen verteilt. Amina widersetzt sich Maries Anweisungen und probiert solange die Perlen herauszunehmen, bis sie es endlich schafft. Marie macht Amina in dieser Situation klar, dass sie die Chefin der Beziehung sein will. Doch Amina widersetzt sich Marie, sie scheint die gegebene Rollenverteilung nicht mehr zu ertragen und beginnt dagegen etwas zu unternehmen. Es scheint Amina ein großes Bedürfnis zu sein, nicht mehr länger die Unterlegene in ihrer Beziehung sein zu müssen. Sie sammelt ihren ganzen Mut und beginnt Maries Machtposition zu bekämpfen. Der Konkurrenzkampf zwischen Amina und Marie spitzt sich noch weiter zu:

„Dann setzt sich Amina auf ihren Platz und nimmt sich eine Herzform. Amina beginnt dann die Steckperlen auf die äußerste Reihe des Herzens zu stecken. Dabei nimmt sie immer mit der linken Hand eine Perle aus der Schüssel ohne auf die Farbe zu achten, nimmt diese Perle dann mit der rechten Hand und steckt sie auf das Herz. Ihre Augen sind dabei auf das Herz gerichtet. Sie macht das ganz zügig. Im Hintergrund höre ich Vanessa wie sie alle Kinder bittet, zusammen zu räumen.

Amina und Marie stecken ihre Perlen weiter auf ihre Form. Amina schaut zu Marie und sagt: ‚schau, ich bin schneller‘. Amina sagt dann noch zu Marie, dass so wie sie es macht es viel besser ist und dass sie viel schneller ist. Marie steckt ihre Perlen auf einen Stern und hat einen Zacken dieses Sternes mit Perlen ausgefüllt. Marie schaut verärgert zu Amina und sagt, dass sie die Steckperlen auch zu Hause hat und dass sie viel schneller ist und dass Amina gar nicht schnell ist. Amina blickt traurig und schaut wieder auf ihr Herz wo sie dann weiter die Perlen auf die Form steckt. Amina blickt kurz zu mir und dann wieder auf das Herz. Vanessa kommt und ruft zu Amina und Marie, ob sie auch gehört haben, dass sie zusammen räumen sollen. Amina blickt zu Vanessa und sagt ‚Ja‘. Dann dreht sich Amina zu Vanessa um und sagt: ‚Vanessa, Marie macht noch weiter‘, und Vanessa sagt zu Amina und Marie, dass sie nun wirklich zusammen räumen sollen. Daraufhin räumen Amina und Marie gemeinsam ganz schnell zusammen und laufen dann zur Couch, wo schon einige Kinder sitzen“ (09/07/2f).

Zunächst widmet sich Amina in diesem Protokollausschnitt ganz ihrem Spiel mit den Steckperlen. Auffallenderweise beginnt Amina wieder mit einem Rahmen, indem sie die Steckperlen auf die äußerste Reihe des Herzens steckt. Es hat den Anschein, als würde Amina auch in ihrem Spiel mit den Steckperlen die vorgegebene Struktur von Marie thematisieren, die sie in dieser Situation einzuengen scheint. Vielleicht steht dieser Rahmen auch für die Ordnung, die für Amina so wichtig ist.

Als Vanessa alle Kinder zum Zusammenräumen auffordert, kommt es zum Höhepunkt des Wettkampfes zwischen Amina und Marie. Angestachelt durch den Druck, das Spiel beenden zu müssen, behauptet Amina gegenüber Marie schneller zu sein. Amina scheint Marie herausfordern zu wollen, sie provoziert Marie regelrecht. Sie geht noch einen Schritt weiter und behauptet, dass sie um einiges besser ist als Marie. Marie wirkt über diese Konfrontation von Seiten Aminas verärgert und wehrt sich unmittelbar. Sie versucht dabei Aminas Leistung herabzusetzen, indem sie ihr sagt, dass sie auf keinen Fall schnell ist. Amina wirkt durch den Gegenangriff von Marie traurig und als Vanessa sie beide anspricht, nützt Amina die Gelegenheit, um Marie an die Kindergartenpädagogin zu verraten.

Amina fordert in dieser Situation Marie heraus, sie möchte jetzt die Überlegene sein. Sie wirkt in dieser Situation sehr mutig. Marie lässt sich diesen Angriff nicht gefallen. Es entsteht der Eindruck, dass bei beiden in dieser Situation die ganzen aufgestauten negativen Affekte zum Vorschein kommen und regelrecht aus ihnen hervorbrechen. Beide Mädchen wirken sehr aggressiv. Amina strebt von der Unterordnung heraus in Richtung Gleichberechtigung oder darüber hinaus in Richtung Überlegenheit. Es scheint ihr Ziel zu sein, ihre Rolle innerhalb der Beziehung mit Marie zu verändern. Vermutlich möchte sie nicht mehr länger die Unterlegene sein, die ihre Fähigkeiten verstecken muss, damit die Beziehung funktionieren kann (vgl. Beobachtung 1,2). Amina scheint in dieser Situation ausreichend stark zu sein, um gegen ihre bisherige Rolle innerhalb ihrer Beziehung mit Marie anzukämpfen. Sie verdeutlicht Marie mit ihrem Verhalten, dass sie nicht mehr länger die Unterlegene sein möchte. Amina ist bereit dazu, für ihre Interessen und Wünsche zu kämpfen.

Als Amina Marie an Vanessa verrät, scheint Amina keinen anderen Ausweg mehr zu sehen. Das Verraten scheint ihr effektiver zu sein, als wieder klein begeben zu müssen. Diesmal gibt Amina nicht nach, sie geht bis zum Äußersten.

Als Vanessa sie noch einmal ermahnt, zusammen zu räumen, folgen Amina und Marie ihrer Anweisung und gehen dann zum Ecksofa, bei dem sich die anderen Kinder bereits versammelt haben:

„... Sie [Vanessa] ruft einige Kinder auf und sagt ihnen, dass sie beim Maltisch zusammen räumen sollen. Kurz danach steht Amina auf, obwohl sie nicht aufgerufen wurde und räumt dort am Tisch zusammen. Sie sammelt ein paar Stifte ein und gibt diese an ihren Platz und dann sammelt sie noch Papierreste vom Tisch und vom Boden auf und wirft diese in den Mistkübel. Inzwischen ist auch Marie dazu gekommen und hilft auch noch etwas beim Zusammenräumen. Dann gehen Amina und Marie wieder zur Couch und setzen sich dort hin. Amina setzt sich dann auf den

Teppich und klopft mit ihrer Hand auf den Platz neben ihr und ruft zu Marie, dass sie kommen soll. Marie kommt daraufhin zu Amina und setzt sich neben sie. Vor ihnen sitzt ein Junge auf einem großen gelben Polster. Amina und Marie flüstern sich etwas zu. Dann nehmen beide ein Eck von dem Polster und ziehen den Jungen daraufhin zu ihnen. Der Junge beschwert sich bei Vanessa und Vanessa bittet Amina und Marie aufzuhören“ (09/07/3).

Amina hilft beim Zusammenräumen, obwohl sie es eigentlich nicht müsste, und Marie unterstützt sie dabei. Marie kommt dabei von sich aus zu Amina, um ihr zu helfen, trotz des Streits. Sie macht den ersten Schritt auf Amina zu. Dies spricht dafür, dass auch sie auf Amina angewiesen ist. Das Zusammenräumen scheint Amina ganz gelegen zu kommen. Beim Erschaffen von Ordnung scheint Amina auch ihre innere Ordnung wieder herstellen zu können. Das Ordnen scheint Amina auf jeden Fall zu beruhigen. Nach der ganzen Aufregung durch den Konkurrenzkampf mit Marie scheint sie die Ordnung sehr nötig zu haben, so nötig, dass sie den Platz von anderen Kindern zusammenräumt, ohne dazu aufgefordert zu sein. Marie scheint zu merken, wie sehr Amina die Ordnung braucht und sie unterstützt sie dabei, obwohl auch sie nicht dazu aufgefordert wurde. Das Zusammenräumen scheint die aufgebrachte Stimmung zwischen Amina und Marie wieder zu beruhigen und sie finden wieder zueinander. Die Ordnung scheint nun einen neuen Zweck zu erfüllen, denn sie verbindet die beiden Mädchen, indem sie etwas gemeinsam tun mit einem gemeinsamen Ziel (Ordnung herzustellen). Am Teppich ruft Amina nach Marie und diese kommt zu ihr. Mit dieser Handlung scheint Amina testen zu wollen, ob zwischen ihnen beiden wieder alles in Ordnung ist. Vielleicht möchte Amina Marie auch zeigen, dass sie sich mit ihr wieder vertragen möchte, weil sie ihre Nähe braucht um sich wohl zu fühlen. Im nächsten Moment flüstern sie wieder miteinander und ärgern einen Jungen. Die Ordnung scheint wieder hergestellt zu sein. Sie sind wieder ein Team und bringen das zum Ausdruck.

Im Sitzkreis bespricht Vanessa mit den Kindern das Thema Advent. Sie sagen gemeinsam ein Gedicht auf und wiederholen dieses einige Male. Amina spricht dabei mit. Anfangs sitzt Amina noch sehr unruhig in der Gruppe, sie wippt hin und her und kratzt sich im Gesicht. Dann wechselt sie ihre Position in den Schneidersitz und wird langsam ruhig. Diese unruhige Art von Amina lässt darauf schließen, dass sie die gesamte Situation mit Marie aufgewühlt hat. Es scheint Amina nicht leicht gefallen zu sein, sich für ihre Wünsche einzusetzen und gleichzeitig gegen Maries Vorstellungen anzukämpfen. Es entsteht der Eindruck, dass Amina noch etwas Zeit benötigt, um sich nach dem anstrengenden Wettkampf wieder entspannen zu können.

5.3.2 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Zu Beginn der Beobachtung entscheidet sich Amina für das Computerspielen, obwohl Marie nicht bei ihr sein kann. Doch als Amina alleine am Computer sitzt, scheint sie sich einsam zu fühlen und sich nach Marie zu sehnen. Dies kommt zum Ausdruck, als Amina durch die Tür in den Gruppenraum schaut und Marie zu sich herbei ruft und winkt. Im Puzzlespiel thematisiert Amina die Problematik, dass sie und Marie zusammengehören, aber aufgrund ihrer unterschiedlichen Interessen nicht ganz zusammenpassen. Die beiden Mädchen bilden eine Einheit, dennoch sind sie innerhalb dieser Einheit zwei eigenständige Personen mit individuellen Wünschen und Interessen.

Im Gruppenraum geht Amina direkt auf Marie zu und versucht ihre Hand zu nehmen, doch Marie scheint eingeschnappt zu sein. Amina probiert weiter die Nähe zu Marie wiederherzustellen, nach der sie sich in der Garderobe geseht hat. Durch das Lachen, welches Amina initiiert, gelingt ihr die Verbindung mit Marie erneut herzustellen. Doch Marie macht augenblicklich klar, dass sie die Chefin in ihrer Beziehung ist, indem sie ihre Fähigkeiten beim Aufstellen der Bücher beweist und über die Verteilung der Steckperlen bestimmt. Amina lehnt sich gegen Marie auf und es kommt zu einem Konkurrenzkampf zwischen den beiden Mädchen. Amina will ihre Rolle in der Beziehung mit Marie verändern, sie strebt nach Gleichberechtigung oder sogar nach Überlegenheit und kämpft auch dafür. Amina und Marie beginnen sich regelrecht zu streiten. Erst das Zusammenräumen, das Schaffen von Ordnung, bringt die beiden wieder zur Ruhe und Nähe kann zwischen ihnen erneut entstehen. Amina versichert sich, durch das Rufen nach Marie, darüber, dass zwischen ihnen alles in Ordnung ist. Als sich Marie zu Amina setzt, scheint sie sich über die intakte Beziehung sicher sein zu können. Gemeinsam sind sie nun wieder ein Team, das gemeinsam einen Jungen ärgern kann.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina ergreift in der Anfangsszene der Beobachtung die Initiative und sagt der Kindergartenpädagogin, dass sie gerne am Computer spielen möchte. Vanessa ermöglicht Amina ihren Wunsch, doch Amina wird bald darauf enttäuscht. Zunächst

muss sie sich dem anderen Jungen unterordnen, der das Spiel für sich beansprucht und dann ist Amina alleine am Computer, dabei fühlt sie sich einsam. Ihr Streben nach Autonomie scheint in dieser Situation nicht erfolgreich zu verlaufen, denn sie ist in ihrer geduldig erkämpften Position am Computer ganz alleine. Sie fühlt sich dabei einsam und wirkt nicht glücklich. Amina scheint sich nach der Nähe mit Marie zu sehnen. Im Gruppenraum geht sie zielstrebig auf Marie zu und sucht ihre Nähe, doch Marie hält Abstand zu Amina. Amina bemüht sich so lange um Marie, bis es ihr gelingt, die Verbindung zwischen ihnen wiederherzustellen. Doch als Marie die führende Rolle unmittelbar für sich beansprucht, beginnt Amina zu rebellieren. Sie gibt sich mit ihrer untergeordneten Rolle nicht mehr zufrieden und strebt nach Gleichberechtigung oder sogar Überlegenheit innerhalb ihrer Beziehung mit Marie. Es beginnt ein Konkurrenzkampf, indem sich Amina gegen Marie richtig auflehnt. Amina lässt sich von Marie nicht mehr unterdrücken, sie kämpft für ihre eigenen Interessen. Beide Mädchen wirken in diesem Moment sehr aggressiv. Der gesamte Wettkampf setzt Amina zu und erst beim Zusammenräumen und Ordnen gelingt es Amina langsam wieder zur Ruhe zu kommen. Amina und Marie sind sich nun wieder nahe und können gemeinsam einen anderen Jungen ärgern. Dabei sind sie gleichberechtigt, sie sind eine Einheit gegen die anderen.

5.3.3 Beobachtung 8 – Verlassen und Allein

Die achte Beobachtung findet knapp einen Monat nach der letzten Beobachtung statt, aufgrund der zwischenzeitlich stattfindenden Weihnachtsfeiertage. Es ist jetzt Mitte Jänner und Amina ist zu diesem Beobachtungszeitpunkt vier Jahre und vier Monate alt.

Beim Betreten der Garderobe sehe ich Amina und Marie im Waschraum beim Händewaschen. Sie laufen anschließend gemeinsam an mir vorbei in den Gruppenraum. Als ich den Gruppenraum betrete, entdecke ich die beiden Mädchen im Brettspielbereich an einem Tisch, wobei sie um ein Eck und nicht direkt nebeneinander sitzen. Sie spielen ein Spiel mit dem Titel „Hand in Hand“. Dieses Spiel besteht aus Holzkärtchen, die mit unterschiedlichen Bildern bedruckt sind. Das Ziel des Spiels ist es, die passenden Kartenpaare zu finden. Zwei Kärtchen gehören immer zusammen. Amina und Marie haben eine Zeit lang die passenden Paare gesucht und gefunden, bis sie die Spielschachtel umgedreht haben, um die passenden Kartenpaare zu der Abbildung am Schachtelboden zu finden:

„Während Amina und Marie das passende Kärtchen zum Bild suchen, stehen sie dicht nebeneinander und stecken die Köpfe zusammen“ (10/08/1).

Amina und Marie wirken in dieser Spielsituation sehr verbunden. Das Spiel mit dem passenden Titel „Hand in Hand“ scheint ein Ausdruck ihrer Beziehung zu sein. Wie bereits in einer anderen Beobachtungssituation das Memory-Spiel (vgl. Beobachtung 3), werden auch in diesem Spiel die zusammenpassenden Bildpaare gesucht.

Durch das Spiel kann sich ein Kind auf eine symbolische Art mit momentanem Belangen befassen (Bettelheim 2003, 197). Amina und Marie thematisieren in dem Spiel „Hand in Hand“ ihre Beziehung, im Speziellen ihre enge Verbindung zueinander. Während ihrer Suche stehen sie eng nebeneinander, das deutet auch auf ihre Zusammengehörigkeit hin. Die beiden Mädchen scheinen ihre Nähe zueinander zu genießen. Wenn Amina und Marie ein passendes Kärtchen zum Bild gefunden haben, dann freuen sie sich. Die gesamte Situation wirkt sehr harmonisch. Amina scheint sich wohl zu fühlen in ihrer Zweierbeziehung mit Marie. Im nächsten Moment wirft Amina den Kartenstapel, den sie aus den zusammenpassenden Kärtchen gebaut haben, um und die beiden Mädchen beginnen zu Lachen. Mit diesem Lachen scheinen sie ihre Nähe zueinander noch mehr zu bekräftigen und ihr Wohlbefinden scheint sich zu steigern.

Wie bereits in einer Situation der fünften Beobachtung, initiiert Amina das Lachen durch das Durchbrechen der Ordnung. Amina und Marie wirken in diesem Moment wie eine Einheit, sie scheinen sich sehr verbunden zu fühlen.

Die Kindergartenassistentin Susi schneidet gerade ein paar Bananen auf und bietet diese den Kindern an. Sie ruft nach Amina und Marie um sie zu fragen, ob sie Bananen essen wollen. Die beiden Mädchen antworten freudig bejahend und laufen auf Susi zu. Auf Susis Anweisung hin, nehmen sich Amina und Marie ein Taschentuch aus der Box und setzen sich dann zum Tisch. Susi reicht den Mädchen den Teller mit Bananenstücken. Amina nimmt sich ein Stück, betrachtet dieses ganz genau, bevor sie einen kleinen Bissen davon nimmt. Während des Essens schauen sich Amina und Marie immer wieder an und lachen dabei. Sie wirken immer noch sehr verbunden. Als Marie mit ihrem Bananenstück fertig ist, greift sie nach einem neuen Stück Banane. Amina hat den Mund noch voll, nimmt sich aber auch noch ein weiteres Bananenstück:

„Sie nimmt eines in die Hand, ein Randstück, sieht es sich genau an, entdeckt einen schwarzen Punkt und legt das Stück zurück. Dann nimmt sie ein weiteres Stück Banane, wieder ein Randstück, entdeckt auch dort einen schwarzen Fleck und legt auch dieses wieder zurück. Beim dritten Versuch scheint Amina mit ihrer Wahl zufrieden zu sein und isst dieses Stück Banane“ (10/08/2).

Amina sucht sich ihr Bananenstück sorgfältig aus. Es muss ein perfektes Bananenstück sein, ohne Blessuren. Dieser Aspekt könnte dahingehend gedeutet werden, dass auch Amina perfekt sein muss, um von Marie oder der Pädagogin angenommen zu werden. Perfekt in dem Sinne, dass sie sich so verhält, wie die anderen es von ihr erwarten. Es könnte auch sein, dass Amina diese harmonische, vielleicht perfekte Situation mit Marie nur mit einem perfekten Bananenstück abrunden möchte. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass das perfekte Bananenstück ein Ausdruck dafür ist, dass in Aminas Idealvorstellung alles eine Ordnung hat und diese eingehalten werden muss. Denn Amina scheint eine bestimmte Vorstellung von Bananen zu haben und Abweichungen von dieser Vorstellung sind für sie nicht akzeptabel, das würde die Ordnung nicht aufrechterhalten.

Amina und Marie essen weiter ihre Bananenstücke, als Marie plötzlich vom Tisch aufsteht und zum Mistkübel geht:

„Amina sieht, dass Marie aufsteht und läuft ihr mit vollem Mund hinterher. Beim Mistkübel sieht Amina, dass Marie dort ihr Taschentuch wegwirft. Amina lacht, läuft noch mal zum Tisch zurück um ihr Taschentuch zu holen. Marie läuft mit. Amina holt ihr Taschentuch vom Tisch, schiebt ihren Sessel zum Tisch und wischt sich ihre Hände im Taschentuch ab, während sie wieder zum Mistkübel geht. Marie läuft schon vor und hält ihr den Mistkübeldeckel auf und Amina wirft das Taschentuch dort hinein“ (10/08/2).

Marie steht vom Tisch auf und Amina reagiert panisch. Es hat den Anschein, als hätte Amina große Angst, von Marie verlassen zu werden. Amina wirkt überrascht und verstört, so als würde sie sich von Marie verlassen fühlen. Die Angst Marie zu verlieren, scheint für Amina noch mehr Bedeutung zu haben, als die Ordnung. Denn Amina lässt alles liegen und läuft Marie mit vollem Mund hinterher. Die Angst steht ihr dabei ins Gesicht geschrieben. Als Amina bemerkt, dass Marie nur das Taschentuch wegwirft, ist sie erleichtert. Sie lacht auf, vermutlich weil sie die Situation jetzt klar erkennen kann und weiß, dass Marie sie nicht verlässt. Amina kann sich wieder beruhigen und sich ihrer Ordnung widmen, da sie weiß, dass Marie bei ihr bleiben wird. Amina holt ihr Taschentuch, um es wegzuworfen und Marie hilft ihr dabei. Dass Amina die Beziehung mit Marie vor die Ordnung stellt, ist ein neuer Aspekt. In der Situation mit den Hausschuhen (vgl. Beobachtung 1) war für Amina die Ordnung an erster Stelle, auch wenn das bedeutete, dass sie alleine ist. Diesmal scheint Amina jedoch sehr verbunden mit Marie zu sein und lässt vielleicht deshalb die Ordnung zurück, um die Nähe zu Marie nicht aufgeben zu müssen.

Amina und Marie gehen dann zu ihrem Spiel zurück und räumen es zusammen. Sie legen abwechselnd ein Kärtchen in die Schachtel, wobei Marie betont, dass sie das ordentlich machen sollen. Dies wirkt wie ein Rollentausch, denn bisher ist es meistens Amina gewesen, die ihre Aufmerksamkeit auf die Ordnung zu richten schien. Während Amina und Marie den Deckel auf das Spiel geben, fragt Susi die Kinder, wer von ihnen eine Schihose mithat, denn nur die Kinder mit Schihosen dürfen jetzt in den Garten gehen:

„Marie ruft laut ‚Ich‘. Amina schaut zur Kindergartenassistentin, sagt aber nichts. Die Kindergartenassistentin fragt noch einmal nach den Kindern mit Schihosen und Marie ruft wieder ‚Ich‘. Amina steht plötzlich vom Sessel auf und läuft zur Kindergartenassistentin. Amina stellt sich vor die Kindergartenassistentin hin, schaut nach oben in ihr Gesicht und sagt etwas zu ihr. *Ich kann leider nicht verstehen, was sie zu ihr sagt.* Aber die Kindergartenassistentin sagt dann zu Amina: ‚Was, du hast keine Schihose? Dann musst du herinnen bleiben.‘. Amina schaut nach unten und geht wieder Richtung Tisch. Marie kommt ihr gerade entgegen und läuft zur Garderobe. Auch Amina will dann in die Garderobe gehen, aber sie wird von der Kindergartenassistentin in die Gruppe zurückgeschickt. In diesem Augenblick kommt auch Vanessa in die Gruppe. ... Amina versucht noch einmal in die Garderobe zu kommen, doch es wird ihr wieder verweigert. Amina geht dann im Raum herum. Sie richtet einen Sessel und geht dann wieder in der Mitte des Raumes umher. Sie bleibt dann stehen, dreht sich ein bisschen, schaut manchen Kindern zu und geht wieder umher“ (10/08/2).

Die Kindergartenassistentin Susi sagt zu den Kindern, dass alle Kinder mit Schihosen in den Garten gehen dürfen und Marie meldet sich dafür. Aminas Befürchtungen werden nun wahr, sie ist unmittelbar davor, Marie zu verlieren. Sie versucht beharrlich auch in den Garten gehen zu können, aber sie darf nicht, Susi erlaubt es ihr nicht und hindert sie daran, in die Garderobe zu gehen. Amina probiert es noch einmal, aber wieder wird ihr der Zutritt zur Garderobe verwehrt. Dies verdeutlicht, wie wichtig es für Amina zu sein scheint, mit Marie in den Garten gehen zu dürfen, wenn sie sich sogar gegen die Kindergartenassistentin stellt und mit allen Mitteln versucht, in die Garderobe zu gelangen. Marie geht in den Garten und löst damit die Zweierbeziehung zwischen ihr und Amina auf. Amina will die Trennung nicht akzeptieren, aber sie kann nichts dagegen unternehmen. Alle Wege zu Marie werden ihr versperrt. Marie lässt Amina alleine im Kindergarten zurück. Sie nutzt die Gelegenheit, auch wenn es die Trennung zwischen ihr und Amina bedeutet. Es kann auch ohne die andere schön sein, nur zurückgelassen werden wollen sie beide nicht. Diesmal ist es Amina, die zurückgelassen wird, im Unterschied zur siebten Beobachtung, in der sich Amina für das Computerspiel entscheidet und dabei Marie

zurücklässt. Amina muss sich an die Anweisungen halten und bleibt ohne Marie im Kindergarten zurück. Das Ganze wirkt wie eine Bestrafung für Amina, obwohl sie gegen keine Regeln verstoßen hat.

Ohne Marie wirkt Amina orientierungslos, alleine, einsam, verlassen und ohne Halt. Amina geht im Gruppenraum umher, sie wirkt dabei traurig und erschöpft und sie kann und will sich nicht wirklich beschäftigen. Sie lehnt sich an einen Sessel, es hat den Anschein als suche Amina nach etwas zum Anhalten, denn ohne Marie scheint sie verloren zu sein. Sie richtet dann einen Sessel, aber nicht einmal die Ordnung scheint Amina in diesem Moment beruhigen zu können. Amina scheint sich ohne die Zweierbeziehung mit Marie im Kindergarten nicht wohl zu fühlen.

Einige Mädchen scheinen zu bemerken, dass es Amina nicht gut geht und versuchen sie zum Mitspielen zu überreden. Aber Amina nimmt das Angebot der Mädchen nicht an. Es hat den Anschein, als wollte sie ohne Marie nichts unternehmen. Doch die Mädchen geben nicht auf und nach langem Überreden gibt Amina nach und lässt sich auf die Mädchen ein. Sie spielen ein Pinguinspiel. Bei diesem Spiel platzieren die Kinder abwechselnd einen Pinguin auf einen wackelnden Eisberg, möglichst ohne andere Pinguine hinunterzuwerfen. Immer wenn ein Pinguin vom Eisberg hinunterfällt, lachen die Mädchen und auch Amina lacht etwas zögerlich mit. Nach kurzer Spielzeit wirft ein mitspielender Junge alle Pinguine vom Eisberg. Amina lacht dabei laut. Diese Situation erweckt den Eindruck, dass der Junge anstatt Amina die (negativen) Affekte herauslassen kann. Denn das Fallen der Pinguine verursacht einen lauten Aufprall und alle Pinguine fallen durcheinander. Genauso wie sich Amina durcheinander und aufgebracht, durch die Situation mit dem Garten, zu fühlen scheint. Die fallenden Pinguine scheinen somit Aminas Gefühlszustand widerzuspiegeln. Durch diesen Ausdruck von Affekten scheint Amina der Impuls, richtig laut zu lachen zu überkommen. Dies scheint ein Zeichen von Affektabfuhr zu sein, denn Amina kann ihre innere Anspannung herauslassen. So als könnte endlich jemand ausdrücken, wie sie sich fühlt. Dadurch scheint es Amina etwas besser zu gehen.

Die Kinder suchen nach einem neuen Spiel und Amina steht dabei vorm Regal und zieht ein Spiel nach dem anderen heraus, um es dann wieder zurück zu schieben. Kein Spiel scheint für Amina interessant genug zu sein. Auch die Kinder, mit denen Amina das Pinguinspiel gespielt hat, scheinen nur ein schlechter Ersatz für Marie zu sein. Sie scheint mit den Kindern mitzumachen, um ihr Gefühl des Alleinseins überwinden zu können. Ohne diese Kinder würde Amina die Situation ohne Marie vermutlich nicht bewältigen können. Mithilfe der Kinder gelingt es ihr auch nur langsam und nicht vollständig. Denn als die anderen Kinder ein Kartenspiel

ausgesucht haben und sie es gemeinsam spielen, sieht Amina plötzlich Marie draußen im Garten. Amina zeigt mit ihrer Hand in den Garten und sagt irgendetwas mit Marie.

Ich kann in diesem Moment Aminas Worte nicht genau verstehen, weil sie mit den Mädchen türkisch spricht. Ich sehe nur wie Amina in den Garten zeigt und dazu Mariens Namen sagt. Dies bestätigt die Annahme, dass Amina in ihren Gedanken immer noch bei Marie ist. Dennoch scheint Amina schon etwas gefasster zu sein, denn nach dem Kartenspiel kann sie bereits wieder für Ordnung sorgen, indem sie alle Sessel zum Tisch stellt.

Amina folgt dann den Mädchen zum Maltisch und setzt sich mit einem Blatt Papier zum Tisch:

„Amina sagt laut ‚A m i n a‘ und schreibt ihren Namen in Blockbuchstaben auf den linken oberen Rand des Papiers“ (10/08/3).

Amina wirkt nun schon viel gefasster, sie unterhält sich mit den anderen Mädchen und sie scheint ihre Fähigkeiten nicht verstecken zu brauchen, als sie ihren Namen auf das Papierblatt schreibt. Vielleicht kann Amina ihren gewonnenen Freiraum jetzt schon etwas genießen. Marie ist nicht da und sie braucht ihre Fähigkeiten nicht zu verstecken. Amina scheint ohne Marie nicht das Gefühl zu haben, sich unterordnen zu müssen und kann sich, ihrem persönlichen Interesse entsprechend verhalten.

Amina malt dann eine Blume auf das Blatt Papier:

„Zunächst beginnt sie mit einem Punkt in der Mitte, dann macht sie die Blätter rundherum in einer anderen Farbe. Mit einer neuen Farbe malt sie dann die Blätter aus. Dann zeichnet sie den Stängel in einer anderen Farbe und die Blätter am Stängel bekommen auch eine andere Farbe“ (10/08/3).

Amina malt die Blume Schritt für Schritt, von Innen nach Außen und alles sehr präzise. Die Blume bekommt diesmal keinen Rahmen (wie in Beobachtung 2), dafür viele unterschiedliche Farben. Die Blume ohne Rahmen könnte wieder ein Symbol für Freiheit sein (vgl. Beobachtung 2). Vielleicht kann sich Amina erneut mit dieser Thematik beschäftigen, jetzt da Marie weg ist und sie einigermaßen gefestigt zu sein scheint. Wenn Marie nicht an ihrer Seite ist, scheint Amina keinen Rahmen zu brauchen. Sie kann sich wieder mit dem Thema Freiheit beschäftigen: wie viel Freiheit hat sie ohne Marie?

Amina unterhält sich immer wieder mit den anderen Mädchen, aber die Situation ist anders als jene mit Marie. Keine andere Person scheint für Amina auch nur annähernd an Marie heranzukommen. Denn es entsteht keine Nähe zwischen Amina und den Mädchen, so wie diese zwischen Amina und Marie besteht.

Nach einiger Zeit verlassen die Mädchen inklusive Amina den Maltisch, um in die Garderobe zu gehen:

„Ein Mädchen deutet auf ein Zeichen auf einem Schrank hin und das andere Mädchen sagt den Namen des Kindes dazu. Daraufhin läuft Amina zu Maries Schrank, deutet auf ihr Zeichen und ruft ‚Marie‘“ (10/08/3).

In diesem Protokollausschnitt wird Aminas Sehnsucht nach Marie deutlich. Auch wenn sich Amina von den anderen Kindern ablenken lässt, ihre Gedanken kommen immer wieder zu Marie zurück. Amina scheint es nicht richtig genießen zu können wenn sie ohne Marie ist, nicht, wenn sie von ihr zurückgelassen wird. Es bestätigt sich auch wieder die Annahme, dass die anderen Mädchen kein ausreichender Ersatz für Marie sein können.

Die Mädchen gehen dann wieder zurück zum Maltisch und nach kurzer Zeit gehen die anderen Mädchen weg und Amina bleibt alleine am Maltisch zurück:

„Amina sitzt nun alleine am Maltisch und schneidet mit der Schere bei ihrer Zeichnung einen schmalen Streifen vom oberen Bildrand weg. Sie schneidet sehr bedächtig und scheint ganz konzentriert auf das Schneiden zu sein. Sie beginnt einen millimeterdünnen Streifen wegzuschneiden, der dann aber immer breiter wird“ (10/08/3).

Amina beschneidet ihre Zeichnung, indem sie einen schmalen Streifen wegschneidet. Vielleicht schneidet sie einen Teil der Zeichnung weg, weil ihr ein Teil, die Zweisamkeit mit Marie, fehlt. Amina scheint in ihrer Freiheit, auch durch die Abwesenheit von Marie, eingeschränkt zu sein, weil ihr der Rückhalt durch Marie fehlt. Ohne den vorgegebenen Rahmen durch Marie scheint sich Amina ebenfalls nicht frei fühlen zu können. Es festigt sich der Eindruck, dass Amina die Situation ohne Marie nicht genießen kann, ähnlich wie in der Computersituation der siebten Beobachtung.

Amina beginnt dann ihren Platz aufzuräumen. Sie räumt alles zusammen. Zunächst räumt sie ihre Sachen zurück, dann sammelt sie die Papierschnipsel am Tisch ein und dann noch die vom Boden. Sie achtet dabei darauf, jedes einzelne Papierstückchen zu erwischen. Es hat den Anschein, dass Amina alles sorgfältig einsammeln und nichts zurücklassen möchte. Vielleicht möchte Amina kein Papierstück zurücklassen, weil sie von Marie im Kindergarten zurückgelassen wurde. Amina scheint mit dem Zusammenräumen ihre innere Ordnung herzustellen (vgl. Beobachtung, 2,5,7). Am Ende der Beobachtungseinheit wirkt Amina immer noch etwas traurig und einsam. Sie konnte während der gesamten Beobachtungseinheit die Trennung von Marie nicht bewältigen.

5.3.4 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In der Anfangsszene der Beobachtung spielen Amina und Marie das Spiel mit dem Titel „Hand in Hand“. Allein der Titel dieses Spiels scheint die Beziehung zwischen Amina und Marie widerzuspiegeln. Die beiden Mädchen passen zusammen wie ein Kartenpaar in diesem Spiel. Das Lachen verbindet Amina und Marie darüberhinaus noch zusätzlich und scheint ihr Wohlbefinden in dieser Situation zu steigern. Sie scheinen beide eine sehr innige Verbundenheit zu verspüren. Es wird deutlich, dass die beiden Mädchen eine exklusive Beziehung führen, in der sie keine Kontakte mit anderen Personen benötigen, um glücklich zu sein.

Dann werden sie zum Bananenessen aufgefordert und auch in dieser Situation wirken Amina und Marie sehr verbunden. Bis zu dem Augenblick als Marie aufsteht und Amina Angst davor zu haben scheint, Marie zu verlieren. Doch Amina erkennt den Irrtum und kann sich daraufhin wieder entspannen. Dies deutet daraufhin, wie wichtig Maries Anwesenheit für Aminas Gelassenheit ist.

Als Susi die Kinder mit Schihosen aufruft in den Garten zu gehen, löst sich die Zweierbeziehung zwischen Amina und Marie auf. Marie geht in den Garten und lässt Amina alleine im Kindergarten zurück. Amina ist traurig und fühlt sich verloren. Sie braucht sehr lange, bis sie sich auf andere Kinder einlassen kann, die aber keineswegs einen Ersatz für Marie darstellen. Mit der Zeit findet sich Amina mit der Situation zurecht, doch immer wieder stellt sie eine Verbindung zu Marie her (indem sie Marie im Garten sieht oder auf ihr Zeichen in der Garderobe zeigt). Ohne Marie scheint sich Amina im Kindergarten nicht wohl zu fühlen, so als würde ihr etwas fehlen. Denn Amina zeigt mehrmals auf, dass sie innerlich mit dem Verlassenwerden beschäftigt und ständig in Gedanken bei Marie ist.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Zunächst sind Marie und Amina in ihrer Zweierbeziehung, doch als Marie beim Bananenessen plötzlich vom Tisch aufsteht, hat Amina Angst, Marie zu verlieren. Sie lässt alles hinter sich, um Marie hinterherzulaufen. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Beziehung mit Marie einen höheren Stellenwert, als das Bedürfnis für die

Einhaltung der Ordnung für Amina hat. Aus Aminas Angst vor dem Verlust von Marie wird deutlich, dass Amina Marie braucht, dass sie von ihr abhängig ist.

Aminas Befürchtung, Marie zu verlieren, wird in der Gartensituation wahr, Marie darf in den Garten gehen und Amina nicht. Amina setzt sich dafür ein, um bei Marie bleiben zu dürfen, doch es gelingt ihr nicht und sie bleibt alleine im Kindergarten zurück. Ohne Marie fühlt sich Amina alleine und verloren. In dieser Situation wird Aminas Abhängigkeit von Marie sehr deutlich. Amina braucht sehr lange bis sie sich auf andere Kinder einlassen kann, doch die anderen Kinder bieten ihr keinen gerechten Ersatz für Marie. Amina kann ihre gewonnene Freiheit als solche nicht nutzen, da sie sich zu sehr nach der Zweierbeziehung mit Marie sehnt. Sie beschäftigt sich zwar wieder mit dem Wunsch nach Autonomie, indem sie ihre Fähigkeiten nicht verstecken braucht und eine Blume ohne Rahmen zeichnen kann. Doch es fehlt ihr in dieser Situation die Nähe zu Marie, und sie beginnt die Zeichnung (wie in Beobachtung 2) zu beschneiden. Amina bekommt in dieser Beobachtung ihre Abhängigkeit von Marie regelrecht vor die Augen geführt, da sie ohne Marie völlig verloren wirkt. Es gelingt ihr in der gesamten Beobachtungseinheit nicht, die Trennung von Marie zu bewältigen.

5.3.5 Beobachtung 9 – Der Wettkampf erreicht den Höhepunkt

Eine Woche später findet die neunte Beobachtung statt. Vanessa ist heute nicht im Kindergarten und die Kindergartenassistentin Susi ist mit der Gruppe alleine.

Im Gruppenraum entdeckte ich Amina und Marie beim Regal mit den Spielen. Marie nimmt eine Box aus dem Regal heraus und sie suchen sich einen passenden Platz zum Spielen. Marie will gerade Richtung Ecksofa gehen, als Amina „Nein“ ruft und auf den Platz am Boden in der Mitte des Gruppenraumes, direkt vor meinen Füßen, zeigt. Amina bestimmt in dieser Situation den Ort, an dem sie ihr Spiel spielen und Marie lässt das in diesem Moment auch zu. Amina widersetzt sich Marie und ergreift die Initiative, um ihren Wunsch zu äußern. Dabei macht sie die Erfahrung, wenn sie die Initiative ergreift, ihr Wunsch auch erfüllt wird. Marie folgt Amina zu diesem Platz am Boden, sie setzen sich einander gegenüber hin und öffnen die Box mit den Memory Karten. Sie nehmen die Karten aus der Box und legen diese abwechselnd verdeckt auf den Boden. Amina und Marie ziehen sich dann ihre Hausschuhe aus. Amina stellt ihre Hausschuhe ordentlich nebeneinander auf ihrer rechten Seite ab. Marie lässt diese einfach neben sich liegen und Amina fordert sie dazu auf, ihre Hausschuhe auch so ordentlich, wie sie es gemacht hat, hinzustellen. Marie folgt

Aminas Aufforderung und stellt ihre Hausschuhe ordentlich auf eine Seite. Dann beginnen sie zu spielen, indem sie abwechselnd immer zwei Karten aufdecken. Wenn Amina zwei Karten aufdeckt, die nicht zusammenpassen, dann äußert sie immer ein „Nein“. Einmal deckt Amina eine Karte mit einem Katzenbild auf und sagt „Maaa“. Sie scheint sich über die Katze zu freuen. Dies erweckt den Eindruck, dass Amina Katzen gerne hat. Im nächsten Moment findet Amina ein passendes Kartenpaar:

„Amina erwischt zuerst ein zusammenpassendes Paar von den Bildern, sie ruft ‚Jaaa‘ und klatscht in die Hände. Auch Marie klatscht in die Hände. Marie scheint dann ärgerlich zu werden ... und Amina bietet ihr das soeben erhaltene Kartenpaar an. Marie lehnt es aber ab und schlägt mit ihren Händen nach Aminas Gesicht. Das wiederholt sie noch zwei weitere Male. Amina scheint dies aber nicht so ernst zu nehmen, denn sie lacht dabei“ (11/09/1).

Amina freut sich, ein passendes Kartenpaar gefunden zu haben und klatscht vor Freude in die Hände. Marie scheint, angesteckt durch Aminas Freude, auch in die Hände zu klatschen, bis ihre Stimmung umschlägt und sie ärgerlich wird. Marie beginnt nach Aminas Gesicht zu schlagen. Es hat den Anschein, als wäre Marie gekränkt, weil Amina zuerst das passende Kartenpaar gefunden hat. Marie scheint es nicht verkraften zu können, dass Amina etwas besser kann als sie. Wenn Marie zuerst etwas gewinnt, dann kann sie auch Amina einen Sieg gönnen (vgl. Beobachtung 2), aber umgekehrt, scheint es für Marie unerträglich zu sein. Amina reagiert augenblicklich unterwürfig, indem sie Marie ihre soeben gewonnenen Karten anbietet. Das könnte als ein Zeichen dafür gedeutet werden, dass für Amina die Beziehung mit Marie wichtiger zu sein scheint, als ihr Sieg im Spiel. Doch Marie will Aminas Karten nicht. Marie wird Amina gegenüber regelrecht aggressiv. Amina scheint Maries Aggression aushalten zu können, sie lacht noch immer und scheint Maries Wutanfall nicht ernst zu nehmen. Vielleicht genießt es Amina sogar, dass Marie eifersüchtig auf ihre Fähigkeiten ist. Denn in dieser Situation scheint Amina einmal die Bessere von ihnen zu sein.

Als sich Marie wieder beruhigt hat, spielen sie das Spiel weiter und nun findet auch Marie ein passendes Kartenpaar. Nachdem die beiden Mädchen schon einige Kartenpaare gefunden haben, beginnt Marie mit den Karten in ihrer Hand zu spielen und versucht, alle Karten wie einen Fächer in ihrer Hand zu halten. Daraufhin fordert sie Amina auf, dass sie auch ihre Karten so halten soll wie sie. Amina versucht es, doch Marie weist sie zurecht, indem sie sagt, sie soll die Karten in nur einer Hand halten und Marie macht es ihr vor. Marie wendet nun wieder das Blatt, indem sie ihre Fähigkeiten vorführt. Sie zeigt Amina, wer die Bessere von ihnen ist. Dann spielen

sie Memory weiter und werden kurz von einem Jungen unterbrochen, der über Aminas Schuhe stolpert. Sie stellt ihre Schuhe wieder ordentlich hin und widmet sich dann erneut dem Spiel.

Aminas Ordnung wird von einem Jungen unterbrochen und sie kümmert sich um das Aufrechterhalten der Ordnung, um sich wieder dem Spiel widmen zu können. Marie deckt inzwischen zwei Karten auf und behauptet dann, noch einmal an die Reihe zu kommen. Sie deckt so lange Karten auf bis sich Amina meldet, dass sie jetzt wieder an der Reihe ist. Es scheint ein ständiger Machtkampf zwischen Amina und Marie vorzuherrschen. Jede versucht, ihre Fähigkeiten zu zeigen und die führende Rolle im Spiel für sich zu beanspruchen (vgl. Beobachtung 7). Amina lässt sich nicht mehr alles von Marie gefallen, sie lehnt sich gegen Marie auf. Sie weist Marie zurecht, indem sie ihr sagt, dass sie nun wieder an der Reihe ist.

Die beiden Mädchen spielen so lange weiter, bis sie alle Kartenpaare gefunden haben. Dann legen sie einige Karten verdeckt, eng aneinander und ordentlich, erneut auf, wobei die zusammenpassenden Kartenpaare nebeneinander liegen. Es hat den Anschein, als würden Amina und Marie bei diesem Ordnen der Karten auch ihre Gedanken neu ordnen.

Gartner (2004, 153) schreibt diesbezüglich, in Anlehnung an Kos-Robes (1980), über die Funktion des kindlichen Spiels, das Innenleben selbst regulieren zu können (vgl. Beobachtung 2).

Mit dem Ordnen der Karten im Spiel, scheinen sie gleichzeitig auch ihre Gefühle über ihre Beziehung zueinander zu ordnen. Das enge Aneinanderlegen der Karten erinnert an ihre enge Beziehung. Vielleicht ist ihnen ihre Beziehung in diesem Moment auch zu eng. Es besteht die Möglichkeit, dass die beiden Mädchen mit diesem Spiel zum Ausdruck bringen, dass sie die Einschränkungen ihrer Beziehung, ihre Freiheit betreffend, wahrnehmen.

Sie beginnen dann das Spiel zusammen zu räumen. Sie geben die Karten wieder in die Box zurück und Amina gibt den Deckel auf die Box. Sie bemerkt dabei, dass dieser Deckel nicht von der Box gelöst werden muss, um diese zu öffnen. Voller Stolz über ihre Erkenntnis, geht Amina zu Marie und zeigt ihr ihre Entdeckung, indem sie sagt: „Schau, ich gemacht“ (11/09/2). Doch Marie zeigt kaum Interesse an Aminas Entdeckung. Marie scheint Aminas Fähigkeiten wieder nicht wahrnehmen zu wollen, wie dies bereits beim Memory-Spiel der Fall war. Für Aminas Fähigkeiten ist kein Platz in ihrer Beziehung. Es entsteht der Eindruck, dass Amina ihre Fähigkeiten nicht mehr länger verstecken will, sie möchte sich entfalten können. Vielleicht möchte Amina aus dem bestehenden Rahmen (vgl. Beobachtung 2), den Marie ihr vorgibt, ausbrechen bzw. ihn erweitern. Amina scheint in dieser Situation stark genug dafür

zu sein. Sie will nicht länger die Unterlegene sein müssen und sie scheint bereit für den Kampf, um eine gleichberechtigte bzw. überlegene Rolle innerhalb ihrer Beziehung, zu sein.

Doch bereits im nächsten Moment ändert sich die Stimmung wieder, Marie ist viel schneller beim Anziehen ihrer Hausschuhe und hilft dann Amina noch mit ihren. Marie scheint Amina zu zeigen, dass sie die Schnellere ist und nimmt damit erneut die führende Rolle ein. Amina ist dabei die Unterlegene. Marie scheint diese Führungsposition für ihr Wohlbefinden zu brauchen. Sie wirkt nur zufrieden, wenn Amina ihr unterlegen ist.

Die beiden Mädchen gehen zum Regal mit den Spielen und sie nehmen sich beide je ein Spiel aus dem Regal:

„Amina sagt zu Marie, dass sie ihr ausgesuchtes Spiel spielen möchte. Marie möchte ebenfalls ihr Spiel spielen. Marie setzt sich an den Tisch neben dem Spielregal und beginnt damit zu spielen. Amina hält ihr großes Spiel in der Hand und schaut Marie zu. Plötzlich fällt ihr das Spiel hinunter und fast alles fällt heraus. Amina hält nur mehr den Deckel des Spiels in den Händen. Amina bückt sich sofort, sie setzt sich auf den Boden und beginnt die herausgefallenen Teile wieder zusammenzusuchen um sie in die Schachtel zu geben. Amina räumt alles einzeln, ganz sorgfältig und langsam wieder in die Schachtel hinein. Zunächst sammelt sie die Karten, dann die Figuren und Bäume. Die Bäume stellt sie ganz ordentlich nebeneinander in die Schachtel. Als alles in der Schachtel ist, versucht sie das Spielbrett in die Schachtel zu bekommen, das ihr aber nicht gelingt. Sie legt das Spielbrett auf die Seite, legt in der Schachtel ein paar Bäume um und versucht dann wieder das Spielbrett in die Schachtel zu geben. Auch diesmal hat das Spielbrett keinen Platz und sie gibt es wieder zur Seite. Amina legt alle Bäume in der Schachtel um und dann hat das Spielbrett in der Schachtel Platz“ (11/09/2).

Jede möchte ihr Spiel spielen und keine will nachgeben. Es scheint ein Kampf um die Rollenverteilung in ihrer Beziehung zu sein. Marie spielt ihr eigenes Spiel und Amina fällt ihr Spiel hinunter. Dieses Fallen des Spiels scheint Aminas Gefühlszustand widerzuspiegeln. Es entsteht der Eindruck, als würde Amina nur mehr die äußere Schicht (wie der Deckel des Spiels) in den Händen halten, alles andere scheint ihr zu entgleiten.

Amina beginnt, hochkonzentriert und sorgfältig, das Spiel wieder einzuräumen. Dieses Einräumen kann auch als Ausweg verstanden werden, um nicht nachgeben zu müssen und mit Marie deren ausgesuchtes Spiel zu spielen. Durch das sorgfältige Einräumen ermöglicht sich eine Distanz zu Marie. Amina räumt alles der Reihe nach und sehr ordentlich ein, doch das Spielbrett passt nicht in die Schachtel. Amina muss den Inhalt der Schachtel umräumen. Es entsteht der Eindruck, dass auch Aminas

Wunsch nach der führenden Rolle nicht in ihre Beziehung mit Marie passt. Die Beziehung scheint nur dann zu funktionieren, wenn Amina die Unterlegene ist. Amina muss in der Schachtel einiges umlegen, damit das Spielbrett in die Schachtel passt, genauso wie Amina auf ihre Wünsche und auf die Darstellung ihrer Fähigkeiten verzichten muss, damit die Beziehung mit Marie funktionieren kann. Amina scheint viel aufgeben zu müssen, um die Beziehung mit Marie aufrecht zu erhalten. Erst als Amina alle Bäume in der Schachtel umlegt, passt das Spielbrett hinein.

Amina räumt das Spiel ins Regal zurück und setzt sich zu Marie an den Tisch, wobei sie den drei Jungen, die ihr gegenüber sitzen, beim Kartenspielen zuschaut:

„Amina sitzt so halb auf dem Sessel und ist ganz zappelig. Sie rutscht die ganze Zeit auf ihrem Platz hin und her und beugt sich ganz weit über den Tisch, um ganz nah bei den Buben zu sein. Dabei bewegt sie sich mit ihrem ganzen Körper vor und zurück, über den ganzen Tisch“ (11/09/2).

Diese ganze Unruhe von Amina deutet daraufhin, dass sie zwischen Marie und den Jungen auf der anderen Seite des Tisches hin und her schwankt (vgl. Beobachtung 5). Amina scheint sich nicht sicher zu sein, an welchem Platz sie gerne sein möchte. Vielleicht kann sie sich durch die Meinungsverschiedenheit mit Marie von ihr lösen und etwas Neues ausprobieren, gleichzeitig schafft sie es nicht völlig, von Marie wegzukommen. Sie scheint es aber auch nicht zu schaffen, sich mit Marie auf ihr Spiel einzulassen und sich dabei wieder unterzuordnen.

Es entsteht der Eindruck, als würde Amina ihre Position suchen: wo gehört sie hin? In dieser Situation kommt wieder der Zwiespalt zum Ausdruck, zwischen Aminas Bedürfnis nach Abhängigkeit einerseits und ihrem Wunsch nach Autonomie andererseits (vgl. Beobachtung 2,4,5).

Als die Jungen den Tisch verlassen und die Karten dort liegen lassen, nimmt Amina die Karten an sich und räumt sie zusammen. Es entsteht der Eindruck, dass Amina, durch das Aufräumen der Karten, auch ihre Gedanken bezüglich dem Zwiespalt ordnet. Dieses Ordnen scheint ihr ganz gelegen zu kommen. Susi fordert inzwischen die Kinder in der Puppenecke auf, diese zusammen zu räumen. Amina hört Susis Aufruf und fragt daraufhin Marie, ob sie in die Puppenecke zusammenräumen gehen sollen. Doch Marie lehnt Aminas Angebot genervt ab. Daraufhin richtet Amina ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Karten, die sie vom Tisch weiter einsammelt.

In den bisherigen Beobachtungen wurde des Öfteren dargestellt, wie Amina und Marie beim Zusammenräumen wieder zueinander gefunden haben (vgl. Beobachtung 7). Amina nutzt die Aufforderung von Susi und macht den ersten Schritt, indem sie Marie fragt, ob sie die Puppenecke zusammenräumen sollen. Doch

Marie lehnt Aminas Vorschlag ab. Sie scheint sich noch nicht mit Amina versöhnen zu wollen. Dies verdeutlicht, dass es Marie schwer fällt, Aminas individuelle Interessen zu akzeptieren, auch wenn sich diese von ihren eigenen unterscheiden. Amina und Marie werden von Susi dazu aufgefordert, ihren Platz aufzuräumen. Jetzt müssen sie zusammenräumen, das verbindet die beiden wieder. Sie blödeln herum, indem Amina ein paar Karten zu Boden wirft und andere eingesammelte Karten ableckt. Amina scheint verschiedene Aktionen zu initiieren, um Marie zum Lachen zu bringen. Das gelingt ihr mit dem Durchbrechen der Ordnung auch, sie können wieder miteinander lachen. Die Verbindung zwischen ihnen scheint wieder hergestellt zu sein. Die Ordnung schafft es diesmal nicht, die Verbindung zwischen ihnen wiederherzustellen, sondern das Durchbrechen der Ordnung (vgl. Beobachtung 5,8). Nach einiger Zeit gehen Amina und Marie in die Puppenecke. Sie befinden sich dort gemeinsam mit Sabrina, die gerade ein Zuckerl im Mund hat und auch eines Amina gibt. Für Marie hat sie keines mehr. Amina wird in dieser Situation von Sabrina bevorzugt. Diese Begebenheit scheint für sie eine ganz besondere Bedeutung zu haben. Amina nimmt ihr Zuckerl an sich, packt es aus und steckt es sich in den Mund. Sie wirkt dabei sehr zufrieden. Amina und Marie laufen dann in den Waschraum, um dort ihre Hände zu waschen:

„Amina nimmt dann einen Becher, gibt ihr Zuckerl in diesen Becher und etwas Wasser dazu. Marie sagt zu Amina, dass sie gerne das Zuckerl hätte. Doch Amina steckt das Zuckerl dann wieder selbst in den Mund. Dann verlässt Amina den Waschraum, hinter ihr läuft Marie hinterher. Amina stellt sich in der Garderobe in den Türstock in Richtung Gang und schaut dort draußen den Kindern beim Spielen zu. Auch Sabrina steht dort. Amina stützt sich mit der rechten Hand am Türstock ab, die linke Hand hat sie in die Hüfte gestemmt. Marie steht rechts neben Amina, etwas zurückgedrängt“ (11/09/3).

Dieses Mal hat Amina etwas, das Marie gerne haben möchte, aber Amina gibt es ihr nicht. Dadurch scheint sich Amina stark zu fühlen, denn sie ist diejenige, die von Sabrina ein Zuckerl bekommt und nicht Marie. Amina scheint Marie regelrecht provozieren zu wollen, indem sie das Zuckerl in den Becher gibt und es dann wieder in den Mund steckt. Sie scheint in dieser Situation auszuprobieren, wie weit sie gehen kann. Amina verlässt dann den Waschraum und Marie folgt ihr, doch sie bleibt dabei etwas zurück. Anschließend stellt sich Amina selbstbewusst in den Türrahmen, Sabrina steht neben ihr und Marie ist etwas zurückgedrängt. Amina ist in dieser Situation die Starke und Marie wirkt neidisch gegenüber Amina. Das wiederum scheint Amina in vollen Zügen zu genießen. So gestärkt, wie Amina in diesem

Moment ist, probiert sie aus, wie weit sie bei Marie gehen kann. Es hat den Anschein, als würde sie ihre Grenzen austesten.

Ich habe Amina in den bisherigen Beobachtungen noch nie so stark wie in diesem Moment erlebt.

Amina und Marie gehen dann in die Bauecke:

„Amina nimmt dort einen Korb mit zwei magnetischen Stäben und vielen bunten Plättchen in die Hand. Sie hält den Korb kurz in der Hand, wirft ihn in die Bauecke und läuft weg“ (11/09/3).

Es entsteht der Eindruck, dass Amina mit dieser Aktion nun jeglichen Rahmen sprengt. Sie bricht aus allen erdenklichen Rahmen aus, auch aus dem der Ordnung, indem sie Unordnung erzeugt. Diese Situation wirkt wie eine Rebellion von Amina. Sie scheint ihre Grenzen auszutesten: Wie weit kann ich gehen? Was verträgt meine Umwelt? Amina wirkt so gestärkt, dass sie sich auch gegen den Kindergarten auflehnen kann. Sie lässt ihre Gefühle regelrecht heraus. Doch dieser Anflug der Rebellion hält nicht lange an, denn Susi hat die Aktion beobachtet und schickt Amina nun zum Zusammenräumen wieder in die Bauecke zurück. Gemeinsam mit Marie räumt Amina die Plättchen in den Korb zurück. Marie scheint Amina zu helfen, um wieder eine Verbindung zwischen ihnen zu schaffen. Sie macht dabei den ersten Schritt auf Amina zu. Dies bestätigt den Eindruck, dass Marie auch die Verbundenheit mit Amina braucht und nicht nur umgekehrt (vgl. Beobachtung 7). Dieses Mal ist es Marie, die versucht, mithilfe der Nähe und Verbundenheit mit Amina, akzeptierbarer zu werden (Baacke 1999, 305). Die beiden Mädchen finden durch die Ordnung wieder zusammen und sind somit erneut auf einer Ebene.

Amina und Marie gehen anschließend zu der Clownsfigur, die heute im Kindergarten steht. Die Clownsfigur ist eine große Puppe, die aus einem Blumentopf ragt. Amina begrüßt die Puppe mit „Hallo“ und Marie macht es ihr gleich. Sie berühren die Puppe und erzählen sich eine Geschichte mit der Puppe. Die beiden Mädchen verwenden immer wieder das Wort „Popo“ und lachen dabei laut. In dieser Situation befinden sich Amina und Marie wieder in ihrer Zweierbeziehung. Sie lachen miteinander und nähern sich so erneut aneinander an. Wie bereits in einigen anderen Beobachtungen, schafft das Lachen, die Verbindung zwischen den beiden Mädchen wieder herzustellen (vgl. Beobachtung 4,5,7,8).

Nach einiger Zeit gehen Amina und Marie in die Mitte des Gruppenraumes und beginnen einen Wettbewerb. Dabei fragen sie sich abwechselnd gegenseitig: „Kannst du das?“, während sie verschiedene Bewegungen vorführen. Sie lachen dabei laut und hüpfen herum, dieser Wettkampf scheint ihnen Spaß zu machen. Es hat den Anschein, dass Amina und Marie in dieser Situation eine Art und Weise

gefunden haben, wie sie ihren Wettkampf in einer spielerischen Rolle darstellen können, um ihn auf diese Weise vielleicht besser verarbeiten zu können.

In diesem Zusammenhang schreibt Gartner, in Anlehnung an Hug-Hellmuth und Zulliger, „dass das Spiel bei der Bewältigung von Erlebtem hilft, indem Affekte dabei wieder erlebt und abgeführt werden können“ (Gartner 2004, 161). Durch das erneute Erleben der Affekte bezüglich ihres Wettkampfes, können sie diese besser verarbeiten.

Nach diesem Wettbewerb gehen Amina und Marie zum Maltisch und schauen dort zwei Kindern beim Malen zu. Marie möchte mit Amina gerne etwas anderes unternehmen, doch Amina will dort bleiben. Susi fragt Amina nach ihrem Befinden und ob sie malen möchte. Amina bejaht das und wird von Susi darauf hingewiesen, dass sie noch warten muss, bis die anderen Kinder fertig sind. Amina und Marie warten einweilen. Amina wirkt in dieser Situation betrübt. Vielleicht ist sie erschöpft von dem ganzen Wettkampf zwischen ihr und Marie. Marie möchte gerne etwas anderes machen, bleibt aber bei Amina. Vermutlich merkt Marie, dass es Amina gerade nicht gut geht und bleibt als Unterstützung bei ihr. Dies unterstreicht den Aspekt, dass Marie für Amina da sein kann, wenn diese sie braucht. Mit dieser Situation endet die neunte Beobachtungseinheit.

5.3.6 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

Die gesamte neunte Beobachtung ist durch den Machtkampf zwischen Amina und Marie, bezüglich der Rollenverteilung in ihrer Beziehung, geprägt (vgl. Beobachtung 7).

Um Marie zufrieden zu stellen, muss Amina in der Beziehung die Unterlegene sein. Wenn Amina zuerst etwas erreicht, dann wird Marie wütend. Doch Amina beginnt sich gegen Marie aufzulehnen, sie lässt nicht mehr alles über sich ergehen. Es herrscht ein ständiger Rollentausch: einmal ist Amina die Überlegene, einmal Marie. Als Amina einmal sehr stark ist, scheint sie Marie regelrecht zu provozieren und sie probiert aus, wie weit sie bei Marie gehen kann. In diesem Zusammenhang wird erneut deutlich, dass auch Marie von Amina abhängig ist (vgl. Beobachtung 7).

Das gemeinsame Zusammenräumen und Schaffen von Ordnung führt zu einer Versöhnung zwischen den beiden Mädchen. Das verbindet die beiden und sie sind

wieder gleichberechtigt innerhalb ihrer Beziehung, wenn auch nur für einen kurzen Augenblick.

Das Lachen ist ein Aspekt, dass die Verbundenheit zwischen Amina und Marie noch verstärken kann. Dieses Lachen wird zumeist von Amina initiiert, indem sie etwas macht, das nicht ihrer Ordnung entspricht.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina scheint in der Beziehung mit Marie einiges aufgeben zu müssen, damit die Beziehung funktionieren kann. Dieser Aspekt scheint Amina immer klarer zu werden. Doch Amina lässt sich in dieser Beobachtung nicht mehr länger von Marie unterdrücken. Sie kämpft um eine gleichberechtigte Rolle in ihrer Beziehung, in der sie ihre Fähigkeiten nicht verstecken braucht und in der sie auch einmal ein Spiel gewinnen darf. Marie macht es Amina nicht leicht, immer wieder versucht sie die Situationen zu bestimmen. Doch Amina gibt nicht auf, sie handelt nach ihren Interessen, auch wenn das nicht immer positiv für sie ausgeht. Sie wirkt in dieser Situation sehr mutig.

Es herrscht ein permanenter Wettkampf zwischen den beiden Mädchen, um die führende Rolle in ihrer Beziehung einzunehmen.

Amina ist in jener Situation, in der sie nicht das Spiel mit Marie spielen möchte, erneut mit dem Zwiespalt beschäftigt, zwischen dem Bedürfnis nach Abhängigkeit einerseits und dem Autonomiewunsch andererseits. Diesmal kann sich Amina nicht auf Marie einlassen und es fällt ihr gleichzeitig schwer ohne Marie etwas zu unternehmen. Dabei fällt ihr buchstäblich alles hinunter. In diesem Moment wird deutlich, dass Amina innerhalb der Beziehung mit Marie auf ihre eigenen Interessen verzichten muss.

Im Wettkampf mit Marie nützt Amina alle verfügbaren Mittel, sie provoziert, rebelliert und testet ihre Grenzen aus.

In dieser Beobachtung wird deutlich, dass nicht nur Amina von Marie abhängig zu sein scheint, sondern auch umgekehrt.

5.3.7 Beobachtung 10 – Amina gibt nicht auf

Die zehnte und letzte Beobachtung findet in der folgenden Woche an einem Freitag Ende Jänner statt. Amina ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre und vier Monate alt.

Ich betrete gerade die Garderobe und sehe durch die Glastür wie die Kinder und Vanessa mitten im Gruppenraum zur Musik tanzen. Amina befindet sich auch im Geschehen und sie tanzt zunächst alleine. Sie hüpfte dabei zur Musik und bewegt dazu ihre Arme. Amina tanzt dann gemeinsam mit Marie. Dabei halten sie sich an den Händen, lachen und hüpfen gemeinsam durch den Gruppenraum. Es kommen noch weitere Kinder zu ihnen dazu. Sie nehmen sich alle an den Händen und bilden einen Kreis. Erneut hüpfen sie auf und ab bis sie sich wieder voneinander lösen. Es scheint Amina in dieser Situation gut zu gehen, sie lacht sehr viel und wirkt glücklich. Amina konzentriert sich dann auf Vanessa und versucht ihre Bewegungen nachzuahmen. Manche Bewegungen scheint Amina dabei bereits zu kennen, denn diese gelingen ihr sehr leicht und sie kann sie gleichzeitig mit Vanessa mitmachen. Bei anderen Bewegungen scheint es Amina schwerer zu fallen, diese nachzuahmen. Sie schaut dabei Vanessa konzentriert zu und wiederholt dann ihre Bewegungen. Mit dem Ende des Liedes fragt Vanessa die Kinder, ob sie durstig sind. Alle Kinder rufen „Ja“ und laufen in den Waschraum. Im Waschraum nimmt sich Amina einen Becher und drängt sich bei den anderen Kindern vorbei zu Marie, die bereits am Waschbecken steht. Amina und Marie trinken Seite an Seite ihr Wasser. Amina scheint sich mit dem Wassertrinken an Mariens Seite wieder zu stärken, um wieder zu Kräften zu kommen. Anschließend gehen sie gemeinsam in den Gruppenraum. Im Gruppenraum gehen Amina und Marie zielstrebig zum Spielregal. Amina holt sich ein Puzzlespiel aus dem Regal:

„Marie sagt zu Amina sie möchte mit diesem Puzzle nicht spielen. Amina setzt sich zum Tisch und nimmt den Deckel vom Puzzlespiel herunter. Marie steht in der Zwischenzeit vor der Puppenecke. Amina nimmt ein Puzzlestück aus der Schachtel und betrachtet es ganz genau, dabei dreht und wendet sie es in ihren Händen“ (12/10/1).

Amina sucht sich ein Spiel aus und Marie möchte dieses Spiel nicht spielen (vgl. Beobachtung 9). Doch Amina folgt ihren Interessen und beginnt mit ihrem Puzzle zu spielen. Sie entscheidet sich für das Spiel und somit gegen Marie. Dies scheint ein Ausdruck dafür zu sein, dass Amina im Sinne ihrer eigenen Interessen handeln und sich nicht länger Mariens Interessen fügen möchte. Amina betrachtet ein Puzzlestück ganz genau. Vielleicht stellt sich Amina in diesem Moment die Frage, warum Marie nicht mit ihr spielen will, woran das liegen könnte. Marie geht einstweilen zur Puppenecke und ich höre wie Vanessa das Mädchen Antira in der Puppenecke fragt, ob Marie bei ihr mitspielen darf. Doch Antira reagiert nicht auf die Kindergartenpädagogin und Vanessa sagt zu Marie, dass sie doch mit Amina spielen soll, denn die würde sich über Marie als Mitspielerin freuen. Amina und Marie

schauen sich kurz an, dann wendet sich Marie ab und sagt zu Vanessa, dass sie das Spiel von Amina nicht spielen möchte. Ein anderes Mädchen in der Puppenecke lässt dann Marie mitspielen. Amina sitzt immer noch vor ihrem Puzzle mit dem Puzzlestück in der Hand und betrachtet dieses ganz genau:

„Sie [Amina] legt das eine Puzzlestück dann weg und nimmt ein weiteres Puzzlestück aus der Schachtel und betrachtet dieses, wieder ganz genau von allen Seiten. Amina versucht dann das Puzzlestück in ihrer Hand an ein anderes Puzzlestück zu stecken, aber die beiden Teile passen nicht zusammen. Amina schaut in Richtung Puppenecke und dreht sich dann mit ihrem Oberkörper in Richtung Puppenecke. Amina schaut zu Marie und Sabrina und sagt, dass sie auch mitspielen mag. Marie schaut Amina an und sagt ‚Nein‘, es entsteht eine kurze Pause und Marie redet weiter: ‚du musst zuerst zusammen räumen, dann spielen‘. Amina sagt ‚Okay‘, dreht sich wieder zum Tisch und gibt die Puzzleteile in die Schachtel. Dann gibt sie den Deckel auf die Schachtel und räumt das Spiel ins Regal. Amina schiebt alle Sessel zum Tisch bevor sie zur Puppenecke geht. Bei der Puppenecke steht Amina am Eingang, zieht sich ihre Hausschuhe aus – ohne den Reißverschluss zu öffnen – und geht in die Puppenecke hinein“ (12/10/2).

Amina versucht zwei Puzzlestücke zu verbinden, aber es gelingt ihr nicht. Es entsteht der Eindruck, dass Amina in dieser Situation im Spiel darstellt, dass sie und Marie mit unterschiedlichen Interessen nicht zusammenpassen können. So sehr es Amina auch versucht, die beiden Teile passen nicht zusammen. Die beiden Mädchen scheinen nur zusammenpassen zu können, wenn Amina diejenige ist, die im Sinne der Interessen von Marie nachgibt. Diese Situation erinnert an andere Momente, in denen Amina ebenfalls mit der Thematik beschäftigt ist, dass sich ihre Interessen von denen von Marie unterscheiden (vgl. Beobachtung 2,5,7,9).

Bettelheim (2003) weist daraufhin, dass es eine Bedeutung hat, wenn Kinder im Spiel gewisse Thematiken immer wieder wiederholen. „Eine echte Wiederholung der Spielstruktur ist ein Signal dafür, daß das Kind sich mit Dingen herumquält, die ihm sehr wichtig sind, und daß es noch keine Lösung seines Problems gefunden hat, aber weiter danach sucht“ (Bettelheim 2003, 196).

Amina scheint es schwer zu fallen, eine Lösung für ihre Problematik, bezüglich der Beziehung mit Marie, zu finden. In der nächsten Situation gibt Amina wieder nach und fragt Marie, ob sie in der Puppenecke mitspielen darf. Vermutlich macht Amina das Spielen alleine nicht Spaß, sie scheint sich nach Marie und ihrer Zweierbeziehung zu sehnen. Amina äußert Marie gegenüber ihren Wunsch, mit ihr mitspielen zu wollen. Marie weist Amina zunächst zurück und erklärt ihr, dass sie vorher zusammenräumen muss. Es wirkt sehr verwunderlich, dass Marie Amina auf die Ordnung hinweisen muss. Als Amina dann auch noch ihre Hausschuhe sehr

schnell auszieht, ohne zuvor den Reißverschluss zu öffnen, scheint Aminas Ordnungsbedürfnis in den Hintergrund zu rücken. Amina scheint es nicht mehr erwarten zu können, um wieder bei Marie zu sein. Es bestätigt sich die Annahme, dass die Beziehung mit Marie noch wichtiger für Amina zu sein scheint, als die Einhaltung der Ordnung (vgl. Beobachtung 7).

In der Puppenecke spielt Marie gerade einen Hund und Amina äußert Marie gegenüber ihren Wunsch, auch einen Hund spielen zu wollen. Amina möchte gerne dieselbe Rolle wie Marie spielen (vgl. Beobachtung 1). Sie versucht dadurch, die Verbindung zwischen ihnen erneut herzustellen. Wenn die beiden Mädchen gleich sind, dann sind sie sich nahe (Baacke 1999, 305). Amina scheint diese Nähe und Verbundenheit mit Marie zu suchen. Sie krabbeln in der Puppenecke umher und bellen dazu. Dann machen sie sich ein Versteck unter dem Tisch. Amina und Marie sind wieder in ihrer Zweierbeziehung vertieft und sie scheinen ihre Zweisamkeit zu genießen.

Nach kurzer Zeit beginnt Amina plötzlich eine Katze zu spielen. Marie macht es Amina gleich und sie spielen nun beide eine Katze, indem sie wie gehabt, in der Puppenecke umherkrabbeln, nur diesmal miauen sie anstatt zu bellen und Amina ist diejenige, die voran krabbeln, während Marie ihr folgt. Amina initiiert plötzlich einen Rollentausch, ergreift dadurch die führende Rolle und Marie spielt dabei mit. Vielleicht lässt Marie Amina kleine Entscheidungen, innerhalb eines von ihr vorgegebenen Spiels (sie wollte in der Puppenecke spielen), treffen. Solche kleinen Entscheidungen scheint Marie Amina überlassen zu können, nur bei größeren Entscheidungen tut sie sich schwer.

Im nächsten Moment erklärt Amina die Puppenecke zum Haus und Marie spielt wieder einen Hund. Amina erklärt dann Marie, dass der Hund nicht ins Haus darf, denn der muss draußen bleiben. Marie erklärt daraufhin, dass sie die Mama sein will und sie stellt sich zum Tisch und beginnt zu kochen. Jede hat nun ihren eigenen Bereich und spielt für sich. Amina kümmert sich um das Haus, während Marie kocht. Doch schon nach kurzer Zeit spielen Amina und Marie wieder gemeinsam. Sie bauen eine Mauer aus verschiedenen Gegenständen, wie beispielsweise Kisten, Kinderwagen, Sessel und Gitterbett, um die Grenzen des Hauses sichtbar zu machen. Amina und Marie helfen zusammen und sind wieder ein Team, indem sie für einen kurzen Augenblick die gleichen Interessen teilen und nicht konkurrieren. Amina übernimmt in der nächsten Situation die führende Rolle:

„Amina zeigt Marie und Sabrina, wie man in dieses Haus gehen kann und wie man es verlassen kann, und zwar über das Gitterbett. Amina geht über das Gitterbett

hinaus und hinein. Marie und Sabrina tun es Amina gleich und gehen auch über das Gitterbett hinein und hinaus“ (12/10/2).

Amina zeigt den anderen beiden Mädchen, wie das Haus betreten werden kann. Marie lässt Amina die Spielsituation bestimmen und spielt mit. Es hat den Anschein, wenn Maries und Aminas Interessen übereinstimmen, dann kann Marie auch Amina bestimmen lassen. Zumindest für einen kurzen Moment. Vielleicht hat Marie nicht genug Kraft, um ständig gegen Aminas Interessen anzukämpfen.

Als nächstes beginnt Amina verschiedene Polster einzusammeln, um diese auf einer ausgebreiteten Decke in der Puppenecke anzuhäufen. Amina holt dabei auch noch die Polster von dem Ecksofa. Sie trägt immer nur einen Polster und jedes Mal wenn sie vor der Puppenecke steht, drückt sie mit ihrem Finger auf das Regal und macht dabei „düüüt“. Dieses Geräusch wiederholt sie so lange, bis Marie ihr symbolisch die Türe aufmacht. Erst dann kann Amina über das Gitterbett in das „Haus“ eintreten. Auffallend ist dabei, dass nun Amina auf Maries symbolisches Öffnen der Tür warten muss, bis sie das Haus betreten kann. Vielleicht möchte Amina in dieser Situation Marie die führende Rolle überlassen, weil Marie ihr auch einige Entscheidungen treffen ließ. Da sich Amina zuvor frei nach ihren Interessen entfalten konnte, will sie vielleicht jetzt Marie diese Möglichkeit anbieten. Marie scheint nun wieder die „Chefin“ der Spielsituation zu sein:

„Amina gibt ein blaues Tuch in das Gitterbett und breitet es darin aus. Dann ruft sie zu Marie: ‚Schau, schön‘. Marie dreht sich zu Amina um, schaut kurz zum Gitterbett, auf das Amina deutet, und sagt: ‚Ja, schön‘ und dreht sich wieder weg. Dann breitet Amina ein rosa Tuch auf der Kiste aus und ruft wieder zu Marie: ‚Schau, schön‘. Marie dreht sich zu Amina um, sagt ‚Ja, schön‘ und dreht sich gleich wieder weg“ (12/10/2).

Amina bemüht sich in diesem Protokollausschnitt um Maries Anerkennung und Marie bestätigt Amina in ihrem Tun. Amina konnte sich in der Spielsituation in der Puppenecke schon behaupten, dennoch scheint ihr Maries Anerkennung wichtig zu sein (vgl. Beobachtung 4). Beide Mädchen spielen in dieser Situation jeweils für sich und Amina kann frei nach ihren Interessen handeln, dennoch scheint sie dabei Maries Anerkennung zu brauchen. Die Anerkennung durch Marie scheint Amina in ihrem eigenen Tun zu bestätigen. Dies kann als ein Zeichen für ihre Abhängigkeit von Marie gedeutet werden.

Marie steht in der Zwischenzeit immer noch beim Tisch um etwas zu kochen. Als sie mit dem Kochen fertig ist und sich zum Tisch setzt, beginnt Amina sich an Maries Platz zu stellen, um dort zu kochen. Marie weist Amina daraufhin, dass sie bereits alles gekocht hat, doch Amina kocht weiter. Es hat den Anschein, als wolle sie den

Platz von Marie einnehmen. Vielleicht möchte Amina jetzt wieder die führende Rolle übernehmen, indem sie, wie zuvor Marie, die Rolle der Mutter einnehmen möchte. Die Rolle der Mutter ist im Spiel eine bestimmende Rolle, in der viele Entscheidungen getroffen werden können, im Unterschied zur Rolle des Kindes (Baacke 1999, 300). Amina will nun auch im Rollenspiel die führende Rolle einnehmen. Marie scheint nicht erfreut darüber zu sein, dass Amina jetzt ihre Stellung einnehmen will. Marie sitzt inzwischen mit Sabrina am Tisch und sie spielen, als würden sie das von Marie Gekochte essen. Amina kommt dann zu ihnen und bietet ihnen ein Fläschchen an, in dem Ketchup und später dann Mayonnaise sein soll. Sie gibt Marie und Sabrina spielerisch zunächst Ketchup und dann Mayonnaise auf den Teller. Amina scheint nun die Rolle der Mutter übernommen zu haben:

„Marie ist fertig mit dem Essen und sagt zu Amina, dass sie essen soll. Amina setzt sich an den Tisch, auf den Platz wo zuvor Marie gesessen ist und sie beginnt zu essen“ (12/10/3).

Marie bestimmt dann, dass Amina jetzt essen soll und diese gehorcht ihr. Doch kurz darauf setzt sich Amina auf Maries Platz und scheint erneut Maries Rolle einnehmen zu wollen. Es wirkt wie ein subtiler Machtkampf, der zwischen Amina und Marie vorzuherrschen scheint. Die Übernahme der führenden Rolle wechselt zwischen den beiden Mädchen ständig hin und her.

In der nächsten Situation übernimmt Marie wieder die bestimmende Rolle ein, indem sie Sabrina die Rolle des Babys zuweist. Amina sagt zu Sabrina, dass sie schreien soll, denn wenn sie schreit, bringt Amina ihr ein Fläschchen. Amina wiederholt dann ihre Aufforderung an Sabrina, um ihr wieder das Fläschchen geben zu können. Als Marie zu ihnen dazukommt, sagt Amina, dass sie die Mama vom Baby Sabrina sein möchte. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Amina entweder erneut die führende Rolle in dieser Situation einnehmen will, um Marie auf diese Weise zu verdrängen, oder dass sie mit Marie gleich sein will, die ja auch die Mama ist, um somit die Verbindung zwischen ihnen wiederherzustellen.

Mit dieser Situation endet auch schon die letzte Beobachtung.

Ich verabschiede mich von Vanessa, Susi und den Kindern, sowie von der Kindergartenleiterin, bevor ich den Kindergarten endgültig verlasse. Es war ein sehr eigenartiges Gefühl zu wissen, dass ich Amina vermutlich zum letzten Mal gesehen habe. Dies ist ein Hinweis dafür, inwieweit die Beobachterin Gefühle für das beobachtete Kind, im Laufe der Beobachtungen entwickelt.

5.3.8 Zwischenresümee

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In der Tanzsituation scheinen Amina und Marie sehr verbunden zu sein und Amina scheint sich dabei wohl zu fühlen.

Doch dann entscheidet sich Amina, vielleicht gestärkt durch ihre vorherige Verbundenheit mit Marie und durch das lustvolle Tanzen, für ihr eigenes Spiel und gleichzeitig gegen Marie. Doch Amina scheint sich dann beim Spielen so alleine nicht wohl zu fühlen (vgl. Beobachtung 7). Sie thematisiert mit dem Puzzleteil, dass die gegensätzlichen Interessen von ihr und Marie oft nicht zusammenpassen. Beide wollen ein anderes Spiel spielen und beide wollen die führende Rolle übernehmen. Amina gibt nach, um mit Marie gemeinsam spielen zu können. Sie möchte im Rollenspiel mit Marie gleich sein. Amina spielt dann ebenso wie Marie einen Hund, sie sind wieder gleich und dadurch wird ihre Verbindung wiederhergestellt. Die beiden Mädchen sind in ihre Zweierbeziehung vertieft und sie scheinen ihre Zweisamkeit zu genießen.

In der Puppenecke ist es jedoch dann ein ständiges Hin und Her zwischen der Zweierbeziehung einerseits und dem voneinander unabhängigen Spiel andererseits. Doch auch in ihrem individuellen Spiel befinden sich beide in der Puppenecke und sind dadurch nicht weit voneinander getrennt. Es herrscht auch die ganze Zeit über ein subtiler Machtkampf zwischen Amina und Marie. Sie versuchen beide, immer wieder die führende Rolle zu übernehmen. Amina versucht in manchen Situationen den Platz von Marie einzunehmen, so als wolle sie Marie, bzw. die führende Rolle in ihrer Beziehung, ersetzen.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina setzt mit dem Puzzlespiel ihre eigenen Interessen durch und ist aus diesem Grund alleine. Sie entscheidet sich für das Puzzle und gleichzeitig gegen Marie. Alleine scheint sich Amina nicht wohl zu fühlen, sie kann es in dieser Situation nicht genießen, nach ihren eigenen Interessen zu handeln (vgl. Beobachtung 7,8). Amina versucht zwei Puzzleteile zu verbinden, die einfach nicht zueinander passen. Es scheint sie zu beschäftigen, dass ihre Interessen mit denen von Marie nicht zueinander passen zu scheinen. Durch diese Erkenntnis wirkt Amina betrübt. Sie

fühlt sich einsam und geht daraufhin zu Marie in die Puppenecke und somit zurück in die Abhängigkeit. In der Puppenecke will Amina dieselbe Rolle einnehmen wie Marie. Sie scheint das Gefühl der Verbundenheit und Nähe zu suchen.

Doch im weiteren Verlauf der Beobachtung gelingt es Amina immer wieder die führende Rolle einzunehmen. Es scheint ein subtiler Machtkampf zwischen Amina und Marie zu bestehen. Beide wollen die bestimmende Rolle einnehmen, doch es können nicht zwei Personen gleichzeitig bestimmen. In der Zwischenzeit gibt es immer wieder Momente, in denen sie nach der Zweierbeziehung suchen.

Amina strebt in dieser Beobachtung nach Autonomie, kann aber die Situation ohne Marie dann nicht genießen und sie geht daraufhin wieder zurück in die Abhängigkeit.

5.3.9 Zusammenfassung des dritten Abschnittes

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In Momenten, in denen sich Amina gegen Marie, speziell gegen ein Spiel mit Marie, entscheidet oder in denen sie von Marie alleine gelassen wird, fühlt sich Amina meist alleine und sehnt sich nach der Verbundenheit mit Marie (vgl. Beobachtung 7, 8, 9). Amina macht dabei die Erfahrung, wenn sie im Sinne ihrer eigenen Interessen handelt, sie alleine ist. Sie scheint ihre gewonnene oder vorhandene Freiheit nicht als solche nutzen zu können, wenn Marie nicht in ihrer Nähe ist. Ganz im Gegenteil, Amina scheint sich von einer Trennung von Marie kaum erholen zu können (vgl. Beobachtung 8). Die Abhängigkeit von Marie bestätigt sich in diesem Abschnitt erneut. In Situationen, in denen Amina nach der Anerkennung von Marie sucht, wird die Abhängigkeit ebenfalls deutlich (vgl. Beobachtung 10). Doch es festigt sich auch der Eindruck, dass Marie ebenso von Amina abhängig ist (vgl. Beobachtung 9).

Amina bemüht sich sehr um die Beziehung mit Marie und versucht, die Verbindung zwischen ihnen herzustellen oder diese zu vertiefen.

Zwei neue Aspekte kommen diesbezüglich in diesem Abschnitt hinzu: Einer betrifft das Zusammenräumen, das Schaffen von Ordnung. Gemeinsames Zusammenräumen scheint die Verbindung zwischen den beiden Mädchen erneut herzustellen oder zu vertiefen.

Das Durchbrechen der Ordnung, initiiert durch Amina, ist der zweite Aspekt und führt zum Lachen und dies wiederum kann die Verbindung zwischen Amina und Marie wiederherstellen.

Eine wesentliche Veränderung in Aminas Verhalten, bezüglich der Beziehung mit Marie, zeigt sich darin, dass sie nicht länger die Unterlegene sein möchte und sie beginnt sich dafür einzusetzen. Es entsteht ein Wettkampf zwischen den beiden Mädchen um die führende Rolle in ihrer Beziehung. Amina setzt sich mit allen Mitteln für ihre Interessen ein, um ihre Rolle innerhalb der Beziehung zu verändern. Sie scheint die Beziehung mit Marie zu wollen und zu brauchen, will aber nicht länger die Unterlegene sein müssen, wofür sie sich auch einsetzt.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina macht in diesem Abschnitt die Erfahrung, wenn sie sich gegen Marie und im Sinne ihrer eigenen Interessen entscheidet, wenn sie demnach nach Autonomie strebt, dass sie sich alleine fühlt und ihre gewonnene Freiheit ohne Marie nicht genießen kann. Im Gegenzug scheint sie sich nach der Abhängigkeit zu sehnen. Ihre Abhängigkeit von Marie wird ersichtlich, als Marie Amina im Kindergarten zurücklässt und Amina die Trennung von Marie nicht überwinden kann (vgl. Beobachtung 8).

Amina ist nach wie vor mit dem Zwiespalt beschäftigt, zwischen dem Bedürfnis nach Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie. Gleichzeitig setzt sie sich bereits für ihre eigenen Interessen ein, auch wenn sich diese von Maries Interessen unterscheiden. Ein neuer Aspekt, der in diesem Abschnitt hinzu kommt, ist der Wettkampf um die führende Rolle in ihrer Beziehung. Amina will nicht länger die Unterlegene in ihrer Beziehung mit Marie sein müssen und kämpft dagegen an. Der Höhepunkt dieses Wettkampfes findet in der neunten Beobachtung statt, in der Amina sich so stark fühlt, dass sie sich gegen Marie als auch gegen den Kindergarten auflehnt. Sie kämpft mit allen Mitteln für ihre persönlichen Interessen und gibt damit zum Ausdruck, dass sie mit ihrer momentanen Rolle in der Beziehung, als auch im Kindergarten, nicht zufrieden ist.

5.4 Gesamtresümee der Analyse

In diesem Gesamtresümee sollen die, in der Analyse gewonnenen, Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt werden. Zunächst werden, mithilfe der in der Analyse geschilderten Zwischenresümee, Antworten auf die beiden Subfragen gegeben. Anschließend wird die Rolle der Ordnung, bezüglich Aminas Erleben im Kindergarten, für die Antwortfindung der zentralen Forschungsfrage erarbeitet. Diese

ersten zwei Schritte bilden die Grundlage für die folgende Beantwortung der zentralen Forschungsfrage.

5.4.1 Die Beantwortung der Subfragen

In diesem Unterkapitel werden, unter Bezugnahme auf die gesamte Analyse des Beobachtungsmaterials im Fall Amina, zunächst die beiden Subfragen beantwortet.

1) Wie erlebt Amina die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie im Kindergarten und welche Erfahrungen macht sie innerhalb dieser Beziehung?

In der Analyse der Beobachtungen wird ersichtlich, dass Amina und Marie eine sehr enge Beziehung miteinander führen. Innerhalb dieser Beziehung macht Amina unterschiedliche Erfahrungen. Sie macht die Erfahrung, dass sie sich Marie unterordnen muss, um die Beziehung aufrechterhalten zu können. Des Weiteren erlebt sie, dass sie in dieser Beziehung ihre Fähigkeiten verstecken muss. Amina fügt sich zu Beginn der Beobachtungen dieser Unterordnung, denn ihr scheint die Nähe mit Marie wichtiger zu sein, als die Erfüllung ihrer eigenen Wünsche.

Es gibt jedoch auch Momente, in denen Amina einen Ausweg aus der engen Verbundenheit mit Marie sucht. Amina beschäftigt sich in solchen Momenten mit der Thematik Freiheit: wie viel Freiheit hat sie in der Beziehung mit Marie und wie viel Freiheit braucht sie für ihr Wohlbefinden? Die Beziehung mit Marie bietet Amina einerseits Sicherheit und Nähe, andererseits schränkt sie Amina in ihrem Freiraum ein. Denn Amina muss sich in dieser Beziehung unterordnen und kann ihre Interessen nicht verwirklichen. Doch gerade in Situationen, in denen sich Amina einsam fühlt, oder in denen sie negative Erfahrungen macht, sucht sie die Nähe zu Marie. In jenen Situationen, in denen Amina die Nähe zu Marie sucht, bemüht sie sich sehr um die Beziehung und versucht mit allen Mitteln, die Nähe zwischen Marie und ihr wiederherzustellen. Dies hebt die wesentliche Bedeutung hervor, die diese Beziehung für Amina hat. Sie macht in diesen Situationen die Erfahrung, dass Marie für sie da ist, wenn sie ihre Nähe braucht. Beginnt sich die Zweierbeziehung aufzulösen, ohne dass Amina dies anstrebt, geht es Amina zunehmend schlechter und sie scheint sich nach der Zweisamkeit mit Marie zu sehnen.

Amina und Marie führen eine sehr enge Beziehung, sie sind ein Paar und werden als solches von der Kindergartenpädagogin wahrgenommen und auch

dementsprechend behandelt. Amina scheint sich in der Zweierbeziehung zumeist wohl zu fühlen. Dennoch ist sie immer wieder auch mit Themen wie Trennung und Verbundenheit beschäftigt. In diesem Zusammenhang thematisiert Amina, dass sie und Marie zwei eigenständige Personen innerhalb einer Beziehung sind, mit unterschiedlichen Interessen. Diese unterschiedlichen Interessen hindern sie oft daran, Nähe zueinander zu verspüren. Denn wenn Amina gegenüber Marie einmal nicht nachgibt, dann bedeutet das die kurzfristige Trennung der beiden. Diese gewonnene Freiheit kann Amina als solche jedoch nicht genießen, weil sie nicht im Sinne ihrer eigenen Interessen entsteht. Sie fühlt sich dann einsam und verlassen und sehnt sich nach der Verbundenheit mit Marie.

Es gibt aber auch eine Situation im Beobachtungsmaterial, in der Marie sich nach Aminas Nähe sehnt, dabei wird ersichtlich, dass auch sie von Amina abhängig ist. Es scheint eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen Amina und Marie zu bestehen.

Amina kämpft im Laufe der Beobachtungen zunehmend gegen die Überlegenheit Maries an und es entsteht ein Wettkampf um die führende Rolle in der gemeinsamen Beziehung. Amina braucht diese Beziehung mit Marie, gleichzeitig will sie aber nicht mehr länger die Unterlegene sein müssen und so beginnt sie sich für ihre Interessen einzusetzen. Wenn sie in einer Situation gleichberechtigt sind, dann fühlt sich Amina sehr wohl. Nach diesem Gefühl strebt Amina und sie kämpft darum mit allen verfügbaren Mitteln. In manchen Situationen gelingt es ihr besser, die führende Rolle innerhalb der Beziehung mit Marie zu übernehmen, in den meisten Situationen gelingt es ihr jedoch nicht.

Wenn ein Konflikt zwischen Amina und Marie vorherrscht, dann versucht zumeist Amina, in manchen Situationen auch Marie, diesen Konflikt zu lösen. Die Konfliktlösung erfolgt auf jene Weise, dass sie versuchen, die Verbindung zwischen ihnen wieder herzustellen.

Vier Aspekte lassen sich im Beobachtungsmaterial ausmachen, die eine Verbindung zwischen den beiden Mädchen herstellen oder diese vertiefen können:

- 1) Das Lachen: das Lachen ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer Beziehung und dient vor allem dazu, eine Verbindung zwischen den beiden herzustellen oder zu vertiefen. In Konfliktsituationen wird dieses Lachen zumeist von Amina initiiert.
- 2) Das Gleichsein: wenn die beiden Mädchen merken, dass sie dasselbe Kleidungsstück tragen, oder wenn sie im Rollenspiel die gleiche Rolle

einnehmen, dann scheint dies ein Grund für sie zu sein, ihre Verbindung wieder herzustellen oder sie in Situationen der Zweisamkeit zu vertiefen.

- 3) Das Schaffen von Ordnung: Das Zusammenräumen scheint für Amina und Marie eine Möglichkeit zu sein, ihre Gedanken und Gefühle ordnen zu können. Wenn die beiden Mädchen in Konfliktsituationen zusammenräumen, dann können sie anschließend ihre Zweisamkeit wieder aufnehmen. Amina ist dabei zumeist diejenige, die das Zusammenräumen vorschlägt oder die mit dem Schaffen von Ordnung beginnt, während sich Marie nach einiger Zeit anschließt.
- 4) Das Durchbrechen der Ordnung: indem Amina etwas Unvorhersehbares macht, das nicht ihrer Vorstellung von Ordnung entspricht, wie beispielsweise das Ablecken der Karten, bringt sie Marie zum Lachen, und sie können ihre Verbindung wieder herstellen oder diese vertiefen.

Abschließend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich Amina in den meisten Situationen innerhalb der Zweierbeziehung mit Marie sehr wohl fühlt. Dennoch ist sie, mit ihrer von Marie vorgeschriebenen Rolle innerhalb der Beziehung, nicht zufrieden und kämpft dagegen an, um eine gleichberechtigte Rollenverteilung der beiden Mädchen zu erreichen.

2) In welchen Situationen strebt Amina nach Autonomie, in welchen Situationen erlebt sie Abhängigkeit?

Amina erlebt in jenen Situationen Abhängigkeit, in denen sie sich in der Zweisamkeit mit Marie befindet bzw. nach dieser engen Verbundenheit sucht. Diese Verbundenheit mit Marie scheint zu Beginn der Beobachtungen für Amina wichtiger zu sein, als ihre eigenen Interessen.

Sie erlebt Abhängigkeit, wenn sie sich gegen Marie und für ihre eigenen Interessen entscheidet, sich in ihrer gewonnenen Freiheit dann jedoch einsam fühlt und sich nach Marie sehnt.

Amina erlebt auch in jener Situation im Beobachtungsmaterial Abhängigkeit, als Marie sie alleine im Kindergarten zurücklässt und Amina die Trennung über einen langen Zeitraum nicht bewältigen kann.

Abhängigkeit kommt ebenfalls zum Ausdruck, wenn sich Amina alleine, ohne Marie, nicht auf andere Kinder einlassen kann.

Diese unterschiedlichen Situationen verweisen auf den Umstand, dass Amina im Kindergarten Abhängigkeit erlebt. In manchen Situationen macht Amina positive

Erfahrungen in dieser Abhängigkeit: wenn sie die Zweisamkeit mit Marie genießen kann. In anderen Situationen macht Amina negative Erfahrungen in ihrer Abhängigkeit: wenn ihr die Beziehung zu eng wird und sie den Drang verspürt, sich daraus zu lösen. In beiden Arten der Abhängigkeit vermag Amina nach Autonomie zu streben.

Amina strebt in Situationen nach Autonomie, in denen sie ihre eigenen Interessen verwirklichen und in ihrem Sinne handeln möchte - auch wenn das die Trennung von Marie bedeutet. Doch in ihrem Streben nach Autonomie macht Amina vorwiegend negative Erfahrungen, indem sie beispielsweise nicht wahr- und/ oder angenommen wird.

Amina strebt auch in jenen Situationen nach Autonomie, in denen sie nicht in der Zweisamkeit mit Marie ist, bzw. sich diese aufgelöst hat. Wenn Amina nach Autonomie strebt und dabei angenommen wird, dann kann das in einzelnen Situationen zu einem emotionalen Hochgefühl führen. Wenn sie in ihrem Streben nach Autonomie letztendlich alleine ist und sich dementsprechend einsam fühlt, dann kann sie diese Situationen nicht positiv empfinden, sondern sehnt sich vielmehr nach der Abhängigkeit. In Momenten, in denen Amina die Abhängigkeit von Marie auf eine wohltuende Art und Weise erlebt, verläuft Aminas anschließendes Streben nach Autonomie zumeist positiv und sie wird dabei an- und wahrgenommen. Das Erleben von Abhängigkeit scheint Amina in ihrem Streben nach Autonomie zu bestärken.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Gefühl der Abhängigkeit bei Amina nahezu permanent vorhanden ist, wobei sie es in manchen Situationen stärker verspürt als in anderen, während das Streben nach Autonomie sich über einen längeren Zeitraum hinweg merklich entwickelt.

Anhand der Beobachtungen lässt sich aufzeigen, wie sich Aminas Streben nach Autonomie mehr und mehr entwickelt:

Amina beginnt im Laufe der Beobachtungen zunehmend ihre Wünsche zu äußern und sich für die Erfüllung dieser einzusetzen. Dabei beginnt sie zunächst mit subtilen Äußerungen ihrer Wünsche, geht über zum Ergreifen der Initiative bis hin zum offenen Wettkampf mit Marie um die führende Rolle in ihrer gemeinsamen Beziehung.

Drei unterschiedliche Gesichtspunkte lassen sich diesbezüglich im Beobachtungsmaterial, hinsichtlich Aminas Erlebens von Abhängigkeit und ihres Strebens nach Autonomie, festmachen:

- 1) Der Zwiespalt: Amina scheint in manchen Situationen mit dem Zwiespalt zwischen dem Bedürfnis nach Abhängigkeit einerseits und dem Wunsch nach Autonomie andererseits beschäftigt zu sein. In wiederkehrenden Situationen stellt sie sich die Frage, ob sie mit oder ohne Marie etwas unternehmen möchte. Es ist ersichtlich, dass ihr diese Entscheidung sehr schwer fällt.
- 2) Die Initiative: Amina beginnt im Sinne ihrer Interessen zu handeln, auch wenn dies die Trennung von Marie bedeutet. Doch zumeist kann sie ihre gewonnene Freiheit als solche nicht nutzen, da sie sich zu sehr nach der Verbundenheit mit Marie sehnt. Es gibt auch den einen oder anderen Moment, in dem Amina, im Ergreifen der Initiative bezüglich ihres Strebens nach Autonomie, von der Kindergartenpädagogin bestärkt wird. Dies führt bei Amina zu einem regelrechten Hochgefühl.
- 3) Der Wettkampf: Amina kämpft nun gegen ihre unterlegene Rolle innerhalb ihrer Beziehung mit Marie an und es entsteht ein Wettkampf um die führende Rolle in der Beziehung der beiden Mädchen. Amina will nicht mehr länger die Unterlegene sein müssen und setzt sich für eine gleichberechtigte Rolle in der Beziehung mit Marie ein.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass Amina die Abhängigkeit von Marie braucht, um nach Autonomie streben zu können. Denn nur in Situationen, in denen sie den Rückhalt durch Marie verspürt, gelingt es ihr, nach Autonomie zu streben und dabei wahr- bzw. angenommen zu werden. Gleichzeitig beginnt Amina auch innerhalb ihrer Beziehung mit Marie nach Autonomie zu streben, um eine gleichberechtigte Beziehung zu ermöglichen.

Anhand der Beantwortung der beiden Subfragen wird ersichtlich, dass diese nicht klar voneinander zu trennen sind. Dies deutet auf den bestehenden Zusammenhang zwischen den Beziehungserfahrungen und dem Erleben von Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie hin, der für die zentrale Forschungsfrage von Bedeutung ist.

Bevor auf die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage eingegangen wird, wird ein weiterer Aspekt thematisiert, der für die Antwortfindung der Forschungsfrage wesentlich ist: der Aspekt der Ordnung.

5.4.2 Der Aspekt der Ordnung

Die Ordnung nimmt eine wichtige Rolle in der Beziehung der beiden Mädchen, sowie in Aminas Erleben von Abhängigkeit und Streben nach Autonomie, ein.

Das Schaffen von Ordnung im Sinne von Zusammenräumen, ermöglicht die Verbindung zwischen den beiden Mädchen wieder herzustellen, sei es nach einem Konflikt oder weil die Zweisamkeit durch äußere Einflussnahme, beispielsweise durch die Kindergartenpädagogin, aufgelöst wurde.

Gleichzeitig kann das Schaffen von Ordnung ihre Verbindung noch weiter vertiefen, indem die beiden Mädchen zum Beispiel ihr lustvolles Spiel im Zusammenräumen noch steigern.

Das Durchbrechen der Ordnung, welches im zweiten Abschnitt des Beobachtungsmaterials zum Vorschein kommt, schafft ebenfalls eine Verbindung zwischen Amina und Marie. Dies wird von Amina initiiert, indem sie die Karten auf den Boden wirft oder sie ableckt. Dadurch müssen beide Mädchen lachen und es stellt sich wieder ein Gefühl der Nähe zwischen ihnen ein.

Die Ordnung hat aber nicht nur den Zweck, eine Verbindung zwischen Amina und Marie herzustellen, sondern sie scheint in Aminas Erleben generell eine wichtige Rolle einzunehmen. Amina ist immer auf Ordnung bedacht, nach jedem Spiel räumt sie alles sorgfältig zusammen und schiebt auch noch alle Stühle an den Tisch. Dabei nimmt sie sich genügend Zeit für die Herstellung der Ordnung und lässt alles andere warten. Es hat den Anschein, dass Amina sich erst auf etwas Neues einlassen kann, wenn sie ihren vorherigen Platz ordentlich verlassen hat.

In manchen Situationen erweckt es den Eindruck, dass Amina bestrebt ist, mit der Herstellung der äußeren Ordnung auch eine innere Ordnung, in ihren Gedanken und Gefühlen, herbeizuführen.

Marie scheint Aminas Bedürfnis nach Ordnung zu erkennen und fügt sich in manchen Situationen in ihre Ordnung ein, wenn dies für Amina notwendig zu sein scheint. Sie lässt sich auch in einigen Situationen auf das Zusammenräumen ein, um die Verbindung mit Amina nach einem Konflikt erneut aufzubauen.

Es gibt jedoch drei Situationen im Beobachtungsmaterial, in denen Amina die Ordnung zurücklässt bzw. in denen ihr selbst das Herstellen von Ordnung nicht helfen kann.

Eine dieser Situationen ist jene, in der Amina im Kindergarten von Marie zurückgelassen wird. In dieser Situation wirkt Amina ganz verloren und kann sich

zunächst nicht einmal auf die Einhaltung der Ordnung einlassen. Dies lässt darauf schließen, dass, wenn der Schmerz zu groß ist, es Amina nicht möglich ist, diesen mittels der Ordnung zu bewältigen.

Eine weitere Situation ist jene, in der Amina Angst davor hat, Marie zu verlassen. In diesem Moment lässt Amina alles zurück, um zu Marie zu laufen. Dies erweckt den Eindruck, dass die Beziehung zu Marie wichtiger ist, als das Einhalten der Ordnung.

Die dritte Situation betrifft jene, in der Amina in ihrem Streben nach Autonomie von der Kindergartenpädagogin an- und wahrgenommen wird. Amina, die in diesem Moment äußerst glücklich wirkt, kann an dieser Stelle die Herstellung der Ordnung einem anderen Kind überlassen.

Die Ordnung stellt hinsichtlich Aminas Wohlbefinden einen wesentlichen Punkt von großer Bedeutung dar. Sie scheint Amina eine Möglichkeit zu bieten, ihre Gedanken und Gefühle zu ordnen, ihre Beziehung in Ordnung zu bringen, als auch negative Situationen zu bewältigen. Nur in wenigen Ausnahmefällen gelingt es Amina, die Ordnung zu vernachlässigen.

5.4.3 Beantwortung der zentralen Forschungsfrage

In diesem Unterkapitel wird nun, ausgehend von der Beantwortung der beiden Subfragen, sowie der Erarbeitung der Rolle der Ordnung im Fall Amina, die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit beantwortet.

Welche Bedeutung haben die Beziehungserfahrungen, die ein vierjähriges Mädchen mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten macht, für das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie?

Die Analyse des Beobachtungsmaterials zeigt auf, dass sich Aminas Beziehungserfahrungen mit Marie auf ihr Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie auswirken.

Ein Grund, der für diesen Zusammenhang spricht, ist der Einfluss der Beziehung mit Marie auf Aminas Wohlbefinden. In der Zweierbeziehung mit Marie scheint sich Amina zumeist wohl zu fühlen. Die beiden Mädchen führen eine innige und exklusive Beziehung im Kindergarten. In Situationen, in denen sich Amina innerhalb der Abhängigkeit wohl fühlt, scheint sie nicht das Bedürfnis zu haben, nach Autonomie zu streben, sondern scheint in diesen Momenten die Zweisamkeit mit Marie zu

genießen. Wenn Amina, aufgrund von Maries Forderung, jedoch die Rolle der Unterlegenen einnehmen muss, beginnt Amina im Laufe der Beobachtungen zunehmend gegen diese aufgezwungene Rolle anzukämpfen. Dies erweckt den Eindruck, dass die Beziehungserfahrungen mit Marie Amina dazu ermutigen, nach Autonomie zu streben. Denn Amina beginnt sich zunehmend, durch die Wahrnehmung der Einschränkung durch Marie, für ihre eigenen Interessen einzusetzen. Sie beginnt dabei mit subtilen Versuchen, ihre Wünsche zu äußern und steigert dies bis hin zu dem Ergreifen der Initiative, um ihre Wünsche zu verwirklichen. Gleichzeitig sorgen die Erfahrungen, die Amina innerhalb der Beziehung macht, auch dafür, dass in Momenten in denen Amina beispielsweise von der Kindergartenpädagogin nicht wahrgenommen wird, sie sich nach der Abhängigkeit von Marie sehnt.

Sobald Amina negative Erfahrungen macht, sucht sie nach der Verbundenheit mit Marie. Amina kann sich darauf verlassen, dass Marie für sie da ist. Marie bietet Amina dadurch Sicherheit, sie scheint ihr Rückhalt zu sein. Wenn Amina den Rückhalt durch Marie nicht hat, dann fällt es ihr auch sehr schwer nach Autonomie zu streben, bzw. sammelt sie negative Erfahrungen in ihrem Streben nach Autonomie. Diese negativen Erfahrungen kann sie einerseits mithilfe der Nähe zu Marie kompensieren oder andererseits mithilfe der Ordnung, indem sie durch das Herstellen der äußeren Ordnung auch eine innere Ordnung herstellt. Amina scheint nur dann nach Autonomie streben zu können, wenn sie zuvor durch positive Erfahrungen, innerhalb der Beziehung mit Marie, bestärkt wurde. Denn durch den Rückhalt von Marie scheint Amina stark genug zu sein, um im Sinne ihrer Interessen handeln zu können und dabei angenommen zu werden.

Die enge Beziehung mit Marie und speziell Aminas unterlegene Rolle in dieser, veranlassen sie zunehmend, nach Autonomie zu streben. Sehr zum Missfallen von Marie setzt sich Amina für ihre eigenen Interessen ein und beginnt, diese auch durchzusetzen und sich damit gleichzeitig gegen Maries führende Rolle aufzulehnen. Amina scheint für eine gleichberechtigte Beziehung zwischen ihr und Marie zu kämpfen. Im Zuge dessen entwickelt sich zwischen den beiden Mädchen ein Wettkampf um die führende Rolle in ihrer Beziehung.

Im Verlauf der Beobachtungen zeigt sich eine Entwicklung in Aminas Streben nach Autonomie. Sie beginnt mit subtilen Versuchen ihre Interessen und Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Im nächsten Schritt beschäftigt sie sich mit dem Zwiespalt, zwischen den Abhängigkeitswünschen einerseits und dem Bedürfnis nach Autonomie andererseits. Amina versucht zu diesem Zeitpunkt abzuwiegen, ob sie etwas mit oder ohne Marie unternehmen möchte. Ohne Marie bedeutet in diesem

Zusammenhang, im Sinne ihrer eigenen Interessen etwas zu unternehmen. Im Laufe der Beobachtungen beginnt Amina die Initiative zur Erfüllung ihrer Wünsche zu ergreifen. Dabei wird sie in manchen Situationen bestärkt, in anderen scheint sie sich nicht wohl zu fühlen und sich nach der Abhängigkeit zu sehnen. Gegen Ende der Beobachtungen entwickelt sich ein Wettstreit zwischen den beiden Mädchen um die führende Rolle in ihrer Beziehung. Amina möchte sich nicht länger unterordnen und fängt an, sich gegen Marie aufzulehnen und somit auch innerhalb ihrer Beziehung nach Autonomie zu streben. Dieser Wettkampf scheint Amina sehr viel Kraft zu kosten und es gibt immer Momente, in denen Amina nachgibt, um sich wieder mit Marie verbunden fühlen zu können. Aminas Streben nach Autonomie hängt sehr von dem Grad der Verbundenheit mit Marie ab und diese Verbundenheit mit Marie wird zumeist durch das Herstellen oder Durchbrechen der Ordnung herbeigeführt. Gestärkt durch die Zweisamkeit mit Marie, fällt es Amina leichter nach Autonomie zu streben. Wenn es Amina nicht gut geht, dann flüchtet sie zurück in die Abhängigkeit und bemüht sich sehr darum, die Nähe zu Marie wiederherzustellen.

Die Beziehungserfahrungen, die Amina mit Marie im Kindergarten macht, haben demnach eine entscheidende Bedeutung für ihr Erleben von Abhängigkeit und ihrem Streben nach Autonomie. Amina scheint die Abhängigkeit von Marie zu brauchen, um nach Autonomie streben zu können.

Im nächsten Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse der Analyse des Beobachtungsmaterials präzise ausformuliert und als Ergebnisse dieser Einzelfallstudie dargestellt.

6. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Einzelfallstudie Aminas dargestellt, um sie anschließend mit bestehenden wissenschaftlichen Theorien in Verbindung zu bringen.

In der Analyse der Beobachtungen konnte aufgezeigt werden, dass die Beziehung mit der gleichaltrigen Marie für Aminas Erleben im Kindergarten von zentraler Bedeutung ist. Marie ist Aminas Hauptbezugsperson im Kindergarten, auf die sie sich zumeist verlassen kann und die für sie da ist, wenn Amina sie braucht. Die Beziehung mit Marie bietet Amina Sicherheit und Rückhalt und diese beiden Aspekte

führen zumeist zu Wohlbefinden. In dieser Beziehung wird Amina – im Unterschied zu den Kontakten mit den Kindergartenpädagoginnen – an- und wahrgenommen. Dennoch schränkt die Beziehung mit Marie Amina in ihren Handlungsmöglichkeiten auch ein, denn Amina muss gegenüber Marie ihre Fähigkeiten verstecken und sich unterordnen, damit das Zusammensein der beiden Mädchen funktionieren kann. Im Laufe der Beobachtungen beginnt sich Amina zunehmend gegen diese Unterordnung aufzulehnen und kämpft für eine gleichberechtigte Rolle innerhalb ihrer Beziehung mit Marie. Gleichzeitig suchen die beiden jedoch immer wieder die Nähe zueinander. Für die Wiederherstellung einer Verbindung zwischen den beiden Mädchen lassen sich vier Punkte im Beobachtungsmaterial ausmachen:

- 1) Das Lachen, welches zumeist von Amina initiiert wird, schafft in den meisten Momenten eine Verbindung zwischen den beiden Mädchen, etwa in Folge eines Konfliktes, wiederherzustellen bzw. diese zu vertiefen.
- 2) Wenn Amina und Marie ähnliche Merkmale aufweisen, wenn sie beispielsweise beide einen Gürtel haben, dann kann Nähe zwischen ihnen entstehen oder vertieft werden. Durch dieses Gleichsein, zum Beispiel durch das Einnehmen derselben Rolle im Rollenspiel, sind die beiden Mädchen gleichberechtigt und somit auf einer Ebene.
- 3) Das Zusammenräumen, im Sinne von Ordnung herstellen, ist ein weiterer wichtiger Punkt, der die Verbindung zwischen Amina und Marie wiederherstellen und/oder vertiefen kann. Die beiden Mädchen können dabei ihre Gedanken ordnen und verfolgen das gleiche Ziel. Dies scheint die Nähe zwischen ihnen wieder herbeizuführen.
- 4) Der letzte Punkt, der eine Verbindung zwischen den Mädchen herstellen oder vertiefen kann, ist das Durchbrechen der Ordnung. Im Unterschied zum dritten Punkt wird beim Durchbrechen der Ordnung Unordnung hergestellt, etwa durch das Hinunterwerfen oder Ablecken der Karten, zumeist durch Amina initiiert. Dies veranlasst die Mädchen zum Lachen und sie können sich wieder nahe sein.

Des Weiteren zeigt die Analyse des gesamten Beobachtungsmaterials, dass Abhängigkeit sowohl positiv als auch negativ erlebt werden kann und dies zu unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, bezüglich des Strebens nach Autonomie, führen kann. Diese Fallstudie verdeutlicht, dass das Erleben von Abhängigkeit einerseits Sicherheit und Rückhalt bieten, es aber auch gleichzeitig die Möglichkeiten einer Person einschränken kann. Amina fühlte sich innerhalb der Abhängigkeit mit Marie zumeist sehr wohl, in manchen Situationen schien ihr diese jedoch zu viel zu

werden und sie löste sich daraus. Doch in Momenten des Alleinseins sehnte sich Amina immer nach der Nähe mit Marie. Das Beobachtungsmaterial zeigt somit Zweierlei auf: Zum einen können die negativen Erfahrungen innerhalb der Abhängigkeit dazu führen, dem Streben nach Autonomie nachzugehen. Zum anderen scheint die in der Abhängigkeit erlebte Nähe, der notwendige Rückhalt zu sein, um das Streben nach Autonomie zu verwirklichen und weiterentwickeln zu können. Das Erleben von Abhängigkeit scheint für das Streben nach Autonomie grundlegend zu sein.

Dies führt zu einem weiteren Ergebnis im Fall Amina, denn es konnte gezeigt werden, dass die beiden Aspekte Abhängigkeit und Autonomie nicht als zwei getrennte Pole betrachtet werden, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Amina muss sich zwar einerseits aus der Abhängigkeit lösen, um nach Autonomie streben zu können, gleichzeitig benötigt sie für das Streben nach Autonomie den zuvor erlebten Rückhalt in der Abhängigkeit.

In Aminas Streben nach Autonomie lässt sich im Laufe der Beobachtungen eine Entwicklungslinie erkennen. Mit dem Beginn der Beobachtungen fängt Amina zaghaft an, ihre Wünsche gegenüber Marie zum Ausdruck zu bringen, doch Marie lehnt diese immerzu ab. Doch Amina gibt nicht auf, nach Autonomie zu streben. Drei wesentliche Kriterien kennzeichnen ihren Weg beim Streben nach Autonomie:

- 1) Amina scheint mit einem Zwiespalt beschäftigt zu sein, zwischen dem Bedürfnis nach Abhängigkeit einerseits und dem Wunsch nach Autonomie andererseits. Dieser Zwiespalt kommt in Aminas Verhalten zum Ausdruck, wenn sie sich nicht zwischen Marie und ihren eigenen Interessen entscheiden kann. Im Laufe der Beobachtungen ist Amina immer wieder mit diesem Zwiespalt beschäftigt, ob sie etwas mit oder ohne Marie unternehmen soll. Anfangs entscheidet sie sich vorwiegend für das Zusammensein mit Marie, doch sie beginnt zunehmend, sich auch im Sinne ihrer eigenen Interessen zu entscheiden und somit gegen Marie. Diese Entscheidung scheint ihr jedoch sehr schwer zu fallen. Wenn sich Amina für ihre eigenen Interessen entscheidet, ist sie zumeist alleine und entscheidet sich dann um, damit sie bei Marie sein kann.
- 2) Beginnend mit dem zweiten Abschnitt des Beobachtungsmaterials ist Amina einerseits immer noch mit dem Zwiespalt beschäftigt, andererseits beginnt sie zunehmend die Initiative zu ergreifen, um sich für ihre eigenen Interessen einzusetzen. In diesem Zusammenhang macht Amina zumeist negative Erfahrungen, da sie als Folge ihres Strebens nach Autonomie alleine ist und

sich nach der, mit der Abhängigkeit verbundenen, Nähe von Marie sehnt. Doch es gibt auch die eine oder andere positive Erfahrung, welche Amina in ihrem autonomen Streben bestärkt und zu einem emotionalen Höhepunkt bei Amina führt. Auffällig ist ebenfalls, dass es Amina leichter fällt, die Initiative zu ergreifen, wenn sie zuvor in der Abhängigkeit von Marie positive Erfahrungen gemacht hat.

- 3) Im dritten Abschnitt des Beobachtungsmaterials entwickelt sich ein Wettkampf zwischen Amina und Marie, um die führende Rolle in ihrer Beziehung. Amina ergreift nicht nur die Initiative, um sich für ihre Interessen einzusetzen, sondern sie beginnt, für die Erfüllung dieser zu kämpfen. Sie will nicht mehr länger die Unterlegene in ihrer Beziehung sein und kämpft mit allen verfügbaren Mitteln dagegen an. Amina setzt sich dafür ein, eine gleichberechtigte Rolle innerhalb ihrer Beziehung zu erhalten. Sie strebt nun auch innerhalb ihrer Beziehung nach Autonomie.

Amina macht in diesem Zusammenhang die Erfahrung, dass sie, mit Marie an ihrer Seite, ihr autonomes Streben festigen kann und dieses eine neue Qualität durch das Ergreifen der Initiative bekommt.

Die besondere Bedeutung der Beziehungserfahrungen, mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten, für die Weiterentwicklung des autonomen Strebens von Amina, ist ein weiteres Ergebnis dieser Einzelfallstudie.

In der Analyse der Beobachtungen wird deutlich, dass der Aspekt der Ordnung eine bedeutende Rolle für Aminas Erleben im Kindergarten einnimmt: einerseits bezüglich der Beziehung mit Marie, indem die Herstellung von Ordnung sowie das Durchbrechen der Ordnung die Verbindung zwischen den beiden Mädchen herbeiführen oder vertiefen kann und andererseits für Aminas Erleben im Kindergarten, indem sie mit Hilfe der Ordnung negative Situationen bewältigen (solange der Schmerz nicht zu groß ist), als auch ihre Gefühle und Gedanken neu ordnen, kann. Die Ordnung scheint ein wichtiger Punkt für Amina zu sein, an dem sie sich festhalten kann. Sie gibt Amina neben der Beziehung mit Marie das Gefühl von Sicherheit.

Zusammenfassend lässt sich das bedeutendste Ergebnis dieser Einzelfallstudie darin festmachen, dass die Beziehungserfahrungen mit Marie im Kindergarten von wesentlicher Bedeutung, für Aminas Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie, sind. Die Beziehungserfahrungen mit Marie scheinen die Grundlage für

Amina zu bilden, um einerseits Abhängigkeit erleben und andererseits nach Autonomie streben zu können.

Diese dargestellten Ergebnisse der Einzelfallstudie über Amina werden im nächsten Kapitel mit bestehenden Theorien in Verbindung gebracht, um den wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit hervorzuheben.

7. Wissenschaftlicher Ertrag

In diesem Kapitel werden die zuvor dargestellten Ergebnisse der Einzelfallstudie über Aminas Erleben im Kindergarten in Beziehung mit bestehenden Theorien gesetzt, um die Bedeutung dieser Ergebnisse für die Disziplin der Bildungswissenschaft auszuweisen.

In der Analyse des Beobachtungsmaterials des Falles Amina konnte aufgezeigt werden, wie ein vierjähriges Mädchen die Beziehung mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten erlebt und welche Bedeutung ihre diesbezüglichen Erfahrungen, für ihr Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie, haben.

Zunächst liefern die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie eine Antwort auf die von Steinhardt (2006) formulierte Frage bezüglich des Forschungsbedarfs im Bereich der Vorschulerziehung, welche lautet: „Wie können die manifesten und latenten Auswirkungen von Beziehungserfahrungen in Kindertagesstätten erforscht werden?“ (Steinhardt 2006, 11f).

Die Ergebnisse der Fallstudie über Amina liefern insofern eine Antwort auf diese Frage, als sie eine Forschungsmöglichkeit aufzeigen, nämlich die Methode der Young Child Observation, mittels der im Fall Amina die manifesten und latenten Auswirkungen von Beziehungserfahrungen mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten untersucht wurden.

Des Weiteren stützen die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie die Aussagen von Du Bois (1995) bezüglich der zentralen Bedeutung von Gleichaltrigen für Kleinkinder, als auch von Baacke (1999) bezüglich der Bedeutung von Gleichaltrigen für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit (vgl. Kapitel 1.2).

In der Analyse der Beobachtungen wurde die zentrale Bedeutung einer Beziehung mit einer Gleichaltrigen, für das Erleben eines spezifischen Kindes im Kindergarten,

deutlich. Es bestätigt sich im Fallmaterial von Amina auch die Annahme von Du Bois (1999), dass Gleichaltrige durchaus Bezugspersonen sein können. Im Fall Amina ist die gleichaltrige Marie sogar Aminas primäre Bezugsperson im Kindergarten.

Die Ergebnisse im Fall Amina entsprechen ebenfalls der Annahme von Dietl (1987), dass sich ein Höhepunkt der kindlichen Autonomieentwicklung im vierten bis fünften Lebensjahr befindet. Seiner Aussage zufolge ist dies der zweite Höhepunkt in der kindlichen Autonomieentwicklung. Im Fall Amina kann nicht bestätigt werden, dass es sich um ihren zweiten, auf jeden Fall aber um einen Höhepunkt in ihrer Autonomieentwicklung handelt. Dietl (1987, 218) beschreibt diesbezüglich drei Faktoren (vgl. Kapitel 1.3.2.2), die für diesen Höhepunkt in der Autonomieentwicklung charakteristisch sind und die mit dem Einzelfall Amina übereinstimmen:

Der Faktor „Konsolidierung des autonomen Strebens“ wird im Beobachtungsmaterial von Amina sichtbar, indem sie zunächst nur zaghaft Versuche unternimmt, um nach Autonomie zu streben, doch im Laufe der Beobachtungen steigert und festigt sich ihr autonomes Streben zusehends. Der zweite Faktor „Bereitschaft zu Autonomieopfern“ wird auch im Beobachtungsmaterial ersichtlich, wenn Amina in jenen Situationen, in denen sie sich wohl fühlt, ihre Interessen zurückstecken kann, um den aktuellen wohltuenden Moment beibehalten zu können.

Der letzte dieser drei Faktoren, die „Ausbildung des Über-Ich führt zu einer höheren Stufe der Autonomie“, kommt speziell in dem Zwiespalt, zwischen dem Abhängigkeitsbedürfnis einerseits und dem Autonomiewunsch andererseits, zum Ausdruck, mit dem Amina beschäftigt zu sein scheint. Denn in Situationen, in denen sich Amina gegen Marie und somit für ihre eigenen Interessen entscheidet, ist sie sich dennoch immer unsicher dabei, Marie alleine zu lassen. Dies verweist auf Aminas Gefühl der Verantwortung gegenüber Marie, welches mit der Ausbildung eines Gewissens einhergeht.

Alle diese drei, von Dietl (1987, 218) formulierten, Faktoren werden von Amina in ihrem Streben nach Autonomie erfüllt, somit scheint Amina innerhalb des Beobachtungszeitraumes, und vielleicht auch darüber hinaus, einen Höhepunkt in ihrer Autonomieentwicklung zu erleben.

Das zentrale Ergebnis dieser Einzelfallstudie, die Einflussnahme der Beziehungserfahrungen mit einer Gleichaltrigen auf das Erleben von Abhängigkeit und das Streben nach Autonomie eines Kleinkindes, soll an dieser Stelle ausgehend von zweier theoretischer Blickwinkel betrachtet werden: jenem von Mahler sowie

jenem von Erikson, um die wissenschaftliche Bedeutung meiner diesbezüglichen Erkenntnisse hervorzuheben.

Mahlers (1975) Loslösungs- und Individuationsprozess zeigt auf, dass das Erleben von Abhängigkeit (von der Mutter) ein Kind darin bestärken kann, nach Autonomie zu streben. Das von ihr formulierte Ziel der Loslösungs- und Individuationsphase bezieht sich darauf, „dass das Kind fähig wird, in Gegenwart der Mutter und mithilfe ihrer emotionalen Verfügbarkeit als getrenntes Wesen zu funktionieren“ (Mahler et. al 1975, 13). Die Abhängigkeit sowie die emotionale Verfügbarkeit verhelfen dem Kleinkind, im Sinne Mahlers, sich von der Mutter zu lösen und als eigenständige Person zu funktionieren. Diese Annahme kann durch die Ergebnisse im Fall Amina bekräftigt und darüberhinaus weitergedacht werden, denn, wie bereits in Kapitel 6 ausführlich dargelegt, scheint für Amina die Abhängigkeit sogar die Grundlage dafür zu sein, um im Kindergarten nach Autonomie streben zu können. Jedoch sind zwei wesentliche Unterschiede anzumerken: im Fall Amina handelt es sich einerseits um die Beziehung zwischen Gleichaltrigen – im Gegensatz zur Mutter-Kind-Beziehung bei Mahler – und andererseits um eine andere Altersspanne, als jene die Mahler behandelt, nämlich die ersten drei Lebensjahre.

Ein ähnlicher Ansatz lässt sich auch bei Erikson finden, wenn er das Urvertrauen als Basis für eine positive Autonomieentwicklung versteht. Um seinen Willen durchsetzen zu können, benötigt das Kleinkind das Gefühl, dass sein Urvertrauen (in sich selber sowie in seine Umwelt) weiterbesteht (Erikson 1968, 246). In dem Wort Urvertrauen steckt das Wort Vertrauen, das im Sinne Eriksons „ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens ... in bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer und der Zuverlässigkeit seiner selbst“ (Erikson 1966, 62) bedeutet. In diesem Zusammenhang spricht Erikson vom Vertrauen des Säuglings in seine Mutter. An dieser Stelle lässt sich wieder eine Parallele zum Einzelfall Amina herstellen. Denn genau dieses Vertrauen, von dem Erikson spricht, ist ein grundlegendes Element für das Funktionieren einer Beziehung, sei es nun eine Mutter-Kind-Beziehung oder eine Beziehung zwischen Gleichaltrigen. Dies stützt die Annahme, dass Amina aufgrund ihrer Beziehung mit Marie und der darin inbegriffenen Vertrautheit, das Streben nach Autonomie zunehmend gelingen kann.

Das zentrale Ergebnis dieser Einzelfallstudie über Amina bestätigt die theoretischen Konzepte von Mahler und Erikson, bezüglich der Auswirkungen von Beziehungserfahrungen auf das Abhängigkeitsbedürfnis sowie auf das Streben nach

Autonomie, und entwickelt diese hinsichtlich einer anderen Beziehungskonstellation sowie einer anderen Altersspanne weiter.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Verbindung zwischen den Beziehungserfahrungen eines Kleinkindes, mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten, und dem Erleben von Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie, bisher noch nicht in diesem Ausmaß erforscht wurde und die Ergebnisse dieser Verbindung einen Anstoß für weitere Forschungen zu diesem Themenbereich liefern könnten.

Dies führt zum nächsten und letzten Kapitel dieser Diplomarbeit, in welchem der Ausblick, bezüglich der Art und Weise inwiefern weitere Forschungen an die gewonnenen Erkenntnisse dieser Diplomarbeit anknüpfen können, dargelegt wird.

8. Ausblick

In diesem letzten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wird, anschließend an die dargestellten Ergebnisse, der Ausblick bezüglich weiterführender Forschung zu den Themenbereichen: Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, Erleben von Abhängigkeit und Streben nach Autonomie, dargestellt.

Zunächst gilt es zu betonen, dass die vorliegende Einzelfallstudie die einzige Publikation ist, die sich mit dem Zusammenhang zwischen den Beziehungserfahrungen eines Kleinkindes mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten und dem Erleben von Abhängigkeit und dem Streben nach Autonomie beschäftigt.

Die vorliegende Arbeit ist jedoch eine Einzelfallstudie und vermag daher nur Aussagen für den spezifischen Fall Amina zu treffen. Um allgemeine Aussagen diesbezüglich formulieren zu können, sind weitere Einzelfallstudien zu diesem Themenbereich notwendig, die in einem weiteren Schritt miteinander verglichen werden können. Wenn im Zuge dieses Vergleiches Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Studien gefunden werden können, dann ist es möglich, allgemeinere Aussagen – über den Einzelfall hinaus – zu erarbeiten (vgl. Kapitel 3.4).

Der Bedarf an weiteren Forschungen zu diesem Themenbereich ist vorhanden, wenn bedacht wird, dass sich ein Höhepunkt der kindlichen Autonomieentwicklung in der Altersspanne zwischen vier und fünf Jahren befindet. Genau zu jenem Zeitpunkt, zu dem Kinder den Kindergarten besuchen, in welchem sie Beziehungserfahrungen mit

gleichaltrigen Kindern sammeln. In Folge von weiteren Untersuchungen, könnten Möglichkeiten erarbeitet werden, um Kindergartenpädagoginnen für die kindliche Autonomieentwicklung einerseits und für die Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen andererseits zu sensibilisieren. Darüberhinaus sollten Kindergartenpädagoginnen speziell auf die Bedeutung von diesen Beziehungserfahrungen für die Autonomieentwicklung von Kleinkindern aufmerksam gemacht werden. Dies könnte den Kindergartenpädagoginnen helfen, vorherrschende Problemsituationen von Kindern wahrzunehmen und ihnen dabei unterstützend beistehen zu können.

Weiterer Forschungsbedarf zum Themenbereich Beziehungserfahrungen zwischen Gleichaltrigen im Kindergarten besteht darin, sich mit den Faktoren der Entstehung von Verbindung zwischen Kindern zu beschäftigen. Vier solcher Faktoren wurden in dieser Einzelfallstudie erarbeitet (vgl. Darstellung der Ergebnisse). Mithilfe einer größeren Untersuchung zu dieser Thematik könnte herausgefunden werden, ob diese vier Faktoren bezüglich der Entstehung von Verbindung zwischen gleichaltrigen Kindern auch auf andere Kinder zutreffen. Diese Faktoren können für die Praxis im Kindergarten sehr nützlich sein, um den Kindern in ihrer Suche nach Verbundenheit unterstützend tätig zu sein und in weiterer Folge die soziale Entwicklung eines Kleinkindes im Kindergarten zu fördern.

Es besteht auch Forschungsbedarf bezüglich dem Entwicklungsverlauf im kindlichen Streben nach Autonomie, zum Zeitpunkt des zweiten Höhepunktes in der Autonomieentwicklung. Für die ersten drei Lebensjahre gibt es eine Vielzahl an Publikationen bezüglich des Autonomiestrebens, über dieses Alter hinaus lässt sich in der Literatur jedoch nur wenig finden. Die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallstudie weisen diesbezüglich drei Kriterien des Entwicklungsverlaufes auf: Zwiespalt, Initiative und Wettkampf. Weitere Forschungen zu diesem Bereich könnten Aufschluss über die Autonomieentwicklung im vierten und fünften Lebensjahr geben und aufzeigen, ob die drei beschriebenen Kriterien, auch über den Einzelfall Amina hinaus, für die kindliche Autonomieentwicklung von Bedeutung sind. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen könnten dazu verwendet werden, Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich dieser Kriterien zu sensibilisieren, damit diese mehr Verständnis für das kindliche Verhalten in dieser Altersspanne aufbringen können.

Des Weiteren besteht noch Forschungsbedarf hinsichtlich jenes Bereiches, der innerhalb dieser Diplomarbeit nicht ausreichend Platz gefunden hat, dem Aspekt der Ordnung.

Der Aspekt der Ordnung könnte diesbezüglich einen Anknüpfungspunkt an den Fall Amina darstellen, indem in einer spezifischeren Art und Weise der Frage nachgegangen wird, inwiefern der Aspekt der Ordnung einem Kleinkind helfen kann den Kindergartenalltag zu meistern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Einzelfallstudie über Aminas Erleben im Kindergarten, bezüglich der Bedeutung ihrer Beziehungserfahrungen mit einer Gleichaltrigen, für ihr Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie etliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Dritte, korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 489-524
- Auchter, Thomas, Strauss, Laura V. (2003): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen
- Bick, Esther (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002) (Hrsg.): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Karnac: London, 37-54
- Baacke, Dieter (1999): Die 0-5 Jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim u.a.
- Berger, Manfred (1996): Nelly Wolffheim. Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik? Integriert: Nelly Wolffheim. Psychoanalyse und Kindergarten Wien 1930. Edition Erlebnispädagogik: Lüneburg
- Berger, Manfred (2000): Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios, Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim, 10-22
- Bettelheim, Bruno (2003): Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit. Beltz: Weinheim
- Biermann, Gerd (1998): Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Bingel, Elisabeth (1989): Johanna lernt Nein sagen. Wie Eltern mit ihren Kindern Autonomie entwickeln. Universitätsverlag Anton Pustet: Salzburg, 1992, 2.Aufl.
- Bittner, Günther (1981): Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, 827-838

- Datler, Wilfried, Müller, Burkhard, Finger-Trescher, Urte (2004) (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 152-179
- Datler, Wilfried, Hover-Reisner, Nina, Steinhardt, Kornelia, Trunkenpolz, Kathrin (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken, Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- Datler, Wilfried (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, Gertraud, Turner, Agnes (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart
- Dietrich, Rainer, Rietz, Ira (1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. Donauwörth: Auer Verlag GmbH
- Dietl, Manfred (1987): Autonomie und Erziehung im frühen Kindesalter: zur Bedeutung der psychoanalytischen Autonomiediskussion für die frühkindliche Entwicklung. Dt. Studien-Verlag: Weinheim
- Diem-Wille, Gertraud, Turner, Agnes (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart
- Du Bois, Reinmar (1995): Bezugspersonen. In: Fuchs, Dieter (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau, 54-78
- Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 1973, 1. Aufl.
- Erikson, Erik H. (1968): Kindheit und Gesellschaft. Ernst Klett Verlag: Stuttgart, 3.Aufl.

- Ermann, Gisela (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse, Band 12, Springer, 279-290
- Fatke, Reinhard (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 675-680
- Fatke, Reinhard (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 681-695
- Figdor, Helmuth (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, Kornelia, Büttner, Christian, Müller, Burkhard (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen, 97-126
- Freud, Anna (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Ernst Klett Verlag: Stuttgart
- Freud, Anna (1980): Berichte aus den Kriegskinderheimen »Hampstead Nurseries« 1943-1945. Die Schriften der Anna Freud, Band 3. Kindler: München
- Gartner, Katharina (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisgehalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, Wilfried, Müller, Burkhard, Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 152-179
- Göppel, Rolf (2006): „Kinder denken anders als Erwachsene...“ Die Frage nach dem „magischen Weltbild des Kindes“ angesichts der These von der „Kindheit als Konstrukt“ und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten. In: Steinhardt, Kornelia, Büttner, Christian, Müller, Burkhard (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen, 15-38

Grossmann, Wilma (1994): Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Beltz: Weinheim, 2.Aufl.

Homepage des Instituts für Bildungswissenschaft:

<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/> (Stand: 04.07.2010)

Kaltseis, Regina (2009): „Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbständig zu sein?“ Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit Universität Wien: Wien

Keller, Heidi (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Dritte, korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Hans Huber: Bern u.a., 489-524

Lazar, Ross A., Lehmann, Nora, Häußinger Gabriele (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Grossmann-Holzboog: Stuttgart, 185-211

Lazar, Ross A. (1991): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys und ihrer Familien: Ein Rückblick über 10 Jahre Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 46-81

Leber, Aloys, Trescher, Hans-Georg, Weiss-Zimmer, Elise (Hrsg.) (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main

Mahler, Margaret S., Pine, Fred, Bergmann, Anni (1975): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Fischer: Frankfurt am Main

Mahler, Margaret S. (1979): Studien über die drei ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 1992

Mentzos, Stavros (2002): Autonomie – Abhängigkeit. In: Mertens, Wolfgang, Waldvogel, Bruno (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Aufl.

Mertens, Wolfgang, Waldvogel, Bruno (Hrsg.) (2002): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Aufl.

- Mücke, Stephan (2006): Sozialverhalten und Peerstatus in der Kindertagesstätte. Eine Längsschnittuntersuchung zur Erfassung struktureller Prädiktoren sozialer Präferenz bei Vor- und Grundschulkindern in institutionellen Kindergruppen. Diss. Freie Universität Berlin. Shaker Verlag: Aachen
- Schäfer, Gerd E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Steinhardt, Kornelia, Büttner, Christian, Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen, 57-80
- Schäufele, Ulrike (2011): „Auf der Suche nach Zweisamkeit“ Eine Einzelfallstudie über das Erleben und die Bewältigung eines Zwillingsskindes von Trennung und Getrennt-Sein von seinen primären elterlichen Bezugspersonen, sowie seiner Suche nach Zweisamkeit in der Kinderkrippe. Diplomarbeit Universität Wien: Wien
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, Agnieszka, Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker: Wien
- Steinhardt, Kornelia (2006): Kinder zwischen drei und sechs: eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? In: Steinhardt, Kornelia, Büttner, Christian, Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen, 9-14
- Steinhardt, Kornelia, Büttner, Christian, Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen
- Winnicott, Donald W. (1965): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 1984

Wissmann, Miriam C. (2003): Das Miteinander im Kindergarten. Unterstützung sozialer Beziehungen durch Erwachsene. Diplomarbeit Universität Wien: Wien

Anhang

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich in Form einer Einzelfallstudie mit dem Erleben des vierjährigen Mädchens Amina im Kindergarten. Dabei sind zwei spezifische Aspekte in Aminas Verhalten auffällig: einerseits ihre Beziehungserfahrungen mit einer Gleichaltrigen und andererseits ihr Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie. Die Fragestellung, die in diesem Zusammenhang bearbeitet wird, setzt sich damit auseinander, welche Bedeutung die Beziehungserfahrungen, die Amina mit einer Gleichaltrigen im Kindergarten macht, für ihr Erleben von Abhängigkeit und ihr Streben nach Autonomie haben.

Zunächst wird eine theoretische Hinführung zu der Thematik dieser Fragestellung dargestellt, welche die diesbezüglich bestehende Forschungslücke identifiziert.

Die Grundlage für diese Einzelfallstudie über das Mädchen Amina bilden Beobachtungsprotokolle, die über einen Zeitraum von vier Monaten, mittels der Methode der Young Child Observation, in einem Kindergarten erhoben und anschließend, innerhalb einer Seminargruppe als auch einer Forschungsgruppe, analysiert wurden. Die Darstellung der Analyse des Beobachtungsmaterials nimmt einen zentralen Stellenwert in dieser Diplomarbeit ein.

Abschließend werden die Ergebnisse der Einzelfallstudie Amina in Beziehung zu bestehenden Theorien gesetzt, um den wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit auszuweisen.

Abstract

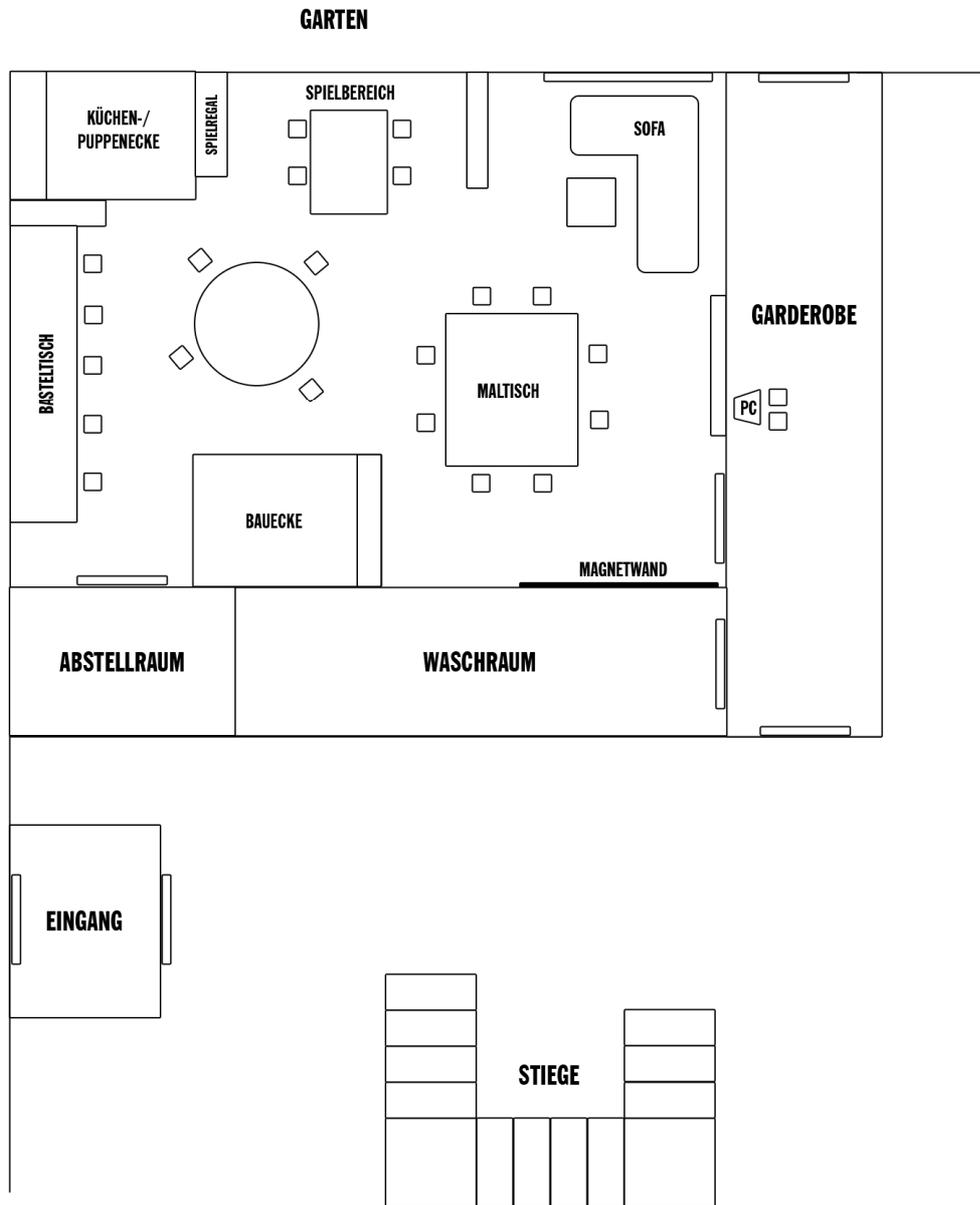
The present diploma thesis is in the form of a single case study and deals with the experiences of a four year old girl named Amina at a nursery. In this study, two particular issues in Aminas behaviour are remarkable: on one hand are her experiences in her relationship with a peer, and on the other, the experience of dependence and the aspiration to autonomy. The question, which will be addressed in this context, deals with the acceptance of the experiences that Amina makes with a peer in the nursery, and as aforementioned, centers on her dependence and her need for autonomy.

In the beginning, a thematic introduction to the core of this question will be presented, which in turn, will identify the existing academic void.

Observational reports make up the foundation of this single case study on Amina. All of the information was collected in the nursery of the child over the period of four months using the young-child-observation method. This information was then analysed within a seminar group as well as a research group.

In conclusion, the results of the single case study on Amina will be correlated to existing theories, and shall account for the scientific portion of this paper.

Skizze des Kindergartens



Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Christina Ott
Wohnort: Wien
Geburtsdatum: 21.09.1986
Geburtsort: Vöcklabruck
Nationalität: Österreich
Kontakt: christina.ott@gmx.at

Ausbildung:

2005 - 2012 Pädagogikstudium an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft; Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik, Medienpädagogik
Juni 2005 Reifeprüfung
1997 - 2005 Bundesrealgymnasium Schloss Wagrain, Vöcklabruck (OÖ)
1993 - 1997 Volksschule Schwanenstadt (OÖ)

Berufliche Tätigkeiten und Praktika:

2011 Kursbetreuerin am Institut für Freizeitpädagogik
2009 - 2010 Absolvierung des Seminars „Young Child Observation“ an der Psychoanalytischen Akademie Wien
Seit 2009 Freie Dienstnehmerin in der wienXtra Spielbox
2008 - 2009 Praktikum in der Notschlafstelle „KuckucksNest“
2008 Praktikum im Auftrag der BUPP im Zuge der Computer- und Konsolenworkshops der wienXtra Spielbox
2008 Forschungsprojekt „Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning“ als wissenschaftliches Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft