



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Still leidende Kinder“ in der Wiener Kinderkrippenstudie:
Wie ist das Verhalten der „Still leidenden Kinder“
während der Eingewöhnungszeit in die Kinderkrippe zu
verstehen?

Verfasserin

Edith Schuller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

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

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie), einer Studie, die seit 2008 unter der Leitung des Bildungswissenschaftlers Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit der Entwicklungspsychologin Univ.-Prof. Dr. Liselotte Ahnert an der Universität Wien durchgeführt wird und in welcher vorwiegend das Verhalten und Erleben von Kindern im Alter von etwa eineinhalb bis drei Jahren im Zuge ihrer Eingewöhnung in die Kinderkrippe untersucht wird.

Im Rahmen dieser Untersuchung fielen Kinder auf, deren Verhalten darauf hindeutet, dass sie unglücklich zu sein scheinen, dies aber nicht entsprechend zum Ausdruck bringen können. Von der Projektleitung wurden diese Kinder als „Still leidende Kinder“ bezeichnet.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Diplomarbeit liegt darin, anhand von drei ausgewählten Einzelfällen, zunächst einen Einblick in die innere Erlebenswelt der „Still leidenden Kinder“ zu geben. Auf Basis von theoretischen Annahmen über die kindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den primären Bezugspersonen wird untersucht, wie das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ zu verstehen beziehungsweise zu erklären ist.

Die Ergebnisse aus der Analyse der Einzelfälle beziehungsweise des vorliegenden videographischen Materials lassen darauf schließen, dass die drei Kinder tatsächlich leiden, diese Belastung aber so „still“ zum Ausdruck bringen, dass es schwierig ist, die Nöte der Kinder zu erkennen. Das bedeutet, dass nicht nur jene Kinder, die ihre Affekte offen (z.B. durch lautes Weinen) zeigen, sondern auch Kinder, die „stilles Verhalten“ zeigen, im Zuge der Eingewöhnung in die Kinderkrippe emotionale Belastungen verspüren, die auf die Trennung von den primären Bezugspersonen zurückzuführen sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten zudem darauf hin, dass das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ als Ausdruck und Folge eines *problematischen* Bewältigungsversuchs von Trennung und Getrenntsein verstanden werden kann, denn die Verhaltensweisen der „Still leidenden Kinder“ erinnern an in Fachpublikationen beschriebene Krankheitsbilder und an theoretische Annahmen über Affektregulationsstörungen und Störungen in der Bindungsbeziehung zwischen dem primären Objekt und dem Kind. Eine weitere Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass der Eingewöhnungsprozess der drei untersuchten Kinder individuell verläuft bzw. verlief und daher nicht von DEM „Still leidenden Kind“ gesprochen werden kann. Hiervon ausgehend werden am Ende dieser Arbeit überdies Konsequenzen für die Bildungswissenschaft und

etwaige entwicklungsfördernde Handlungsmöglichkeiten für die professionelle pädagogische Arbeit im Bereich der frühkindlichen Tagesbetreuung diskutiert.

Abstract

The present diploma thesis was conducted within the framework of the 'Vienna Day Care Centre' research project (WiKi survey, Wiener Kinderkrippenstudie), a survey that has been carried out and run by Wilfried Datler, PhD (Department of Education and Human Development) since 2008 in cooperation with Liselotte Ahnert, PhD (Department of Developmental Psychology) at the University of Vienna. This research project explores behaviour and experiences of children aged approximately 1 and a half years (18 months) to three years when starting at a day care center.

In the course of this research project, children were identified who behave as if they were unhappy but who are not able of expressing this accordingly. The project team referred to these children as 'silently suffering children'.

The objective of this diploma thesis is to deliver insight into the inner world of the 'silently suffering children' on the basis of three selected individual cases. On the basis of theoretical assumptions on children's coping with separation and being separated from their primary caregivers, it is explored how the behaviour of the 'silently suffering children' is to be understood and explained.

The results derived from the analysis of the individual cases and the existing video material suggest that the three children are actually suffering, but express this strain so 'silently', that it is difficult to recognize the children's distress. This means that not only those children, who show their emotions openly (e.g. by crying loudly), but also children, who show 'silent behaviour', feel emotional pressure in the course of transition from home to day care, which can be traced back to the separation from primary caregivers. Furthermore, the research results also indicate that the behaviour of the 'silently suffering children' can be understood as a *problematic* attempt to cope with separation and being separated, as the behavioural pattern of 'silently suffering children' resembles clinical pictures mentioned in publications and theoretical assumptions regarding disorders of affect regulation and attachment disorders between the primary object and the child. A further finding is that the process of

acclimatisation of the three observed children takes course individually and one cannot speak of THE `silently suffering child`. Based on this, the conclusion discusses consequences for the field of Education and Human Development as well as possible encouraging procedures in the professional pedagogic work at child day care centres.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	7
Teil I Ausgangslage.....	8
1 Einführung in das Themenfeld	8
2 Darstellung der WiKi Studie	9
3 „Still leidende Kinder“ in der Wiener Kinderkrippenstudie	15
Teil II Theoretischer Rahmen	18
4 Darstellung des Forschungsstands und der Forschungslücken.....	18
4.1 Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe	18
4.2 Trennung/Verlust im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe.....	26
4.3 Wissenschaftliche Beiträge zum Thema „stilles Verhalten“	30
4.3.1 „Stille Kinder“ im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe.....	31
4.3.1.1 „Stille Kinder“ bei Fein (1996)	31
4.3.1.2 „Stille Kinder“ bei Grossmann und Grossmann (1998).....	33
4.3.2 Erklärungsversuche zu stillem Verhalten	35
4.3.2.1 Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge der „Bindungsbiografie“ – Unsicher- gebundene Kinder	35
4.3.2.2 Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge ungenügender „Betreuung“ in Verbindung mit dem Alter der Kinder - Stille Kinder bei Robertson (1974)	37
4.3.2.3 Stilles Verhalten von Kindern als Ausdruck von Depression	38
4.3.2.4 Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung.....	40
4.3.2.4.1 Exkurs Affekttheorie	40
4.3.2.4.2 Affektstörungen.....	43
4.3.2.4.3 Alexithymie.....	44
4.3.2.4.4 „Stille Kinder“ bei Fraiberg (1982).....	46
5 Disziplinäre Anbindung	50
Teil III Methode.....	52

6	Methodische Vorüberlegungen und Datenerhebungsmethode	52
6.1	Darstellung der Forschungsfrage	53
6.2	Datenauswertungsmethode	55
7	Analyse und Interpretation der Einzelfälle.....	63
7.1	Fallbeispiel Anke	64
7.2	Fallbeispiel Mia	97
7.3	Fallbeispiel Sonja.....	127
Teil IV Ergebnisse und Diskussion		159
8	Zusammenfassung, Ergebnisse und Vergleiche der Einzelfälle Anke, Mia und Sonja, sowie Rückbindung der Untersuchung an die theoretischen Vorannahmen und an die Bildungswissenschaft	159
9	Ertrag der Diplomarbeit und Ausblick	185
10	Literaturverzeichnis.....	188
11	Internetverzeichnis	198
12	Tabellenverzeichnis.....	198
13	Abbildungsverzeichnis	198
14	Anhang	200
14.1	Auswertung Anke	200
14.2	Auswertung Mia	209
14.3	Auswertung Sonja.....	217
Lebenslauf		225

Vorbemerkung

Vorab ist zu bemerken, dass das umfassende Forschungsthema über „Still leidende Kinder“, die in der Wiener Kinderkrippenstudie im Kontext von Eingewöhnung in die Kinderkrippe aufgefallen sind, zu zweit in einer Diplomarbeit zu untersuchen. Es stellte sich jedoch heraus, dass die vier Forschungsfragen, die im Zuge des Konzepts zur Diplomarbeit entwickelt wurden, auch geteilt bearbeitet werden könnten. Daher haben wir, Ena Kirnstötter und ich, uns nach der Fertigstellung des Konzepts und nach Absprache mit Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und Mag. Maria Fürstaller dazu entschieden, verschiedene Aspekte unseres Diplomarbeitsthemas in zwei getrennten Arbeiten zu behandeln. Als Grundlage für beide Diplomarbeiten dient das von uns gemeinsam verfasste Konzept, dessen Inhalt auch in den jeweiligen Diplomarbeiten verwendet wird. Daher können, insbesondere im theoretischen Teil beider Diplomarbeiten, identische Abschnitte oder Wortlaute enthalten sein.

Teil I Ausgangslage

1 Einführung in das Themenfeld

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen drei von insgesamt 104 Kindern, die in der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi)¹ hinsichtlich ihres Erlebens und Verhaltens während der so genannten „Eingewöhnungszeit“ in die Kinderkrippe u.a. mithilfe der Datenerhebungsmethode der Videografie beobachtet wurden. Das Besondere an den drei Kindern ist, dass sie einer Gruppe von Kleinkindern angehören, die im Eingewöhnungsprozess durch ihr außergewöhnliches Verhalten, welches später in der Arbeit beschrieben wird, aufgefallen sind. Die Kinder dieser Gruppe wurden in der WiKi-Studie zunächst als „Still leidende Kinder“ ausgewiesen und deren Verhalten ist für eine nähere Untersuchung von Interesse. Vorerst soll aber mit einem Zitat von Laewen, Andres, Hédervári (2006) in das Thema der Diplomarbeit eingeführt werden, um darüber hinaus ein Bewusstsein zu schaffen, was es im Allgemeinen für ein Kind bedeuten mag, wenn es zum ersten Mal, getrennt von seinen Eltern, in einer fremden Umgebung von fremden Menschen betreut wird.

„Der Übergang aus der Familie in die noch unbekannte Kindertagesstätte oder Tagespflegestelle bedeutet für jedes Kind eine große Herausforderung für seine Fähigkeit, sich an neue Umgebungen anzupassen und Beziehungen zu fremden Personen aufzubauen. Während der ersten Zeit in der Kindertagesstätte oder Tagespflegestelle ist das Kind mit unbekanntem Räumen, fremden Erwachsenen und anderen Kindern konfrontiert. Es muß sich an neue Situationen, einen veränderten Tagesablauf und an die tägliche mehrstündige Trennung von den Eltern gewöhnen. Diese Veränderungen fordern dem Kind Lern- und Anpassungsleistungen ab, die auch für ältere Kinder mit erheblichem Streß verbunden sein können“ (Laewen, Andres, Hédervári 2006, 22).

Folgt man diesem Zitat von Laewen, Andres und Hédervári (2006, 22), kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die das erste Mal außerhalb der Familie betreut werden, emotionale Belastungen verspüren, die auf die Trennung von den primären Bezugspersonen zurückzuführen sind. Um aber die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situation ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt“ (Datler, Ereky, Strobel 2002, 59), erfassen zu können, sind Untersuchungen erforderlich, in deren Zentrum das Erleben des Kleinkindes steht. Bis dato wurden kaum Studien durchgeführt, die sich dem Erleben des Kleinkindes, welches den

¹ Die Wiener Kinderkrippenstudie wird im Kapitel 2 näher vorgestellt.

Übergang von der Familienbetreuung zur Fremdbetreuung betrifft, widmen. Vor diesem Hintergrund wird am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, der Abteilung Psychoanalytische Pädagogik, seit August 2007 im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) untersucht, wie unter dreijährige Kinder den „Eintritt in die Kinderkrippe“ erleben (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 86). Da sich das Thema der Diplomarbeit aus dem Kontext der WiKi-Studie ergab und es in dieser Diplomarbeit vordergründig darum geht, wie das Verhalten derjenigen Kinder, die still zu leiden scheinen zu verstehen beziehungsweise zu erklären ist und im Zuge der Diplomarbeit auf Daten der WiKi-Studie zurückgegriffen wird, wird nachfolgend das Forschungsprojekt dargestellt.

2 Darstellung der WiKi Studie

Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie) ist ein vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt, welches unter der Leitung des Bildungswissenschaftlers Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit der Entwicklungspsychologin Univ.-Prof. Dr. Liselotte Ahnert durchgeführt wird. Untersucht wird der Eingewöhnungsprozess von insgesamt 104 Kindern im Alter von etwa eineinhalb bis zweieinhalb Jahren in Wiener Kinderkrippen und Kindergartengruppen. Dazu wird mit Hilfe eines multiperspektivischem Forschungsdesigns, bestehend aus einem Bündel verschiedener empirisch qualitativer und empirisch quantitativer Untersuchungsverfahren, geforscht. Von Interesse ist, inwiefern Zusammenhänge zwischen

- dem kindlichen Verhalten,
- den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung,
- dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern gegenüber dem Kind
- und dem Belastungserleben der Kinder bestehen (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Ereky-Stevens 2012, 62ff).

Zudem werden das Verhalten der Kinder und dessen Veränderungen im Laufe der so genannten Eingewöhnung untersucht. Ziel der Studie ist es, förderliche oder hemmende Faktoren zu identifizieren, die sich auf den kindlichen Bewältigungsprozess der Eingewöhnung in die Kinderkrippe auswirken können, um darüber hinaus Konsequenzen für

die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen² ableiten zu können. (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 85f).

Die verschiedenen empirisch qualitativen und empirisch quantitativen Untersuchungsverfahren (Tabelle 2) wurden zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt. Zum besseren Verständnis wird daher auf die nachfolgende Tabelle 1 verwiesen, welche transparent machen soll, zu welchen Zeitpunkten bzw. Erhebungszeitpunkten (T.) die Daten erhoben wurden.

T.0	Innerhalb von 2-4 Wochen vor Eintritt in die Kinderkrippe	Hausbesuch
T. 1	Innerhalb von zwei Wochen nach Eintritt in die Kinderkrippe ohne Begleitung der Eltern	Besuch in der Kinderkrippe
T. 2	Zwei Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
T. 3	Vier Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
T. 4.1 und T. 4.2	Sechs Monate und ein Jahr nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe und brieflicher Kontakt zu Kindergartenpädagoginnen/Eltern

Tabelle 1: Darstellung der Erhebungsphasen

Erhebungsbereiche [Forschungsmethodische Zugänge]	Erhebungszeitpunkte (T.)					
	0	1	2	3	4.1	
Basisdaten [Familiensituations-/Krippensituationsbogen]	0	1	2	3		
Bindung zur Mutter/Erzieherin [Attachment Q – Sort]	0	1	2	3	4.1	
Stressbelastung [Cortisolanalyse von Speichelproben]	0	1	2	3		
Kindl. Temperament [Toddlers Temperament Scale]	0	1	2	3		
Erzieherverhalten [Child Caregiver Interaction Scale]		1	2	3		

² Da es in den Kinderkrippen überwiegend weibliches Personal gegeben hat, wird in der Diplomarbeit immer von Pädagoginnen oder Erzieherinnen gesprochen.

Interaktion/Erleben [Videoaufnahmen]		1	2	3		
Entwicklungsstand [Entwicklungstabellen nach Kuno Beller]	0		2	3		
Eingewöhnungsorganisation und –erleben der Eltern [Telefoninterview]			2	3		
Kindl. Problemverhalten [Child Behavior Checklist]					4.1	4.2
Qualität der Einrichtung [KRIPS-R]			2			
Beziehungserleben des Kindes [Young Child Observation nach Tavistock]]	0	1	2	3		

Tabelle 2: Darstellung des Methodenbündels

Da in der Diplomarbeit vorwiegend auf die Daten der Videoanalyse Bezug genommen wird, wird nun ein Überblick gegeben über dieses Verfahren beziehungsweise darüber, wie es in der WiKi-Studie zum Einsatz kam.

Die Videographie wurde im Zuge der WiKi-Studie eingesetzt, um das Verhalten der Kinder zu Beginn des Krippeneintritts und über die ersten vier Monate hinaus sowie die Interaktionsqualität der Eltern und Pädagoginnen mit dem Kind zu beobachten. Dazu wurde in den entsprechenden Einrichtungen mit einer kleinen Handkamera zu drei verschiedenen Zeitpunkten (Erhebungszeitpunkte 1, 2 und 3) gefilmt. Zu jedem Zeitpunkt wurden die Kinder max. 20 Minuten während des Ankommens in der Einrichtung und während des Verabschiedens der Eltern von den Kindern („ABSCHIED“), sowie max. 60 Minuten während einer Gruppen- bzw. Spielsituation in der Krippe („SPIEL“) gefilmt. Das heißt, es gibt insgesamt sechs Videos von jedem Kind. Danach erfolgt die Auswertung des Videomaterials, wozu eigens für die Studie ein Kodierungssystem entwickelt wurde, um die:

1. kindlichen Aktivitätsbereiche hinsichtlich Affekt, Interesse und sozialem Kontakt
2. die Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Einrichtung mit dem Kind hinsichtlich Affekt, Intendierter Förderung und Feinfühligkeit sowie
3. der Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind hinsichtlich Affekt, Intendierter Förderung, Feinfühligkeit

und Struktur einzuschätzen (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 6; Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Ereky-Stevens 2012, 67f).

Diese drei Kategorienbereiche wurden von drei Kodierteams kodiert, wobei es innerhalb der ersten zwei oben genannten Kategorienbereiche noch einmal eine Gruppenaufteilung zu „Abschied“ und „Spiel“ gab. Der letzte Kategorienbereich (Eltern) umfasste die Kodierung zu „Abschied“. Zu diesen Kategorienbereichen wurden „jeweils spezifische Subkategorien und Variablen entwickelt und formuliert. Auf Basis dieses Kategorien- und Kodierungssystems erfolgte die Kodierung“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 5) zu allen drei Zeitpunkten, bei Abschied und Spiel und auf einer vorwiegend fünfstufigen Einschätzskala. Zum Beispiel wurden mit 1 „jene Kinder bewertet, die keinerlei negative affektive Stimmung zum Ausdruck“ brachten und mit 2 wurden „jene Kinder bewertet, die nur minimal, hinsichtlich Dauer, Intensität und Häufigkeit, negative affektive Stimmung zum Ausdruck“ brachten (ebd., 13). Zum besseren Verständnis wird auf die nachfolgende Tabelle 3 verwiesen. In dieser sind die drei Kategorien angeführt. Jede Kategorie ist in drei bis vier Subkategorien unterteilt, die wiederum aus verschiedenen Variablen bestehen. Im Zuge des Kodierens des Videomaterials wurde von jeder RaterIn für jede Variable eine Einschätzung abgegeben, die anschließend in das Statistikprogramm SPSS eingetragen wurde.

Das Kodierungssystem im Überblick			
Kategorien	Subkategorien	Variablen	Skalierung/Einschätzung
1. Kindliche Aktivitätsbereiche	1.1 Affekt	positive affektiver Stimmung	1-5
		negative affektive Stimmung	1-5
	1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse	Ausmaß und Intensität	1-5
		Motiviertheit	Ja/Nein
		Gerichtetheit	Ja/Nein
	1.3 Sozialer Kontakt	dynamisch interaktiver Austausch mit Pädagoginnen und anderem Personal der Einrichtung	1-5
		dynamisch interaktiver Austausch mit Peers	1-5

2. Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Krippe mit dem Kind	2.1 Affekt	affektiv getönte Haltung gegenüber dem Kind	1-5
			1-5
	2.2 Intendierte Förderung	intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
			1-5
			1-5
	2.3 Feinfühligkeit	Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)	1-5
Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt			1-5
3. Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind	3.1 Affekt	affektiv getönte Haltung gegenüber dem Kind	1-5
			1-5
	3.2 Intendierte Förderung	intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
			1-5
			1-5
	3.3 Feinfühligkeit	Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)	1-5
			Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt
	3.4 Strukturierung	Strukturierung von Ankunft und Abschied seitens der Eltern	1-5

Tabelle 3: Das Kodierungssystem

Im Zuge der Kodierung des videographischen Datenmaterials fielen Kinder auf, die nach Ansicht der RaterInnen traurig wirkten, dies aber nicht durch einen entsprechenden Affektausdruck zeigen. Diese Kinder, die zunächst seitens der Forschenden als „still leidend“

bezeichnet und meist als apathisch, unglücklich oder zurückgezogen beschrieben wurden, konnten hinsichtlich dieser Verhaltensweisen nicht der im Zuge der Videoanalyse der WiKi-Studie entwickelten bzw. formulierten Kategorien zugeordnet werden. Aus diesem Grund wurden diese Kinder gesondert erfasst (ebd., 9).

Als Mitarbeiterin im Kodierungsteam der Videoanalyse wurde ich auf die so genannten „Still leidenden Kinder“ aufmerksam und in der Folge wurde mein Interesse geweckt, mich in einer Diplomarbeit mit dem Verhalten und Erleben dieser Kinder auseinanderzusetzen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist daher in erster Linie darauf ausgerichtet, wie das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ zu verstehen beziehungsweise zu erklären ist. Da die Kinder jedoch „nur“ durch ein subjektives Gefühl der RaterInnen, als „still leidend“ wahrgenommen wurden und im Laufe der sogenannten Eingewöhnung die Kinder kaum bis gar keine Zeichen von Leid offen zum Ausdruck brachten, ist es zuvor erforderlich zu untersuchen, welche Gründe dafür sprechen könnten, dass nach Einschätzung der RaterInnen diese Kinder tatsächlich leiden. Dazu orientiere ich mich an der Diplomarbeit meiner Kollegin Ena Kirnstötter (2011), die mit Hilfe eines Kategoriensystems dieser Frage nachging und prüfte, inwiefern sich dieses auch auf meine drei Einzelfälle anwenden lässt. Sollten die Ergebnisse in der Diplomarbeit von Kirnstötter (2011) auch in den von mir ausgewählten Einzelfällen bestätigt werden und sich herausstellen, dass die „Still leidenden Kinder“ tatsächlich leiden, dieses Leid aber nicht erkennbar zeigen, wird der Frage nachgegangen, was die „Still leidenden Kinder“ dazu veranlasst haben könnte, ihre schmerzlichen Gefühle nicht zu zeigen. Daher lautet die Forschungsfrage:

Wie lässt es sich verstehen/erklären, dass Kinder im Zuge der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein leiden, dies aber nicht durch entsprechenden Affektausdruck zeigen?

In Einzelfallstudien werden die drei Einzelfälle aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachtet, analysiert und miteinander verglichen, um mehr darüber zu erfahren, wie das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ erklärt bzw. verstanden werden könnte. Das genaue methodische Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen wird im Kapitel 6 erläutert, denn zuvor ist es notwendig, sich mit dem Stand der Forschung auseinanderzusetzen und den daraus resultierenden Forschungslücken, die Hinweise darauf geben, warum es der Bearbeitung der Forschungsfrage überhaupt bedarf. Vorab wird im nächsten Kapitel das Verhalten jener Kinder, die in der WiKi-Studie als „still leidend“ bezeichnet wurden, näher beschrieben.

3 „Still leidende Kinder“ in der Wiener Kinderkrippenstudie

Wie bereits kurz angerissen, sind die Verhaltensweisen der sogenannten „Still leidenden Kinder“ in der WiKi-Studie erst im Zuge der Kodierung des videographischen Datenmaterials aufgefallen. Katharina Datler, Mitarbeiterin im Kodierungsteam der Videoanalyse, befiel als erste ein unangenehmes Gefühl³ während des Kodierens eines Videos bezüglich der Verhaltensweisen eines Kindes. Ohne zunächst genau sagen zu können, was denn die unangenehmen Gefühle in ihr ausgelöst haben könnten, fiel nach Rücksprache mit der Leitung des Forschungsprojekts auf, dass das Kind traurig wirkte und wahrscheinlich mit schmerzlichen Gefühlen aufgrund der Trennung von ihrer Bezugsperson zu kämpfen hatte, dies aber nicht in offener und direkt beobachtbarer Weise zum Ausdruck bringen konnte. Stattdessen zog es sich aus der Sicht der Forschenden zurück und „litt still“. Beim weiteren Verlauf der Kodierungen wurden die RaterInnen angewiesen auf Kinder zu achten, die unglücklich zu sein scheinen, ohne dies durch entsprechenden Affektausdruck zu zeigen und jene Kinder auf einem Vorlagenblatt „Freigabe der Bänder an die Eltern“ zu erfassen. Diese Vorlagenblätter „Freigabe der Bänder an die Eltern“ wurden in erster Linie dazu verwendet, bedenkliche Situationen, wie zum Beispiel mangelnde Sicherheit in der Kinderkrippe oder fragwürdige Interaktionsformen seitens der Pädagoginnen und dem Krippenpersonal gegenüber dem Kind zu dokumentieren, damit eine Übergabe der Videobänder an die Eltern nicht ohne weiteres erfolgen kann. Es erhielten insgesamt 22 von 104 Kindern einen Freigabebogen, wobei nicht alle 22 Kinder explizit als „still leidend“ darauf vermerkt wurden, sondern manche Freigabebögen Beschreibungen enthielten wie:

- Kind wirkt traurig
- Kind wirkt unglücklich, zeigt dies aber nicht durch entsprechenden Affekt
- Kind wirkt apathisch, starrt vor sich hin
- Kind wirkt teilnahmslos
- Kind ist in sich zurückgekehrt, wirkt verloren
- Kind hat einen traurigen gleichgültigen Ausdruck

Im Rahmen des Kodierungsprozesses wurden diese Beschreibungen nach Rücksprache mit den Projektmitarbeiterinnen als kennzeichnend für „Still leidende Kinder“ erachtet. Zudem

³ Hier könnte es sich um ein Gegenübertragungsgefühl handeln, welches den Gefühlszustand des Kindes in der beobachteten Situation der Videosequenz widerspiegelt (Ermann 1996, 283).

stellte sich bei genauer Kontrolle heraus, dass ein Freigabebogen nicht durchgängig zu allen drei Zeitpunkten und auch nicht durchgängig in allen drei Kodierungsgruppen (Kind, Pädagoginnen, Eltern) bei einem Kind vergeben wurde. Gegenwärtig wurde mit Rücksprache der Projektmitarbeiterinnen entschieden, dass innerhalb der drei Erhebungszeitpunkte zumindest ein Freigabebogen genügt, um ein Kind als „still leidend“ zu identifizieren.

Anhand der eben skizzierten Verhaltensweisen der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie kann angenommen werden, dass Kinder, die das erste Mal fremdbetreut werden, unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen, wie sie mit der neuen Situation zurechtkommen, beziehungsweise wie sie die neue Situation bewältigen. In der WiKi-Studie wird davon ausgegangen, dass Kinder, die zum ersten Mal außerfamiliär betreut werden, insbesondere mit negativ belastenden Gefühlen des Getrenntwerden und des Getrenntsein zu kämpfen haben und dies durch beobachtbares Verhalten zum Ausdruck bringen (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 3). Oftmals werden die negativ belastenden Gefühle des Krippenkindes von Seiten der Eltern und Pädagoginnen erst dann als solche erkannt, wenn das Krippenkind den Schmerz durch Weinen, Schreien oder Anklammern etc. zum Ausdruck bringt. Ausgehend von dieser Annahme wird die Eingewöhnung eines Kindes in die Kinderkrippe in sämtlichen Betreuungseinrichtungen dann als gelungen erachtet, wenn das Kind keine deutlich sichtbaren Zeichen des Trennungsschmerzes etwa durch Weinen oder Schreien zeigt (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 21). Diese Auffassung einer „gelungenen“ Eingewöhnung erscheint aber sehr fragwürdig, wenn man sich die Untersuchungsergebnisse von der Entwicklungspsychologin Liselotte Ahnert (2004) zum Belastungserleben von Kleinkindern beim Eintritt in die Kinderkrippe vor Augen führt, denn die erhobenen physiologischen Parameter des kindlichen Belastungserlebens weisen darauf hin, dass der Eintritt in die Kinderkrippe von vielen Kindern als belastend erlebt wird, auch von jenen Kindern die ihren Schmerz nicht klar und offensichtlich ausdrücken (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 22). Auch in Beiträgen der Bindungsforscher Grossmann und Grossmann (1998) werden Kinder erwähnt, die aufgrund ihrer unsicher vermeidenden Bindung zu ihren Bezugspersonen in Trennungssituationen keine direkt beobachtbaren negativen Reaktionen zeigen (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 22). Weiters wird in psychoanalytisch orientierten Beiträgen, wie jenen von Bailey (2008), Weizsaecker (2010) oder Datler, Datler, Fürstaller und Funder (2011), darauf hingewiesen, „dass es manchen Kindern aufgrund komplexer innerpsychischer Prozesse der Hemmung und Abwehr kaum möglich ist, unangenehme Gefühle, die sie zu Beginn des Krippenbesuchs verspüren, in einer eindeutig erkennbaren Weise zum Ausdruck zu bringen“ (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 22).

Die soeben erwähnten theoretischen Sichtweisen machen deutlich, dass es nicht genügt ein Kind als „eingewöhnt“ zu betrachten, nur weil es keine deutlichen Zeichen von Trennungsschmerz zeigt.⁴ Daher soll nun erläutert werden, was in der WiKi-Studie als gelungene Eingewöhnung angesehen wird. In empirischen Untersuchungen, etwa bei Ahnert (2004), wird die Annahme bestätigt, dass Kinder beim Eintritt in die Kinderkrippe durch die damit verbundene Trennung von der Bezugsperson emotional erheblich belastet sind. Diese Belastungen gehen „mit dem Verspüren unangenehmer Gefühle sowie der geringen Neigung ... (einher; Anm.d.V.) alldem, was sie in der Krippe vorfinden, Interesse entgegenzubringen, und mit den Menschen, auf die sie in der Krippe treffen, in interaktiven Austausch zu treten“ (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Erekly-Stevens 2012, 67f). Infolge dessen wird in der WiKi-Studie die Eingewöhnung in die Kinderkrippe als „gelingen“ angesehen, wenn es dem Kind „zusehends möglich wird,

→ Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
→ sich dem in der Einrichtung Gegebenem und Angeboten interessiert zuzuwenden und
→ an Prozessen des dynamischen sozialen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25).

Im Hinblick auf die „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie ist es von Interesse, warum manche Kinder beim Eintritt in die Kinderkrippe ihren Schmerz der Trennung und des Getrenntsein von der primären Bezugsperson unter dem Aspekt der Bewältigung⁵ nicht offen zeigen können. Aus diesem Grund erscheint es auch vor dem Hintergrund des Untersuchungskontextes hinsichtlich der „Still leidenden Kindern“ sinnvoll, den nachfolgenden Forschungsstand zu folgenden Themen darzustellen:

- Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe
- Trennung/Verlust im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe
- Wissenschaftliche Beiträge zum Thema „stilles Verhalten“

⁴Jene theoretischen Sichtweisen werden an späterer Stelle der Diplomarbeit noch einmal aufgegriffen und genauer dargestellt.

⁵ Bewältigung suggeriert gleichzeitig gelungene Eingewöhnung

Teil II Theoretischer Rahmen

4 Darstellung des Forschungsstands und der Forschungslücken

Nach der Beschreibung jener Kinder, die von den WiKi Mitarbeitern als „Still leidende Kinder“ bezeichnet wurden, wird im folgenden Kapitel der aktuelle Forschungsstand Auskunft darüber geben, was im Zusammenhang zum Thema der Diplomarbeit bereits erforscht wurde und welche Lücken sich dabei auftun.

4.1 Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe

In diesem Subkapitel Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe wird zunächst ein Einblick in die Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung gegeben. Danach werden bisherige Ergebnisse der Krippenforschung dargestellt und abgeschlossen wird dieses Subkapitel durch den Verweis auf Studien zum Thema Eingewöhnung in der außerfamiliären Betreuung.

Einblick in die Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung

Nach Todt (2004; zit. nach Harsch 2008, 110), ist anzunehmen, „daß die Geschichte der nicht-mütterlichen Betreuung weit älter ist als 4000 Jahre, vermutlich so alt wie die Menschheit. Ein Hinweis hierfür liefert die Forschung an Primaten“. Aus den Untersuchungen an Primaten lässt sich schließen, dass Affenkinder nicht ausschließlich von deren Müttern betreut werden, sondern auch andere weibliche Gruppenmitglieder an der Pflege beteiligt sind. Historische Dokumente bestehend aus Ammenverträgen, Gesetzessammlung und Prozessurkunden aus den Jahren 2000 v.Chr. belegen, dass frühkindliche außerfamiliäre Betreuung in städtischen Hochkulturen wie z.B. in Babylon nichts Außergewöhnliches waren (Klengel 1991; zit. nach Harsch 2008, 109). In vielen primitiven Gesellschaften waren außerhäusliche Verpflichtungen, wie Arbeiten auf dem Feld, dem Kinderhüten vorzuziehen, um das Überleben der Familie zu sichern. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, dass Eltern ihre Kinder anderen Müttern zur zeitweiligen Betreuung anvertrauten (Harsch 2008, 110).

Im 19. Jahrhundert, während der zunehmenden Industrialisierung, wurde jede Arbeitskraft gebraucht, auch jene der Mütter und dies bedurfte die Notwendigkeit, die ersten institutionellen Betreuungseinrichtungen zu errichten (Beller 1995, 103). Das heißt, dass solche Einrichtungen in erster Linie dazu dienten, die Mutter als Arbeitskraft in einem Arbeitsprozess zu erhalten und daran angebunden die Kleinkinder vor Verwahrlosung und Sterblichkeit zu schützen (Beller 1995, 103). Die erste Kinderkrippe wurde 1844 in Paris von

Firmin Marbeau gegründet und im Jahre 1849 folgte die erste in Wien von Karl Helm, beide wurden speziell für Kinder unter drei Jahren nach den oben erwähnten Zielen geleitet. (Ruf 1993, 26).

Noch weit in das 20. Jahrhundert hinein stand der pflegerische Aspekt, der hauptsächlich der hohen Säuglingssterblichkeit entgegenwirken sollte, im Vordergrund der damaligen Heim- und Krippenbetreuung. Erst René Spitz konnte 1940 darauf aufmerksam machen, dass neben einer physischen Gesundheit auch auf eine gesunde psychische Entwicklung bei Kindern geachtet werden muss. Sonst könne es zu schweren psychischen Schäden kommen, „die sich in einer allgemein retardierten Entwicklung, einem gestörten Kontaktverhalten und typischen Verhaltensauffälligkeiten, z.B. teilnahmslosen Schaukelbewegungen oder Selbstaggression“ äußern (Peterson 1991, 15f; zit. nach Ruf 1993, 28). Spitz war der Ansicht, dass psychische Vernachlässigung verbunden mit „dem völligen Fehlen der Bindung an eine feste Bezugsperson, in der Regel die Mutter“, die Ursachen jener psychischen Schäden seien, die von ihm als Hospitalismus⁶ bezeichnet wurden (Peterson 1991, 16; zit. nach Ruf 1993, 29). Aufgrund der Forschungsergebnisse von Spitz wurden institutionelle Betreuungsformen für Kinder unter drei Jahren zunächst als schädlich erachtet und weitgehend abgelehnt. Aus diesem Grund war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Interesse der Kleinkindforschung lange Zeit danach ausgelegt zu untersuchen, welche Auswirkungen die außerfamiliäre Betreuung auf die Entwicklung des Kindes haben kann (Ruf 1993, 29).

Ergebnisse der Krippenforschung

In den frühen 1970er Jahren waren die Forschungsbemühungen darauf gerichtet zu untersuchen, ob sich frühe außerfamiliäre Betreuung positiv oder negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirkt (Clarke-Stewart 1987; zit. nach Andres, Laewen 1995, 82). Ausgangspunkt der Diskussionen waren die veröffentlichten Erkenntnisse von John Bowlby, in dessen Bericht „Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit“ (Bowlby 1951, 1973) betont wird, dass eine positive emotionale Entwicklung des Kindes nur dann gelingt, wenn das Kleinkind eine kontinuierliche Zuwendung durch die Mutter erfährt. Kommt es aber, so Bowlby, zu einer Unterbrechung dieser Zuwendung, so kommt es zu einer Störung der Bindung zwischen Mutter und Kind und dadurch zu einer Störung der emotionalen Entwicklung des Kindes (Beller 1995, 108). Im Gegensatz dazu konnte in den nachfolgenden wissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt werden, dass Fremdbetreuung durchaus auch

⁶ Hospitalismus – Entwicklungsschäden durch institutionelle Betreuung (Ruf 1993, 30).

positive Auswirkungen auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung, die meist aus den Gruppenerfahrungen mit anderen Kindern resultierten, haben kann (Beller 1995, 105ff). Dass sich die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern nicht nur auf deren kognitive, soziale und emotionale, sondern auch auf die sprachliche Entwicklung förderlich auswirken kann, kann den wissenschaftlichen Beiträgen von Howes, Smith, Galinsky (1995), Campbell, Lamb, Hwang (2000), Brooks-Gunn, Han, Waldfogel (2002), NICHD Early Childcare Research Network (2000, 2003a, 2003b, 2005), Sylva et al. (2011), die sich auf die Ergebnisse einschlägiger quantitativer Studien stützen, entnommen werden. In den Studien wurden die positiven Entwicklungen der untersuchten Kinder auf bestimmte Qualitätsmerkmale der Betreuungseinrichtungen zurückgeführt, wie vor allem seltenes Wechseln des Betreuungspersonals, als auch einfühlsame, warme und stimulierende Verhaltensweisen der Pädagoginnen gegenüber dem Kind (Datler, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011, 211f). Die unterschiedlichen Ergebnisse ließen jedoch keinen eindeutigen Schluss zu, der für oder gegen eine frühe außerfamiliäre Betreuung in Bezug auf die Entwicklung des Kindes sprechen würde.

In den 1980er Jahren wurde das Hauptaugenmerk der Krippenforschung vermehrt auf die Qualität der Betreuungsinstitutionen gerichtet (Clarke-Stewart 1987, 105; zit. nach Andres, Laewen 1995, 82). Dabei wurde untersucht, wie sich zum Beispiel in Gegenüberstellung zur familiären Betreuung die Ausbildung der Pädagoginnen, die Gruppengröße, die Raumausstattung, die Strukturierung von Angeboten uvm. auf die kindliche Entwicklung auswirken können. So zeigte sich z.B., dass Kinder in Gruppen mit großer Kinderzahl oft ziellos umherwandern, passiv Zuseher oder stereotypes Verhalten zeigen. Jedoch wussten die Kinder in Gruppen mit hoher Kinderzahl über soziale Regeln besser Bescheid, waren gehorsamer und ließen sich weniger durch andere Kinder ablenken. Die Raumausstattung, die Quantität der Materialien durch die Organisation des Raumes, die Qualität der Materialien und der Gebrauch, den die Pädagoginnen davon machten wirkten sich förderlich auf die sozialen und intellektuellen Entwicklungen der Kinder aus. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse lassen keinen eindeutigen Schluss darüber zu, die für oder gegen eine Kinderkrippe sprechen würden (Beller 1995, 111ff).

Die bisherigen Forschungsergebnisse und die zunehmende Veränderung der Familiensituation, wie z.B. die wachsende Berufstätigkeit der Frau oder die Pluralität familiärer Lebensformen, schürten in den 1990er Jahren das Bewusstsein darüber, dass der familiäre Kontext eines Kindes in Bezug auf die kindliche Entwicklung nicht unterschätzt

werden darf (Erath 1992, 64). Denn Forschungsergebnisse zeigten, dass sowohl die Zufriedenheit der Eltern mit den Lebens- und Familienverhältnissen, als auch Faktoren, wie Stress in der Familie oder soziale Unterstützung durch Netzwerke etc., die Entwicklung des Kindes wesentlich beeinflussen und somit auch für die Betreuungssituation in Institutionen eine wichtige Rolle spielen (Erath 1992, 64).

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem auf dem Wandel des Familien- und Frauenbildes gründeten, stieg um die Jahrtausendwende der Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen, worauf ein quantitativer Ausbau gefordert wurde. Dieser Umstand entfachte neuerliche öffentliche Diskussionen über Kinderkrippen. Hier sei jedoch anzumerken, dass selbst in der Qualitätsdiskussion über Betreuungseinrichtungen dem Aspekt der Eingewöhnungszeit nur wenig wissenschaftliche Beachtung geschenkt wurde und bisher auch nur ansatzweise untersucht wurde, wie Kleinkinder den Prozess der Eingewöhnung erleben (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 160). Um einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zum Thema Eingewöhnung zu geben, werden im Folgenden Studien dargestellt, in denen der Blick insbesondere auf die Eingewöhnung gelegt wurde. Vor allem soll dargelegt werden, worauf die wissenschaftlichen Untersuchungen bisher ihren Fokus richteten.

Studien zum Thema Eingewöhnung in der außerfamiliären Betreuung

Eine Studie, in welcher das Verhalten von Kleinkindern im Zuge ihrer Eingewöhnungszeit untersucht wurde, wurde bereits in den Jahren 1984/85 an der Freien Universität in Berlin durchgeführt (Laewen, Andres, Hédervári 2006, 34). Das zentrale Interesse der Forschungsgruppe bestand darin, aus bindungstheoretischer Sicht Erkenntnisse über eine gelingende Eingewöhnung zu gewinnen. Die Studie zeigte, dass es für ein Kind gerade am Beginn der Eingewöhnung in die Kinderkrippe wichtig ist, von der Bezugsperson begleitet zu werden, denn das wirke sich, so die Forschenden, positiv auf den weiteren Verlauf der Eingewöhnung aus. Laewen, Andres, Hédervári (2006) konnten zeigen, dass jene Kinder, die in Begleitung ihrer Bezugsperson waren, vier Mal weniger krank wurden als jene Kinder ohne Begleitung. Außerdem waren Kinder mit Begleitung vermehrt in der Lage, sich dem Gegebenen in der Krippe interessiert zuzuwenden und zeigten weniger ängstliches Verhalten als die Kinder der Vergleichsgruppe (ebd., 34).

In weiteren Studien wie der von Laewen (1989), Rauh, Ziegenhain (1996), Ziegenhain, Rauh, Müller (1998) oder Ziegenhain, Wolff (2000) wurde untersucht, wie sich die Mutter-Kind-

Bindung auf das Verhalten der Kinder während des Eingewöhnungsprozesses in die Kinderkrippe auswirkt. Zur Veranschaulichung werden die zentralen Ergebnisse der Studie von Ziegenhain, Wolff (2000) kurz dargestellt.

Kinder mit einer sicheren Bindung verhielten sich ängstlicher, irritierter und verschlossener als unsicher-vermeidend gebundene Kinder. Sie weinten heftiger und häufiger während der ersten vier Wochen der Eingewöhnungszeit. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigten hingegen mehr explorierendes, aktives Verhalten und interessierten sich für andere Kinder. Nach vier Wochen beobachteten die WissenschaftlerInnen gegenläufige Verhaltensmuster. Die Anfangs zufrieden wirkenden unsicher-vermeidend gebundenen Kinder zeigten nun ein zurückgezogenes und erschöpftes Verhalten, während die sicher-gebundenen Kinder aufgeschlossener, aktiver und weniger emotional belastet wirkten (Ziegenhain, Wolff 2000, 184f). Aus diesem Verhalten schlossen Ziegenhain und Wolff (2000, 184ff), dass ein offener Ausdruck von Kummer bindungsrelevante Gefühle weckt. Dadurch erhielten die sicher-gebundenen Kinder mehr Zuwendung von den Erwachsenen als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder. Die Verhaltensweisen der sicher gebundenen Kinder, zu Beginn der Eingewöhnung in die Kinderkrippe, hatten zu einem späteren Zeitpunkt positive Nachwirkungen hinsichtlich der Eingewöhnung in die Kinderkrippe und der damit verbundenen Bewältigung von Trennung. Die unsicher-vermeidenden Kinder hingegen wirkten zu Beginn zufrieden und mit der Situation auch nicht überfordert, daher waren sich Eltern und BetreuerInnen der Schutzbedürftigkeit dieser Kinder nicht bewusst, was sich dann in späterer Folge negativ auf die Bewältigung der Eingewöhnung in die Kinderkrippe auswirkte (Ziegenhain, Wolff 2000, 186). Infolge dessen könnte vermutet werden, dass der offene Ausdruck von Kummer und das Bindungsverhalten Einfluss auf die Bewältigung des Eingewöhnungsprozesses haben.

In der Studie von Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004) wurde die Trennungsbelastung beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung an 70 Kindern im Alter zwischen 11 und 20 Monaten untersucht. Dazu wurden bei den Kindern Speichelproben entnommen, um den Cortisolwert zu bestimmen, der über den Stressgehalt der Kinder Auskunft gibt. Der Stressgehalt wurde bei Anwesenheit und bei Abwesenheit der Mütter während der Eingewöhnungszeit gemessen und miteinander verglichen. Weiters war es von Interesse, inwiefern sich die außerfamiliäre Betreuung und die damit verbundenen täglichen Trennung auf die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind auswirkt. Die zentralen Ergebnisse der Studie sind, dass der Übergang in die institutionelle Betreuung bei den Kindern Stress verursacht. Zudem wurde festgestellt, dass die Kinder nicht nur mit der Trennung von der

22

Mutter oder Bezugsperson belastet sind, denn selbst wenn die Mutter in der Einrichtung anwesend war, war der Cortisolspiegel deutlich höher als zu Hause (ebd.). Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004) kamen zudem zu dem Ergebnis, dass der Krippeneintritt zu keiner grundlegenden Veränderung in der Mutter-Kind-Bindung führt. Diese Studie führt durch die beobachtbaren und gemessenen Reaktionen des Kindes auf den Übergang in die institutionelle Betreuung vor Augen, dass der Eintritt in die Kinderkrippe mit vielen Belastungen seitens des Kindes einhergeht und mit Stress verbunden ist. Mit welchen Belastungen die Kinder neben der Trennung von der Mutter noch konfrontiert sind, lässt sich allerdings anhand der Publikation nicht erschließen. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass die Kinder, wie eben, erwähnt mit der Situation der Eingewöhnung und der damit verbundene Trennung belastet sind, wobei auch jene Kinder gemeint sind, die ihren Trennungsschmerz nicht in offener Art und Weise zum Ausdruck bringen. Gerade bei den „stillen“ Kindern besteht die Gefahr, dass sie keine adäquate Unterstützung erhalten, da sich Eltern und Betreuungspersonen oftmals nicht bewusst sind, dass auch diese Kinder belastet sind. Daher werden die Belastungen, die „stille Kinder“ während der Eingewöhnungszeit verspüren mögen, häufig übersehen.

Das Verhalten von Kleinkindern beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung war Gegenstand der Untersuchung von Fein, Gariboldi und Boni (1993). Das Interesse der Forschenden war auf bestimmte Verhaltensweisen gerichtet, welche die Aktivität sowie das Interesse, die Peer Interaktion, die Erwachsenen Interaktion, den negativen Affekt und positiven Affekt der Kinder während der ersten sechs Monate in der Fremdbetreuung betrafen. In den ersten drei Monaten, in denen die Kinder beobachtet wurden, bewegten sich die Kinder nur wenig, zeigten ein geringes Interesse an ihren Peers und suchten vermehrt Kontakt zu den Betreuungspersonen. Außerdem waren Kummerreaktionen zu beobachten. Im Laufe der Eingewöhnungszeit veränderten sich die beschriebenen Verhaltensweisen, und die Kinder waren zunehmend in der Lage, Kontakt zu den anderen Kindern herzustellen. Zudem zeigten sie vermehrt positive Affekte und benötigten zunehmend weniger die Nähe zu den Erzieherinnen (Fein, Gariboldi und Boni 1993, 1ff).

1995 führte Fein (1996) eine weitere Studie zum Thema „Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte“ durch, in der sie den Fokus der Untersuchung auf die von John Bowlby (1975, 1980) beschriebenen Kummerreaktionen, nämlich Protest, Verzweiflung und

Gleichgültigkeit⁷, legte. Darüber hinaus war auch das Verhalten der Erzieherinnen gegenüber den Kindern, die Kummerreaktionen zeigten, von Interesse (Fein 1996, 82f). In der Studie konnte Fein (1996) belegen, dass die Kummerreaktionen in abgeschwächter Form nicht nur bei Heimkindern, sondern auch bei Kindern zu beobachten sind, die tägliche Trennung aufgrund außerfamiliärer Betreuung erfahren. Des Weiteren vermutete die Forscherin, dass das kindliche Temperament das Verhalten der Betreuerinnen gegenüber dem Krippenkind beeinflusst, was sich wiederum auf den Eingewöhnungsprozess auswirkt. Auch erwähnt Fein (1996, 93f), dass gehemmte und sich selbsttröstende Kinder Gefahr laufen, zu wenig Aufmerksamkeit vom Betreuungspersonal zu bekommen.

Die eben dargestellten Ergebnisse der Studien zum Thema Eingewöhnung erinnern an die von James und Joyce Robertson durchgeführten Untersuchungen, denn dass eine Trennung von der Mutter sehr belastend für ein Kind sein kann, erkannte James Robertson (1974), der Mitarbeiter in John Bowlbys Tavistock Klinik war, bereits in den 1950er Jahren. 1975 führte er mit seiner Frau Joyce Robertson eine Studie an fünf Kindern im Alter von 18 bis 30 Monaten in ihrer Wohnung durch, um die Reaktionen von Kleinkindern auf die Trennung von der Mutter zu untersuchen. Vier der fünf Kinder kamen hintereinander bei James und Joyce Robertson in Pflege, das fünfte Kind namens John ins Heim. Die Kinder verbrachten ungefähr zehn Tage in der jeweiligen Umgebung, während die Mütter in dieser Zeit im Krankenhaus zur Geburt eines weiteren Kindes waren (Robertson, Robertson 1975, 629f). Jene Kinder, die während dieser Zeit in die Familienpflege kamen, wurden mit der fremden Umgebung und den fremden Menschen vertraut gemacht, indem sich die beiden Familien einen Monat vor der anstehenden Trennung gegenseitig besuchten. Außerdem war es den Kindern gestattet, persönliche Gegenstände von zu Hause mitzunehmen, die ihnen Vertrautheit und Sicherheit geben sollten. Die Pflegemutter bemühte sich um Ersatzbemutterung, indem sie sich über die Eigenheiten und Gewohnheiten des Kindes informierte, um darüber hinaus einen Pflegerahmen zu schaffen, der dem des Elternhauses ähnlich war. John hingegen lernte die Heiminstitution erst wenige Tage vor der Trennung kennen. Die Heimpflege zeichnete sich durch ein wechselndes Pflegepersonal aus, welches mehrere Kinder gleichzeitig physisch zu versorgen hatte (Robertson, Robertson 1975, 630f).

Die zentralen Ergebnisse dieser Studie waren, dass alle fünf Kinder erkennbare Reaktionen auf die Muttertrennung zeigten. Zu Beginn waren die Kinder in der Pflegefamilie aktiver und

⁷ In den in dieser Arbeit genannten Publikationen, in denen auf Bowlby Bezug genommen wird, wird die dritte Phase entweder als „Gleichgültigkeit“ oder als „Ablösung“ bezeichnet.

fröhlicher als sonst, was von den Robertsons als Strategie zur Abwehr von Angst verstanden wurde. Später wurden die Kinder in der Pflegefamilie zunehmend traurig, zeigten eine niedrige Frustrationstoleranz und waren leicht aggressiv. Diese Angstreaktionen legten sich aber mit der wachsenden Vertrautheit zur Pflegemutter wieder, die den Kindern Hilfe und Sicherheit vermittelte. Die Kinder in der Familienpflege machten Fortschritte in ihrer kognitiven Entwicklung und freuten sich, als sie ihre Mütter wieder sahen. Jedoch zeigten die Kinder nach der Rückkehr ins Elternhaus, Feindseligkeit gegenüber der Mutter, was darauf hinweist, dass sich eine Trennung trotz guter Ersatzbemutterung nachhaltig auf die Mutter-Kind-Beziehung auswirkt (Robertson, Robertson 1975, 656ff). Im Gegensatz zu den Kindern in der Pflegefamilie traten Johns Trennungsreaktionen verstärkt und deutlich dramatischer auf. „Ohne einfühlsamen Mutterersatz den vielfältigen Belastungen durch die Heimumgebung ausgesetzt, protestierte John und war verzweifelt. Sein Zustand verschlimmerte sich in jeder Beziehung, und als er seine Mutter wiedersah, brachte er mit Toben und verzweifelter Weinen seine Ablehnung zum Ausdruck“ (Robertson, Robertson 1975, 657). Noch lange nach der Wiedervereinigung mit der Mutter zeigten sich die negativen Folgen der Trennung in Form eines gesteigerten feindseligen Verhaltens gegenüber der Mutter. Weiters sind sich Robertson und Robertson einig: „Der Verlust der Mutter machte, zusammen mit weiteren Streß-Faktoren, aus der Trennungsangst ein Trauma“ (Robertson, Robertson 1975, 657). Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass Kinder auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen sind, die sie in ihrem schmerzlichen Trennungsprozess begleiten, dass zeigte sich unter anderem an dem unterschiedlichen Ausmaß der Trennungsreaktionen von John im Vergleich zu den anderen Kindern.

Forschungslücke:

Nach einer ausführlichen Literaturrecherche, die keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, wurde festgestellt, dass Studien, welche die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen, nur vereinzelt zu finden sind. In diesen wenigen Studien wurde das Verhalten von Kleinkindern in der sogenannten Eingewöhnungsphase zumeist aus bindungstheoretischer Sicht untersucht.

So wurde, wie eben dargestellt, in den Jahren 1984/85 an der Universität Berlin eine Studie durchgeführt, in der der Fokus auf das Verhalten der Kinder während der Eingewöhnungszeit gerichtet war, um aus bindungstheoretischer Sicht Erkenntnisse zu gewinnen, die für eine gelingende Eingewöhnung hilfreich sind. Das Hauptinteresse in den Studien von Laewen

(1989), Rauh, Ziegenhain (1996), Ziegenhain, Rauh, Müller (1998) oder Ziegenhain, Wolff (2000) lag darin zu untersuchen, inwiefern sich die Mutter-Kind-Bindung auf das Verhalten der Kinder im Eingewöhnungsprozess auswirkt. Hingegen waren Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004) daran interessiert zu untersuchen, inwiefern sich die Mutter-Kind-Trennung auf die Bindungsqualität auswirkt. Veränderungen im Verhalten der Kinder während der Eingewöhnungszeit in die Kinderkrippe war das zentrale Forschungsinteresse in den Untersuchungen von Fein, Gariboldi und Boni (1993). In einer darauffolgenden Untersuchung richtete Fein (1996) den Fokus darauf, inwiefern die von John Bowlby beschriebenen Kummerreaktionen bei Heimkindern auch bei Kindern in einer Kinderkrippe zu finden waren. Nach Datler, Ereky und Strobl (2002) kommen die Bindungsforscher in ihren empirisch-statistischen Untersuchungen zu folgendem Ergebnis: „Was der Krippenbesuch für Kinder und ihre weitere Entwicklung bedeutet, hängt offensichtlich über weite Strecken von den Beziehungserfahrungen ab, die Kinder bislang mit ihren engsten Bezugspersonen gemacht haben“ (ebd., 59) und des Weiteren „auch von der Qualität der Krippe, der Qualität der dort geleisteten Betreuungsarbeit und den Beziehungserfahrungen, die ein Kind in der Krippe sammeln kann“ (ebd.).

Aus psychoanalytischer Sicht wurde der Aspekt des kindlichen Erlebens hinsichtlich der Eingewöhnung mit der damit verbunden Bewältigung von Trennung und Getrenntsein jedoch bislang vernachlässigt. Zudem wird in empirisch-statistische Untersuchungen nicht thematisiert, was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (Hervorhebung im Original) (Datler, Ereky, Strobel 2002, 59f). Auch sind sich Datler, Ereky und Strobel (2002, 74) einig, dass Untersuchungen erforderlich sind, die das Trennungserleben der Krippenkinder vermehrt in den Blick nehmen, um mehr darüber zu erfahren, welche Formen von Unterstützung die Kinder während der Krippenbetreuung benötigen. Demzufolge erscheint es notwendig, im nächsten Kapitel das Thema der Trennung und des Verlusts im Kontext der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe aus psychoanalytischer Perspektive aufzugreifen.

4.2 Trennung/Verlust im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Die Trennung von der Bezugsperson stellt ein sensibles Thema in der Entwicklung eines Kindes dar und ist laut Scheerer (2008) „nicht nur ein Moment einer physisch-faktischen Leistung, die täglich von Mutter und Kind neu bewältigt werden muss; Trennung meint einen psychischen Prozess, der die ersten Lebensjahre beansprucht und – bei Überforderung – mit überwältigenden Ängsten einhergeht“ (ebd., 122).

Von der Mutter getrennt zu sein, bedeutet für das Kind somit nicht nur die Wahrnehmung, dass sie räumlich nicht anwesend ist, sondern stellt auch einen seelischen Konflikt dar, der mit enormen Verlustängsten einhergeht (Bailey 2008). Dieser Konflikt beginnt bereits in der Phase, in der das Kind eigenständig gehen kann und dadurch selbst die Distanz und die Nähe zur Mutter bestimmen kann. In dieser Phase hegt das Kind den Wunsch, alles selbst zu tun und zu erforschen, doch dieser Wunsch des Weggehens von der Mutter kann schnell in die Angst umschlagen, von ihr verlassen zu sein (Diem-Wille 2003, 175). Wie mag es nun einem Kind ergehen, dass durch den Besuch der Kinderkrippe, täglich Trennung erfährt und dadurch mit dem Verlust der Kontrolle, selbst die Distanz und Nähe zur Mutter bestimmen zu können, konfrontiert ist?

Wie bereits beschrieben, wird aktuell von politischer und öffentlicher Seite ein Ausbau der Kinderbetreuungsplätze verlangt. Daher beschäftigen sich viele wissenschaftliche Forschungsgruppen erneut damit, welche Folgen eine außerfamiliäre Betreuung für die kindliche Entwicklung haben kann. Doch das Thema des Verlusts wird selbst in bindungstheoretisch orientierten Publikationen, die sich mit der Bedeutung der frühkindlichen Fremdbetreuung auseinandersetzen, wie es scheint, stark vernachlässigt. Zudem existieren laut Funder (2009) sehr wenige psychoanalytische Publikationen in denen sich die AutorInnen „explizit mit der Bedeutung von Trennungen“ (ebd., 435) im Zusammenhang mit der außerfamiliären Betreuung und Eingewöhnung auseinandersetzen. Auf einige der wenigen, zumeist jüngeren, psychoanalytische Publikationen in denen das Erleben der Trennung thematisiert wird, wird in diesem Kapitel näher eingegangen.

Bailey (2008) kommt in ihrer Beobachtungsstudie von vier Kindern im Alter zwischen 5½ und 10 Monaten zu der zentralen Erkenntnis, dass „alle Kinder ungeachtet der hohen Qualität der Betreuung eine Reihe von Verlusterfahrungen unterschiedlicher Art machten, die in jedem Fall das Sicherheitsgefühl sowohl des Kindes als auch seiner Eltern erschütterten und den Anpassungsprozess vorübergehend aus dem Gleis warfen“ (Bailey 2008, 154). Sie kommt zu dem Schluss, dass Verlusterfahrungen in der Tagesbetreuung allgegenwärtig sind und dass es erst durch eine einfühlsame Betreuerin und/oder einem „entwicklungsmäßigen Fortschritt“ wieder zu einer „gesunde(n) Anpassung an die Tagesbetreuung“ (ebd., 158) kommt.

Hardin (2008) beschäftigte sich über 30 Jahre lang mit erwachsenen Personen, die als Kind fremdbetreut wurden. Er widmete sich der Frage, inwiefern sich frühkindliche Fremdbetreuung auf die spätere Entwicklung auswirkt. Durch die Analyse der von ihm

durchgeführten Interviews kam er zu dem Schluss, dass eine Fremdbetreuung in der frühen Kindheit mit fast unvermeidlichen Verlusterfahrungen verbunden ist, die für das Kind katastrophale Folgen haben können (ebd., 137). Diese Verlusterfahrungen gründen, so Hardin (2008) jedoch nicht nur auf dem täglichen mehrstündigen Verlust der Mutter beim Eintritt in die Kinderkrippe, sondern auch auf dem Wechsel der Betreuungspersonen in der Kinderkrippe. Er betont in seinem Artikel, welche bedeutende Rolle eine Pädagogin in der Einrichtung für ein Kind spielt und wie schmerzhaft der Verlust der Pädagogin für das Kind sein kann. Hardins (2008) Untersuchung zeigt, dass eine frühe außerfamiliäre Betreuung mit belastenden Gefühlen einhergeht. Der Untersuchung von Hardin (2008) ist jedoch kritisch anzumerken, dass er Rückschlüsse über das kindliche Erleben in der Kinderkrippe zieht, indem er Befragungen von erwachsenen Menschen durchführte, die als Kind fremdbetreut wurden. Insofern ist es fraglich, ob das tatsächliche Erleben aus kindlicher Perspektive erfasst werden konnte, da die Erinnerungen möglicherweise verzerrt sein könnten.

Auch Datler und Steinhardt (1999) betonen, dass vor allem Themen, die das Erleben von Fremdbetreuung und der damit verbundenen Trennung betreffen, bislang in der Forschung vernachlässigt wurden (Datler, Steinhardt 1999; zit. nach Datler, Ereky und Strobel, 2002, 60). In ihrem Artikel „Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen“ (2002) weisen die AutorInnen darauf hin, dass es wichtig ist, wissenschaftlich der Frage nachzugehen „was es für einzelne Kinder in ihrer besonderen Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (ebd., 59). Dadurch werde die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situation ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt...“ (ebd., 59) thematisiert. So führten Datler, Ereky und Strobel (2002) eine Beobachtungsstudie durch, in deren Zentrum ein Junge namens Jakob stand, der mit 19 Monaten in eine Kinderkrippe kam. Von Interesse war von Seiten der Forschenden, wie Jakob den Krippeneintritt und die damit verbundene Trennung von seiner Bezugsperson wohl erlebt haben mag. Die Untersuchung wurde mittels der Methode der Infant Observation⁸ durchgeführt, die von Esther Bick (1964) entwickelt wurde. So wurde Jakob in seinen ersten zwei Lebensjahren mit der Methode der Infant Observation zu Hause und als er mit 19

⁸ Die Methode basiert darauf, dass „ein Teilnehmer eines Infant-Observation-Seminars zwei Jahre hindurch einmal pro Woche eine Familie mit einem Baby“ besucht und dabei beobachtet, „was dem Baby in dieser Stunde widerfährt und was das Baby an mimischen motorischen oder auch anderen Aktivitäten zeigt“ (Datler, Ereky, Strobel 2002, 60f.). Nach der Beobachtung werden in deskriptiv-narrativer Form „Beobachtungsprotokolle“ angefertigt, die in Seminargesprächen detailliert besprochen werden. Im Mittelpunkt der Diskussionen stehen das Erleben des Kindes und die spezifischen (Beziehungs-)Erfahrungen, die das Kind während des Beobachtungszeitraums gemacht hat (ebd.)

Monaten in die Kinderkrippe kam, auch einige Male dort beobachtet (Datler, Ereky, Strobel 2002, 60f). Die Inhalte der Beobachtungsprotokolle machen deutlich, dass Jakob die Abwesenheit seiner Mutter in der Kinderkrippe zusehends als beunruhigend und schmerzlich erlebte. Zusätzlich musste er erfahren, dass das Verlangen nach seiner Mutter oft unerfüllt blieb. Dennoch war es ihm möglich, in der Situation des Getrenntseins von seiner Mutter mit verschiedenen Personen Beziehungserfahrungen zu sammeln (ebd. 69).

Wie bereits des Öfteren erwähnt, wird nur in vereinzelten Untersuchungen, wie eben in der genannten Einzelfallstudie, der Frage nachgegangen, wie ein Kind die Krippensituation erlebt, wenn es sich von den Eltern trennen muss. Zudem gibt es wenig Forschungsarbeit dazu, welche Unterstützung es benötigt, um die Situation bewältigen zu können beziehungsweise um den Übergang zu bewältigen.

Als eine der wenigen Untersuchungen, ist jene von Twrdy (2003) zu nennen. Sie erforschte im Zuge ihrer Diplomarbeit das Erleben von vier Kindern im Alter zwischen ein und zwei Jahren während der so genannten Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe, um danach Faktoren auszuarbeiten, welche sich als förderlich für die Bewältigung der Trennung und des Getrenntsein erweisen sollen. Dabei ging sie ebenso nach der Methode der Infant Observation vor, indem sie mehrere Monate einmal wöchentlich die Kinder für eine Stunde beobachtete und das Beobachtete anschließend schriftlich festhielt. Ihre Protokolle wurden dann in einer Seminargruppe besprochen, in der es zentral um das Erleben des jeweiligen Kindes ging. Twrdy (2003) kam zu dem Ergebnis, dass alle vier Kinder die Trennung von der Mutter als sehr belastend und schmerzlich erlebt haben. Sie arbeitete fünf Kriterien heraus, die den Erzieherinnen und Eltern verhelfen sollen, das Kind in dieser schmerzlichen Situation zu unterstützen. Dazu zählen: 1. „Hilfe durch eine Bezugsperson als ‚sichere Basis‘“ (ebd. 85), 2. „Hilfe durch Zuwendung und Lenken der Aufmerksamkeit auf Drittes“ (ebd. 92), 3. „Hilfe durch Teilen von Gefühlen und Zeigen von Verständnis“ (ebd. 95), 4. „Hilfe durch Übergangsobjekte“ (ebd. 100), 5. „Hilfe durch klare Formen der Verabschiedung“ (ebd. 103).

Forschungslücke:

Datler, Ereky und Strobel (2002) weisen darauf hin, dass noch erheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Frage besteht, wie Kleinkinder den Eintritt in die Kinderkrippe erleben. „Nur wenige Forschungsgruppen und Forschungseinrichtungen haben sich in den letzten Jahrzehnten intensiver mit der Frage nach der Bedeutung der

Fremdunterbringung für Klein- und Kleinstkinder befasst“ (ebd., 55). Im Zuge der Literatursuche stellte sich auch heraus, dass es nur wenige psychoanalytische Untersuchungen gibt, in denen in differenzierter Weise das kindliche Erleben des Übergangs des Kindes in die Fremdbetreuung und der damit verbundenen Trennung thematisiert wird und somit auch wenig darüber bekannt ist, „welche Formen von Unterstützung“ (ebd., 74) die Krippenkinder bedürfen. Dieser Umstand führte dazu, dass in der Wiener Kinderkrippenstudie, neben anderen Parametern, das Erleben und die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein des Kleinkindes beim Eintritt in die Kinderkrippe untersucht wird.

Aus den eben dargestellten wissenschaftlichen Arbeiten, wie der von Datler, Ereky und Strobel (2002) oder Twrdy (2003), aber auch aus Diplomarbeiten, wie u.a. der von Bock (2009), Heiss (2009) oder Schwediauer (2009), die im Rahmen der WiKi-Studie verfasst wurden, geht klar hervor, dass Kinder im Kontext des Krippeneintritts mit belastenden Gefühlen konfrontiert sind, die in enger Verbindung mit Trennungs- und Verlusterfahrungen stehen. Diese belastenden Gefühle finden ihren Ausdruck in unterschiedlichster Art und Weise, meistens durch Weinen oder Schreien (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 21). Ungeachtet dessen gibt es auch Kinder, wie die „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie, denen es kaum möglich zu sein scheint, ihr Trennungsleid offen und in erkennbarer Weise zu zeigen (ebd.). Auf der Suche nach Literatur mit dem Schwerpunkt Kinderkrippe war kaum etwas zu finden über Kinder, die ebenso wie die „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie, Schwierigkeiten damit haben, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Im nächsten Kapitel werden die recherchierten Beiträge herangezogen, um daraus Erkenntnisse zu generieren, die sich zur Untersuchung der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie als brauchbar erweisen.

4.3 Wissenschaftliche Beiträge zum Thema „stilles Verhalten“

Im Folgenden werden wissenschaftliche Arbeiten dargestellt, in denen sich die AutorInnen mit dem Verhalten „stiller Kinder“ auseinandergesetzt haben und auf die im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit immer wieder Bezug genommen wird. Die wissenschaftlichen Arbeiten über „stilles Verhalten“ sollen dazu dienen, das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie aus verschiedenen theoretischen Perspektiven zu beleuchten. Möglicherweise lassen sich daraus Erkenntnisse generieren, die dazu beitragen, wie die Verhaltensweisen dieser Kinder im Bezug auf ihre Trennungs- und Verlusterfahrungen im Kontext mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu verstehen sind. Weiters dient dieses Vorgehen dazu, über die Diplomarbeit hinaus, mehr darüber zu erfahren, welche Formen der Unterstützung die „Still leidenden Kinder“ benötigen. Da aufgrund des Mangels an

wissenschaftlichen Beiträgen nicht ausschließlich auf Literatur zurückgegriffen werden konnte, in denen das Verhalten „stiller Kinder“ im Kontext der Eingewöhnung untersucht wurde, werden die einzelnen Aspekte im nächsten Unterkapitel folgendermaßen gegliedert:

- „Stille Kinder“ im Kontext mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe und
- Erklärungsversuche zu stillem Verhalten

4.3.1 „Stille Kinder“ im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe

4.3.1.1 „Stille Kinder“ bei Fein (1996)

Die Untersuchung von Greta Fein (1996) erscheint im Hinblick auf die Beschäftigung mit den „Still leidenden Kindern“ von Bedeutung, da sie sich in ihrer Studie zum Thema „Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte“ damit auseinandersetzte, ob ähnliche Verhaltensweisen, wie die von Bowlby⁹ beschriebenen Kummerreaktionen, nämlich Verzweiflung und Gleichgültigkeit, auch bei Kindern vorzufinden sind, die tägliche Trennungen im Zuge des Eintritts in die Kinderkrippe erleben (ebd., 93). Untersucht wurden 99 Kinder im Alter von etwa 10,8 Monaten. Die Kinder wurden zu drei Zeitpunkten in der Krippe beobachtet, wobei jeweils eine Minute beobachtet und anschließend eine Minute kodiert wurde (ebd., 84f.):

Phase 1: während den ersten zwei Wochen, in der das Kind die Krippe ohne Anwesenheit der Mutter besuchte

Phase 2: drei Monate nach Phase 1

Phase 3: drei Monate nach Phase 2

Die Kodierung des kindlichen Verhaltens erfolgte anhand der Variablen Spielniveau, Unbeweglichkeit/Selbsttröstung, negativer Affekt, positiver Affekt, Zuwendung des Erwachsenen, Interaktion mit Erwachsenen und Peer Interaktion. Die Einschätzung erfolgte auf einer Sieben-Punkte-Skala. (ebd., 84 ff.).

⁹ Bei Bowlby (1969) wurde im Unterschied zu Fein (1996) das Verhalten der Kinder während eines vorübergehenden Heimaufenthaltes untersucht. Bowlby beschreibt drei Phasen nachdem die Mutter gegangen war. Während der ersten Phase des Protests „scheint das kleine Kind auf das Äußerste über den Verlust der Mutter bekümmert zu sein.“. Die darauffolgende Phase der Verzweiflung ist gekennzeichnet durch Teilnahmslosigkeit, Selbstbeschwichtigung und Rückzug. Während der dritten Phase der Gleichgültigkeit erweckt das Kind den irreführenden Eindruck emotional ausgeglichen zu sein, was es durch Spielen mit Gegenständen und einem positiven Gefühlsausdruck zeigt. Jedoch meidet es den sozialen Kontakt zu Erwachsenen und anderen Kindern (Bowlby 1969, 1975; zit. n. Fein 1996, 80f).

Fein (1996) ging bei ihrer Untersuchung davon aus, dass Erzieherinnen auf die Kummerreaktionen der Kinder beim Eintritt in die Kinderkrippe unterstützend reagieren, dass aber diejenigen Kinder, die still und ausdrucksarm sind, eher ignoriert werden, das heißt beziehungsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten. Dies kann allerdings für stille Kinder problematisch sein, denn man könnte annehmen, diese Kinder seien schon „eingewöhnt“ und bedürfen keiner weiteren Zuwendung von Seiten der Pädagoginnen (ebd., 82).

Als Ergebnis dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass bei Kleinkindern, die tägliche Trennung erleben, ebenso Verhaltensweisen zu beobachten sind, die denen der Verzweiflung und Ablösung, wie sie von Bowlby (1980) als Phasen beschrieben wurden, ähnlich sind, wenn auch diese Verhaltensweisen weniger „extrem und dramatisch“ zum Ausdruck gebracht werden (Fein 1996, 93). Fein (ebd.) stellte sich daher die Frage, ob ausschließlich die Trennung von der Mutter Anlass für dieses Verhalten sei und schlägt diesbezüglich zwei weitere Erklärungsversuche vor:

1. „Eine Erklärung könnte sein, daß manche Kinder eine Prädisposition für bestimmte Anpassungsschwierigkeiten haben. Diese Schwierigkeiten könnten auch in einer qualitativ guten Gruppenbetreuung mit sensiblen und responsiven Erzieherinnen auftreten und sogar dann, wenn das Kind zu Hause von der Mutter betreut wird“ (ebd.).
2. „Die andere Erklärung könnte sein, daß Erzieherinnen nicht in der Lage sind, bestimmten Kindern die Wärme und Zuwendung entgegenzubringen, die sie benötigen. Auch sensible Erzieherinnen könnten gerade die Kinder vernachlässigen, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen“ (ebd., 93f.).

Beide Erklärungen basieren auf der Annahme, dass das Temperament des Kindes eine nicht unwesentliche Rolle für die Verhaltensweisen in der Trennungssituation spielt (ebd.). Auch Griebel und Niesel (2007, 11) gehen davon aus, dass „nicht alle heftigen Reaktionen von Kindern ... unmittelbar mit der Art und Weise von Eintritt und Eingewöhnung in den Kindergarten in Zusammenhang zu bringen (sind; Anm. d. V.)“. Weiters führen sie an, dass „der Grad, in dem sie (die Kinder; Anm. d. V.) Kummer, Anspannung und Ängstlichkeit oder aber Zuversicht und Gelassenheit ausdrücken,... von Wesenseigenschaften wie seinem Temperament mitbestimmt sein“ kann (ebd.). Diem-Wille (2007) führt diesbezüglich an, dass jedes Kind von Geburt an ein bestimmtes Temperament mit sich bringt und damit eine spezifische „Bereitschaft zu Ungeduld oder Geduld, Robustheit oder Sensibilität, zu größerer

oder geringerer Feindseligkeit und geringerem oder stärkerem Neid” hat (ebd., 83). Je nachdem welches Temperament ein Kind hat, ist der Umgang mit dem Kind für die Eltern unterschiedlich schwer oder leicht (ebd.). Dornes (2000, 105) merkt an, dass üblicherweise drei Temperamentskategorien unterschieden werden können: „irritierbare“, „schwer aufzuwärmende“ und „einfache Temperamente“. Neugeborene mit einem einfachen Temperament sind gut ansprechbar und leicht zu beruhigen. Dies stellt einen Entwicklungsvorteil dar, denn der Umgang mit solchen Neugeborenen gestaltet sich „sowohl einfacher als auch angenehmer und lustvoller Durch ein einfaches Temperament entstehen positive Rückkoppelungen und Interaktionsspiralen, die sich im Laufe der Entwicklung stabilisieren” (ebd.).

Schlussendlich kann davon ausgegangen werden, dass auch das Temperament des Kindes in der Trennungssituation eine wesentliche Rolle spielt (Schultes 2011, 116f).

Eine weitere Untersuchung, in der es unter anderem um das Verhalten „stiller Kinder“ während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe ging, ist die von Grossmann und Grossmann (1998), die nachfolgend dargestellt wird.

4.3.1.2 „Stille Kinder“ bei Grossmann und Grossmann (1998)

Das Forscherehepaar Grossmann (1998) thematisiert in ihrem Artikel „Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung“ das Verhalten von Kleinkindern während der Eingewöhnungszeit. Die Autorin und der Autor weisen zunächst allgemein daraufhin, dass der Mensch von Geburt an auf eine Bindungsbeziehung zu seiner Betreuungsperson angewiesen ist, die bei Gefahr oder Angst Schutz bietet. An der Betreuungsperson liegt es, die Bindungsbedürfnisse des Kindes zu verstehen und zu befriedigen, damit sich das Kind emotional und sozial gesund entwickeln kann (Grossmann, Grossmann 1998, 69). Zu Beginn des Eintritts in die Kinderkrippe befindet sich das Kind in einer fremden Umgebung mit fremden Menschen und es sucht instinktiv nach jener Person, die ihm in belastenden Situationen bisher Schutz bot. Das heißt, bei Abwesenheit der primären Bindungsperson steht die Erzieherin vor der schwierigen Aufgabe, die Funktionen einer Bindungsperson zu übernehmen, um dem ängstlichen Kind Sicherheit zu geben (Grossmann, Grossmann 1998, 73). Grossmann und Grossmann (1998) betonen in diesem Zusammenhang, dass Kinder beim Krippeneintritt ohne einer ihr vertrauten Person, die Sicherheit gibt, die Angebote der Krippe nicht annehmen können, „weil die Kinder bei Verlust ihrer Sicherheitsbasis Angst bekommen

und ein ängstliches Kind nicht spielen und nicht lernen kann“ (La Gasse 1998; zit. nach Grossmann, Grossmann 1998, 73). Daher sei es wichtig, dass eine Bindung zwischen der Betreuerin und dem Kind während der Eingewöhnungszeit aufgebaut wird, damit das Kleinkind in der Zeit, in der es von seinen Eltern getrennt ist, die Erzieherin als stellvertretende Sicherheitsbasis annehmen kann (Grossmann, Grossmann 1998, 73). „Hat ein Kind in einer Erzieherin jedoch keine Sicherheitsbasis gefunden, wird es bei Leid, Angst oder Traurigkeit sein Spiel- und Erkundungsverhalten einstellen, sich vielleicht in eine Ecke zurückziehen, keine Spielangebote mehr annehmen und eventuell weinen oder nur teilnahmslos dasitzen“ (Grossmann, Grossmann 1998, 74). In diesem Zusammenhang schenken Grossmann und Grossmann (1998) auch jenen Kindern ihre Aufmerksamkeit, die durch ihr „stilles Verhalten“ während des Eingewöhnungsprozesses in die Kinderkrippe auffallen und kaum Trennungsleid in Form von Weinen oder Rufen, das heißt beziehungsweise keinen oder nur geringen Protest, beim Verlassenwerden zeigen oder „viel allein spielen, keine negativen Gefühle zeigen und keine Forderungen nach Nähe und Kontakt stellen“. Die Forschenden vermuten hinter diesen Verhaltensmustern eine unsicher-vermeidende Bindungsbeziehung (Grossmann, Grossmann 1998, 74). Zudem weisen sie auf die Gefahr hin, dass die „stillen Kinder“ aufgrund ihres Verhaltens leicht übersehen werden und dadurch nicht die nötige Unterstützung erfahren, die sie bräuchten, was wiederum dazu führt, dass die Kinder in ihrem Spielverhalten unkonzentrierter werden und vermehrt im Abseits stehen. Weiters wird betont, dass jene Kinder, die nicht gelernt haben, ihre Gefühle deutlich und offen zu zeigen, Probleme mit der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und zu den Erzieherinnen haben. Bei „stillen Kindern“ besteht, wie bereits erwähnt, die Gefahr der Fehleinschätzung bezüglich ihres Trennungsleids. Daher braucht es eine Betreuerin, welche die subtilen Signale des Kindes versteht, adäquate Konsequenzen daraus zieht und das Kind dabei unterstützt, die Trennung von den Eltern zu bewältigen (Grossmann, Grossmann 1998, 76f).

Forschungslücke:

Wie schon mehrmals erwähnt, ist die Eingewöhnung in die Kinderkrippe von einer täglichen Trennung zwischen Kind und Bezugsperson begleitet, die unterschiedliche Reaktionen bei Kindern auslöst. Einige Kinder weinen, anderen hingegen scheint die Trennung nur wenig auszumachen, beziehungsweise zeigen sie keine negativen Affekte, was auch laut den RaterInnen der WiKi Studie bei „Still leidenden Kindern“ zu beobachten ist. Im Zuge der Literaturrecherche konnte nur wenig über das „stille“ Verhalten und dessen möglichen

Ursachen im Kontext der Eingewöhnung gefunden werden. Lediglich die Forschungen von Fein (1996) und Grossmann und Grossmann (1998) konnten im Zusammenhang mit der Eingewöhnung dargestellt werden. Daher wird im Folgenden auf Publikationen zurückgegriffen, in denen stilles Verhalten beschrieben wird und die womöglich Erklärungen bereithalten, die dieses Verhalten verständlicher machen. In weiterer Folge werden daraus mögliche Erkenntnisse generiert, die im Zusammenhang mit dem Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie stehen könnten beziehungsweise sollen die möglichen Erkenntnisse dann zu weiteren Überlegungen verhelfen, welche das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie im Kontext mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe betrifft. Zuvor werden aber, wie eben angekündigt, Erklärungsversuche beziehungsweise Erklärungsmodelle zu stillem Verhalten vorgestellt.

4.3.2 Erklärungsversuche zu stillem Verhalten

4.3.2.1 Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge der „Bindungsbiografie“ – Unsicher-gebundene Kinder

Martin Dornes (2000, 51) beschreibt drei typische Verhaltensmuster, die in der Bindungsforschung während der „Fremden Situation“¹⁰ (Ainsworth, Witting 1969) beobachtet werden konnten. Neben der sicheren Bindung lassen sich auch unsichere Bindungen beobachten, wobei vor allem die „unsicher-vermeidend gebundenen Kinder“ für die Diplomarbeit relevant erscheinen. Sie ignorieren vor allem den Weggang und die Wiederkehr der Mutter, vermeiden ihren Blickkontakt und suchen kaum ihre Nähe (ebd., 684). Dabei könnte der Eindruck entstehen, dem Kind sei egal, dass die Mutter nicht mehr da ist und es interessiere sich auch nicht für ihr Wiederkommen. Untersuchungen von Spangler und Sieche (1998) zeigen jedoch, dass diese Kinder stark unter Stress stehen (ebd.).

Im Alter von zehn Jahren, so berichtet Dornes (2000, 59f.), weisen unsicher-vermeidend gebundene Kinder erhebliche Schwierigkeiten auf, ihre Gefühle wie „Kummer und Traurigkeit im Gespräch“ zu zeigen oder zu besprechen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass diese Kinder distanzierte Eltern¹¹ in ihrer Kindheit erlebt haben, die negative

¹⁰ Datler, Erekly, Stobel (2002, 56) beschreiben die „Fremden Situation“ folgendermaßen: „In der ‚Fremden Situation‘ wird das ein- bis eineinhalbjährige Kind durch zwei kurze Trennungen von der Mutter zunehmend Stress ausgesetzt, wobei seine Reaktionen auf die Trennung von der Mutter und die Art und Weise, in der es seine Mutter bei ihrer Rückkehr begrüßt, als ausschlaggebend für die Bestimmung der Bindungsqualität angenommen wird.“

¹¹ Dornes (2000, 78) erklärt, dass „die distanzierten Eltern dazu tendieren, Trost- oder Nähebedürfnisse eher zurückzuweisen“ und dadurch die Kinder in einen Konflikt geraten zwischen dem Bedürfnis, die Gefühle

Affekte in der Eltern-Kind Beziehung unterdrückten. Kinder solcher Eltern übernahmen das Verhalten der Eltern und behielten es laut Dornes (2000, 78) auch als Erwachsene bei. Wenn ihre eigenen Kinder dann negative Affekte zeigen, wird dadurch die „(erneute) Abwehr wieder belebt“ (ebd.). Das Kind beobachtet diese Verhaltensweisen der Eltern und es entsteht ein „Konflikt zwischen der Neigung, solche Gefühle zu äußern, und der damit verbundenen Gefahr der erneuten Zurückweisung. Dies führt auf die Dauer zu einer Unterdrückung sowohl des Nähesuchens als auch des damit einhergehenden Ärgers“ (ebd.).

Es kann auch als Strategie des Kindes verstanden werden, dass die bei drohender Gefahr aufkommenden Emotionen unterdrückt werden, dadurch das Bindungsverhalten reduziert wird und das Kind somit einer drohenden Zurückweisung entgegengewirkt, sodass die Nähe zur primären Bezugsperson aufrecht erhalten bleibt (Main 1981). Um dies zu veranschaulichen, wird auf eine Beobachtung von Escher-Gräub und Grossmann (1983) verwiesen, die das Bindungsverhalten von Kindern im zweiten Lebensjahr zu deren Müttern während einer Situation des freien Spiels untersuchten. Sie fanden heraus, dass die Mütter der sicher-gebundenen Kinder sich vorwiegend dann am Spiel beteiligten oder unterstützend agierten, wenn das Kind durch negativen Stimmungsausdruck danach verlangte. Im Gegensatz dazu beteiligten sich die Mütter der unsicher-vermeidenden Kinder nur dann am Spiel, wenn das Kind zufrieden wirkte und zogen sich aus der Spielsituation zurück, wenn das Kind negative affektive Stimmung ausdrückte (Strauß, Buchheim, Kächele 2002, 249f.). Davon kann abgeleitet werden, dass unsicher-vermeidende Kinder weniger Unterstützung von deren Müttern bekamen, wenn es darum ging, ihre negativen Affekte zu verarbeiten (ebd., 250). Im Hinblick auf den Eingewöhnungsprozess würde das bedeuten, dass sich unsicher-vermeidend gebundene Kinder nicht darauf verlassen können, dass sie von ihren Müttern in der Verarbeitung der schmerzlichen Gefühle, die sie in der Situation der Trennung und des Getrenntwerdens verspüren unterstützt werden. Erschwerend käme hinzu, dass die Kinder durch ihr erworbenes Affektverhalten, nämlich ihre Affekte zu maskieren oder zu unterdrücken, den Eltern und Pädagogen signalisieren, dass sie mit der Trennung von der Bindungsperson gut zu Recht kämen und daher auf weniger Hilfe angewiesen seien.

Eine Untersuchung an Kindern, die durch eine Trennung von der Mutter in der Mutter-Kind-Beziehung erschüttert wurden und die ähnliche Verhaltensweisen wie die „Still leidenden“ Kinder in der Wiki-Studie zeigten, wird nachfolgend dargestellt.

ausdrücken zu können und der Angst vor einer erneuten Zurückweisung der Eltern, was auf Dauer zu einer Unterdrückung des Nähesuchens und der damit verbundenen Gefühle einhergeht.

4.3.2.2 Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge ungenügender „Betreuung“ in Verbindung mit dem Alter der Kinder - Stille Kinder bei Robertson (1974)

Dass eine Trennung von der Mutter sehr belastend für ein Kind sein kann, erkannte Robertson (1974) bereits in den 1950er Jahren, als er heftige Kummerreaktionen bei hospitalisierten Kindern beobachten konnte, die sich jedoch im Laufe des Krankenhausaufenthaltes veränderten. Durch seine Beobachtungsstudien kam er zu der Erkenntnis, dass zweijährige Kinder, die zuvor ein tiefes Vertrauen zu ihren Müttern ausgebildet hatten, es als ein „schweres Versagen dieser Umwelt voll Liebe und Sicherheit, die ihm die Familie bisher geboten hatte“ empfinden, wenn sie von ihrer Mutter getrennt werden (ebd., 15). Ein Kind kann in diesem Alter noch nicht verstehen, warum die Mutter es verlassen muss, und es ist verletzt und zornig. Das Kind fühlt sich im Stich gelassen und äußert diese Wut ganz deutlich. Wenn ein Kind in dieser Phase aus dem Krankenhaus entlassen wird und nach Hause kommt, ist es nicht selten verängstigt und schwierig, vor allem im Verhalten der Mutter gegenüber. Die Untersuchung von Robertson (1974) ergab, dass die meisten der untersuchten Kinder unter vier Jahren enorme Probleme damit hatten, wenn sie ins Krankenhaus mussten und dass sie sich nach dem Aufenthalt verändert hatten (ebd., 16f.). Robertson (1974) konnte durch seine Beobachtungen von Kindern im Krankenhaus drei Phasen im Laufe ihres Aufenthaltes feststellen und beschreiben:

- In der ersten Phase des *Protestes* ist das Kind vom Trennungsschmerz so überwältigt, dass es mit starkem Protest wie Weinen reagiert. Es kann gar nicht begreifen, warum es von der Mutter verlassen wurde. Es ist verwirrt und verängstigt und versucht mit allen Mitteln die Mutter zurückzubekommen, indem es sich im Bettchen hin und her wirft, bitterlich weint oder am Bett rüttelt.
- Die Phase der *Verzweiflung* ist durch „anhaltendes Verlangen nach der Mutter und gleichzeitig zunehmende Hoffnungslosigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 21). Das Kind ist in sich gekehrt, verschlossen, apathisch und stellt keine Anforderungen an die Umwelt. In dieser Phase wird oft irrtümlich angenommen, dass die Verzweiflung nachgelassen und das Kind sich „eingewöhnt“ hat. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass Kinder in der Phase der Verzweiflung nicht so viel Aufmerksamkeit erhalten wie Kinder, die ein hohes Ausmaß negativen Affekt zeigen. Die Betreuerinnen könnten dann fälschlicherweise annehmen, dass die Kinder, die gegen die Trennung von den Eltern protestieren, sie viel mehr brauchen und die Kinder, die

still in der Ecke sitzen und keine Anforderungen an sie stellen, eigentlich gut zurechtkommen. Doch nach den Ausführungen von Robertson (ebd.) trägt der Schein, denn diese Kinder sind zutiefst verletzt und verängstigt.

- In der Phase der *Verleugnung*, die allmählich der Phase der Verzweiflung folgt, zeigt das Kind wieder mehr Interesse an der Umwelt und es kann der Eindruck entstehen, das Kind habe sich an die Situation gewöhnt und ist jetzt wieder „glücklich“. Dahinter, so Robertson, verbirgt sich jedoch eine Form der Abwehr. Das Kind kann die „Intensität seiner Verzweiflung nicht ertragen“ (ebd., 22). Wenn die Mutter zu Besuch in das Krankenhaus kommt, wird sie von dem Kind scheinbar kaum noch erkannt, was laut Robertson insofern fatal ist, als es zu Bedenken gibt, dass ein Kind die Liebe und Anhänglichkeit zu seiner Mutter verloren hat (ebd., 22f.).

In Untersuchungen zum Verhalten der Kinder bei der Abwesenheit der Mutter konnte auch Bowlby (1969, 1975, 1980) diese drei Phasen feststellen, jedoch bezeichnete er die letzte Phase als „Ablösung“ beziehungsweise „Gleichgültigkeit“.

Ein weiterer Erklärungsversuch zum stillen Verhalten von Kindern wird im Folgenden dargestellt, denn eine Trennung von der Mutter kann im Kindesalter zudem zu depressivem Verhalten führen, das dem Verhalten der „Still leidenden Kinder“ in der Wiki-Studie ähnlich ist.

4.3.2.3 Stilles Verhalten von Kindern als Ausdruck von Depression

Kinder, die ihre Trennungsängste nicht in beobachtbarer Art und Weise zeigen können, verfügen oft nicht über das emotionale und kognitive Rüstzeug zur Trennungsbewältigung von ihrer Bezugsperson. Das kann sich durch emotionalen Rückzug, begleitet von Lethargie, traurigem Gesichtsausdruck und fehlendem Interesse an altersangemessenen Aktivitäten äußern. Außerdem neigen diese Kinder eher zu Depressionen und Apathie (National Center for Infants, Toddlers, and Families 1999, 17f.). Depressionen im Kindesalter lassen sich nur schwer diagnostizieren, da es in jeder Altersstufe unterschiedliche Formen und Ausprägungen von Depression gibt. Das kann ein Grund dafür sein, warum das Vorkommen einer Depression bei Kindern und Jugendlichen lange Zeit nicht erkannt wurde (Rabenschlag 2000, 43). Eine weitere Begründung aus psychoanalytischer Sicht ist, dass Kinder, deren Über-Ich noch nicht entwickelt ist, keine Symptome ausbilden können, welche denen von Erwachsenen ähnlich sind (Rochlin 1959; Rie 1966; zit. nach Reicher 1998, 14f.). Wesentliche Erkenntnisse für die psychoanalytische Depressionsforschung brachte Freuds (1917) Arbeit

zu „Trauer und Melancholie“, in der er sich auf Zusammenhänge zwischen Trauer und Depression bezog. Freud (1917) zufolge entstehen Depressionen durch den Verlust eines Objekts, demgegenüber zuerst Wut und Hass empfunden wird und die sich danach in Form von Selbstkritik gegen die eigene Person richten (Essau 2002, 112). Heute wird in der psychoanalytischen Theoriebildung davon ausgegangen, dass Depressionen bei Kindern und Jugendlichen sich häufig in einer maskierten Form zeigen, etwa durch Verhaltensauffälligkeiten unspezifischer Natur oder durch verschiedene körperliche Symptome (Reicher 1998, 15). Der Verlust einer Bezugsperson und/oder das Fehlen von Zuwendung, Geborgenheit und Nähe können bereits beim Säugling depressive Symptome auslösen, welche Spitz 1946 als „anaklitische Depression“¹² beschrieb, die sich durch einen traurigen Gesichtsausdruck, passives Verhalten und verzögerter psychomotorischer Entwicklung äußert. Kleinkinder mit depressiven Symptomen entwickeln sich meist verzögert oder es findet eine Regression im motorischen, sprachlichen, kognitiven und körperlichen Bereich statt, begleitet von Ess- und Schlafstörungen, Spielhemmung und selbststimulierenden Verhaltensweisen. Ähnliche depressive Zustandsbilder zeigen sich auch in den von Bowlby (1980) beschriebenen Phasen „Verzweiflung“ und „Verleugnung“ bzw. „Ablösung“, welche sich einstellen, wenn ein Kind von seiner Bezugsperson getrennt ist (Reicher 1998, 30f).

Wie schon mehrmals erwähnt, ist die Eingewöhnung in die Kinderkrippe mit einer täglichen Trennung zwischen Kind und Bezugsperson verbunden, die unterschiedliche Reaktionen bei Kindern auslöst. Einige Kinder weinen, anderen hingegen scheint die Trennung nur wenig auszumachen, beziehungsweise zeigen sie keine negativen Affekte, was auch laut den RaterInnen der WiKi-Studie bei „Still leidenden Kindern“ zu beobachten ist. Daraus könnte auch geschlossen werden, dass die Kinder ihre Affekte nur schwer regulieren können. Um dies besser verstehen zu können, wird noch ein kurzer Einblick in die Affekttheorie gegeben, bevor weitere Erklärungsversuche zum stillen Verhalten von Kindern dargestellt werden.

¹² Die anaklitische Depression wurde vor allem bei Kleinkindern und Säuglingen beobachtet, die für längere Zeit in Heimen oder Krankenhäusern untergebracht wurden und ungenügend versorgt wurden (Spitz 1946).

4.3.2.4 Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung

4.3.2.4.1 Exkurs Affekttheorie

Nach Freud löst ein „in der äußeren Realität stattfindendes Ereignis eine affektive Reaktion aus, die jedoch aus verschiedensten Gründen – etwa aufgrund ihrer Verknüpfung mit einer unerträglichen Vorstellung – nicht zum Ausdruck gebracht werden kann“ (Tyson, Tyson 1997, 144). Dieses Ereignis kann so schmerzhaft für die betroffene Person sein, dass sie bemüht ist, die in ihr aufsteigenden Affekte zu unterdrücken und zu verdrängen. Der betreffenden Person ist es nun erschwert möglich, sich von diesen aufkommenden Affekten zu befreien. Das kann letztendlich zur Bildung verschiedenster Symptome führen. Das Symptom kann als Zeichen und als Ersatz einer unterlassenen Befriedigung eines Triebes oder eines unbewussten Wunsches gedeutet werden, dem ein unbewusster Abwehrvorgang vorausgegangen ist (Freud 1926, 9). Wird jedoch die Ursache eines Symptoms erkannt und bewusst gemacht, dann wird das Symptom unnötig und kann verschwinden (Tyson, Tyson 1997, 144). Aus psychoanalytischer Sicht bedeutet das, dass Affekte unmittelbar mit dem Verlangen nach Affektregulation verbunden sind. Das heißt „Menschen sind beständig bestrebt, unangenehme Gefühle zu lindern oder zu beseitigen sowie angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. Das Verlangen, das darin zum Ausdruck kommt, ist das Verlangen nach Affektregulation“ (Datler 2004b, 123f). „Dabei kann sich ‚unsere Psyche‘ auf die Fähigkeit stützen, Gefühlszustände auszumachen, noch ehe diese von uns bewusst wahrgenommen werden, und verschiedenste Aktivitäten einzuleiten, die dazu dienen, das Aufkommen oder Stärkerwerden von unangenehmen Affekten zu behindern und das Zustandekommen oder Bestehenbleiben von angenehmen Affekten nach Möglichkeit zu fördern ... Dazu kommt, dass es in Prozessen der Affektregulation auch zum permanenten Einsatz unbewusster Abwehraktivitäten kommt, die in ihrem Kern darauf abstellen, dass beunruhigende Erlebnisinhalte aus dem Bereich des bewusst Wahrnehmbaren ausgeschlossen und damit verbundene unangenehme Gefühle in bewusster Form kaum verspürt werden können“ (Datler 2003, 247). Um den unbewussten Abwehrprozess zu verdeutlichen, erscheint es hier von Nutzen, kurz auf Freuds Strukturmodell der Psyche unter primärer Bezugnahme von Gourgé (2001) einzugehen. Klaus Gourgé (2001, 140ff.) führt an, dass alles Verdrängte dem Es angehört. Dem Ich sind zum einen sämtliche bewusste Vorstellungen und Inhalte zugeordnet, zum anderen gibt es aber auch Teile des Ichs, vor allem Abwehrmechanismen, die als unbewusst gelten. Das Über-Ich ist dem Ich und Es gegenübergestellt, dem unter anderem „die Funktionen der Selbstbeobachtung und -beurteilung“, wie das „Vergleichen und

40

Messen am eigenen Ich-Ideal“, die „Selbstzensur“ sowie „das Gewissen“, angehören (ebd.). Da das Es und das Über-Ich keinen „direkten Bezug zu den Bedingungen der Realität haben, muß hier ‚das Ich als Agent der Vermittlung‘ fungieren“ (ebd. 142). Das Ich ist gefordert, den Triebabkömmlingen des Es`den Zugang zum Bewusstsein zu verwehren und vom Ziel der Befriedigung abzuhalten. Zugleich erfolgt eine „Gegenwehr auch gegen die Affekte, die an diese Triebimpulse gebunden sind“ (Anna Freud 2009, 40). Dabei bedient sich das Ich bestimmter Abwehraktivitäten, die in der Psychoanalyse als Verdrängung, Verschiebung, Verkehrung ins Gegenteil und so weiter bekannt sind (ebd.). Diese Abwehrtendenzen werden „durch die drei großen Ängste in Bewegung gesetzt, denen das Ich ausgeliefert ist, durch Triebangst, Realangst und Gewissensangst“ (Anna Freud 2009, 73).

Die Frage, welche Rolle Affekte wie Angst, Freude, Wut, Scham und so weiter in Bezug auf die Entwicklung und die Funktionsweisen des Ichs spielen, hat nach Tyson und Tyson (1997, 150) eine zentrale Stellung in der psychoanalytischen Theoriebildung. In diesem Zusammenhang wurde auch vielfach der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Affekte hinsichtlich des Entstehens von Beeinträchtigungen der Ich-Entwicklung und psychischer Traumata einnehmen (Spitz 1946). Vor allem schädliche Einflüsse für die kindliche Entwicklung werden häufig diskutiert. Shengold (1989) beschäftigte sich mit Missbrauch und Deprivation und führt an, dass „wiederholte, chronische und bewußte Überstimulierung, die, ... in Zeiten völliger Abhängigkeit des Kindes von der erwachsenen Umwelt stattfindet, ... zu jener quälenden Verbindung von Hilflosigkeit und Wut [führe]. Der Preis des Überlebens ist die Abtötung der Gefühle“ (Shengold 1989; zit. nach Tyson, Tyson 1997, 151). Die Toleranzgrenze für den Einfluss von solchen schädlichen Reizen nimmt mit zunehmender Reife und Ich-Entwicklung zu (Freud, A. 1967; zit. nach Tyson, Tyson 1997, 151).

Der Überstimulierung kann auch die Mutter Abhilfe verschaffen, denn sie ist von Geburt des Kindes an darauf eingestimmt, auf die affektiven Äußerungen ihres Säuglings zu antworten. Aber auch der Säugling sucht geradezu nach gefühlshafter Äußerungen der Mutter, wie beispielsweise Freude. So kann ein regungsloses Gesicht der Mutter heftige Reaktionen beim Säugling auslösen. In diesem Zusammenhang spricht Stern (1992, 199) von „Affektabstimmung“, worunter er die Fähigkeit der Mutter versteht, den Gefühlszustand des Kindes an dessen Verhalten abzulesen, und eine Reaktion darauf zu zeigen, ohne das Verhalten des Kindes exakt nachzuahmen. Schließlich muss auch das Kind erkennen, dass die mütterliche Reaktion etwas mit seinem Gefühl zu tun hat. Erst dann kann von einer

gelingenen Affekt Abstimmung gesprochen werden. Die Erfahrung gelungener Affekt Abstimmung stellt eine enorme Bedeutung für eine günstig verlaufende Entwicklung dar. Gelingt der Mutter dieses emotionale Angleichen jedoch nicht, führt dies zu deutlichen Störungen im Befinden des Säuglings. Fonagy, Gergely, Jurist und Target (2002, 163) führen in diesem Zusammenhang an, dass Säuglinge zwar selbst auch über „rudimentäre Möglichkeiten zur affektiven Selbstregulierung“ verfügen, jedoch die „Qualität der mütterlichen Interaktion einen starken regulativen Einfluß auf die Veränderungen ihrer Affektzustände ausübt“. Die AutorInnen sprechen hier von feinfühligem Müttern, die dazu neigen, die emotionalen Zustände ihrer Säuglinge zu modulieren, indem sie ihre eigenen affektiven Reaktionen darauf abstimmen. Dieses Spiegeln des Affektverhaltens des Säuglings ist ein bedeutender Bestandteil der affektregulierenden Interaktionen der Mutter und trägt entscheidend zur „frühen emotionalen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung“ des Kindes bei (ebd., 165). Ist die Mutter wiederholt nicht fähig, das Empfinden des Kindes wahrzunehmen und abgestimmt zu reagieren, so ist laut Krystal (2001, 201) ein infantiles Trauma wahrscheinlich. „Traumatisch ist also die subjektive Hilflosigkeit angesichts einer drohenden, aber unausweichlichen Gefahr, der das Subjekt ausgeliefert ist. Mit dem völligen Ausgeliefertsein verwandelt sich der Affekt der Furcht in eine katatonische Reaktion, und damit beginnt ein Prozeß zunehmender Abstumpfung gegenüber physischem und psychischem Schmerz, Dissoziation und Spaltung der Selbstrepräsentanz werden beschleunigt. Wenn dieser Prozeß nicht durch einen roboterähnlichen Zustand angehalten werden kann, setzt die maligne Phase des Traumas ein“ (ebd.). Diese Art der Affektregression, die in unterschiedlichem Schweregrad auftreten kann, ist mit einer möglichst vollständigen Unterdrückung oder Ignorierung aller Gefühle verbunden und führt häufig auch zu Alexithymie (ebd., 202ff.)¹³.

Die Vermutung liegt nahe, dass im Kontext mit dem Eintritt in die Kinderkrippe und der damit zusammenhängenden Trennung und das Getrenntsein von der Mutter vom Kind, so Krystal (ebd., 201), als Gefahr erlebt wird, der es hilflos ausgeliefert zu sein scheint und die mit so enormer Angst verbunden ist, dass das Kind erstarrt und zunehmend gegenüber diesem Schmerz abstumpft. Dieses Verhalten ist möglicherweise unter Bezugnahme auf das Konzept des ubiquitären Unbewussten zu erklären sowie mit der „Annahme unbewusster biografischer Lebenszusammenhänge“ (Datler, Stephenson 1999, 88) Die Theorie über das ubiquitäre Unbewusste besagt, dass „sich Menschen beständig mit Erlebensinhalten konfrontiert sehen,

¹³ Alexithymie ist der Begriff für ein Krankheitsbild, bei dem Betroffene nicht fähig sind, „...eigene Gefühle wahrzunehmen und sprachlich zu beschreiben“ (Färberböck 1993, 5)

die sie (aus unbewußten Gründen) in bewußter Weise nicht wahrnehmen möchten – weshalb sie beständig versuchen, sich bereits in unbewußter Weise vor dem bewußten Gewährwerden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewußt befürchten, daß ein bewußtes Gewährwerden dieser Erlebnisinhalte mit dem bewußten Verspüren von äußerst bedrohlichen Gefühlen verbunden wäre” (Datler 1996, 148). Übertragen auf das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ im Kontext mit dem Kinderkrippeneintritt könnte man somit annehmen, dass das Gewährwerden des Schmerzes, von der Mutter getrennt zu sein, so unerträglich für das Kind ist, dass es in unbewusster Weise versucht, sich vor dem bewussten Gewährwerden dieser schmerzlichen Gefühle zu schützen, was laut Datler (ebd., 153) der unbewussten Abwehr diene.

Nach diesem Exkurs werden im Folgenden Ursachen und Symptome von Störungen im Affektausdruck beschrieben, die als mögliche Erklärungsansätze, die im Bezug auf das Verstehen des Verhaltens der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie von Relevanz sein könnten.

4.3.2.4.2 Affektstörungen

Tyson und Tyson (1997, 146) betonen, dass die meisten Kinder vorübergehend Angst vor der Trennung einer Bezugsperson zeigen. Um die Trennungsangst zu regulieren, braucht es somit die Unterstützung der Bezugsperson. Stern (1984) spricht diesbezüglich von „AffektAbstimmung“, wenn die Mutter versucht, ihr Verhalten dem Rhythmus, der Intensität und dem inneren emotionalen Zustand ihres Säuglings anzugleichen, ohne dessen Verhaltensäußerungen exakt zu imitieren (Stern 1984; zit. nach Tyson, Tyson 1997, 154). Ist die Mutter oder eine andere Bezugsperson nicht in der Lage, ihre affektiven Äußerungen an die des Kindes anzugleichen, hat das störende Auswirkungen auf die Befindlichkeit des Kindes und dessen weitere Entwicklung, da es nicht die Erfahrung macht, „daß innere Gefühlszustände Arten menschlicher Erfahrung sind, die mit anderen teilbar sind“ (Stern 1985; zit. nach Tyson, Tyson 1997, 154f.). In diesem Zusammenhang können aufgrund affektiver Erfahrungen Regulationsstörungen entstehen, die zu Störungen im Affektausdruck führen können. Damit verbunden zeigen sich häufig „Angststörungen“, „Stimmungsstörungen“, eine „gemischte Störung des emotionalen Ausdrucks“, eine „kindliche Geschlechtsidentitätsstörung“ und eine „reaktive Bindungsstörung“ (National Center for Infants, Toddlers, and Families 1999, 15).

In der vorliegenden Arbeit wird lediglich die „gemischte Störung des emotionalen Ausdrucks“ thematisiert, da ihre Symptome dem beschriebenen Verhalten der „Still leidenden Kinder“ am Ähnlichsten sind. Die „gemischte Störung des emotionalen Ausdrucks“ geht mit „Schwierigkeiten im Ausdrücken angemessener Emotionen“ einher, die ursächlich auf Probleme in der affektiven Entwicklung zurückgeführt werden können (ebd., 19). Folgende Aufzählungen lassen auf eine Störung des emotionalen Ausdrucks schließen.

1. Wenn eine oder mehrere Affektarten, die in bestimmten Entwicklungsstufen des Kindes zu erwarten wären, fehlen. Darunter fallen z.B. Freude, Neugierde, Traurigkeit, Zorn oder Angst. Zu betonen ist, dass manche Kinder ihre Ängste vor Trennung zwar innerpsychisch erleben, ihnen aber keinen direkten Ausdruck verleihen können und stattdessen überaggressiv und rücksichtslos erscheinen können.
2. Wenn ein reduziertes Spektrum von erwartenden Verhaltensweisen, aber auch Gefühlsausdrücken, zu beobachten ist. Beispielweise führt ein starkes Vermeidungsverhalten des Kindes zur Unfähigkeit, seine Umgebung erkundend wahrzunehmen.
3. Wenn die Intensität des emotionalen Ausdrucks gestört ist, „beispielsweise exzessive Intensität, die für gewöhnlich von schlechter Modulation des affektiven Ausdrucks oder Langeweile und Apathie begleitet ist“ (ebd.).
4. Wenn in bestimmten Situationen unpassende Affekte gezeigt werden, indem das Kind z.B. in Angstsituationen mit Lachen reagiert (ebd.).

Ein weiterer Erklärungsversuch, der mit dem Verhalten der „Still leidenden Kinder“ in Verbindung gebracht werden könnte, ist das Krankheitsbild der „Alexithymie“.

4.3.2.4.3 Alexithymie

Der Begriff der Alexithymie oder auch Gefühlsblindheit wurde maßgeblich von Nemiah, Freyberger und Sifneos (1976) geprägt. Das Wort stammt aus dem Griechischen und bedeutet das „Unvermögen, eigene Gefühle wahrzunehmen und sprachlich zu beschreiben“ (Färberböck 1993, 5). Wenn Gefühle, aus welchem Grund auch immer, nicht wahrgenommen und somit verbal nicht ausgedrückt werden können, bedienen sie sich aus psychoanalytischer Sicht oft einer „Ersatzsprache“, deren Präsenz durch so genannte „Symptombildungen“ manifestiert werden (ebd., 11). „Ein ‚alexithymer Mensch‘ ist besonders stark mit chronisch unbewussten Emotionen konfrontiert, da er seine eigenen Gefühle und persönlichen Stellungnahmen, sein seelisches Innenleben nicht wahrnimmt. Er hat sich schon sehr früh von

seinen Gefühlen distanziert und seine Innenwelt abgewehrt“ (ebd., 12). Dies kommt vor allem im nonverbalen Ausdruck zum Tragen, nämlich indem die Betroffenen „sit rigidly, move their bodies sparingly, use few gestures when they talk and maintain in a near expressionless face“ (Nemiah, Freyberger und Sifneos 1976; zit. nach Gerhards 1988, 10). Übersetzt in die Deutsche Sprache bedeutet das, dass die Betroffenen starr dasitzen, sich nur spärlich bewegen, wenig gestikulieren, wenn sie sprechen, und in einem nahezu leeren Gesichtsausdruck verharren.

In entwicklungspsychologischen Theorien wird vorwiegend davon ausgegangen, dass Auffälligkeiten im kindlichen Verhalten auf Störungen in der frühen Mutter-Kind-Interaktion zurückzuführen sind. Dabei stützen sich EntwicklungspsychologInnen auf die „Beobachtung, dass die Mütter vieler psychosomatisch Kranker aufgrund eigener ungelöster Konflikte die natürlichen Autonomiebestrebungen ihres Kindes durch Überfürsorglichkeit oder verdeckte Zurückweisung untergraben“ (Gerhards 1988, 27). Weiters „verhindert die Fixierung in der Mutter-Kind-Symbiose eine gesunde affektive Entwicklung, da die Mutter die für sie selbst bedrohlichen affektiven Reaktionen des Kindes durch beruhigende Manipulationen zu beseitigen versucht“ (ebd.).

Aus psychoanalytischer Sicht wird angenommen, dass intrapsychische Abwehrvorgänge der Alexithymie zugrunde liegen. Das Kind, das sich in einer konflikthaften oder traumatisierenden Lebenssituation befindet, versucht sein emotionales Gleichgewicht wiederherzustellen, indem es seine emotionalen Empfindungen verleugnet (Müller 2005, 5). „Befürchtet das Kind, durch Verbalisieren der Affekte, die Beziehung zur Mutter zu gefährden, geht es dazu über, die Affekte nicht durch Worte und Mimik, sondern durch körperliche Spannungszustände und Missempfindungen auszudrücken“ (Gündel, Ceballos-Baumann, von Rad 2002; zit. nach Müller 2005, 5). Krystal (1988) ist der Ansicht, dass frühkindliche Traumata, die in die neuroanatomische und psychologische Affektentwicklung eingreifen, für die Entwicklung alexithymer Züge verantwortlich sind (Krystal 1988; zit. nach Müller 2005, 5).

Zusammengefasst heißt das, dass alexithymes Verhalten mit einer gestörten Mutter-Kind-Beziehung und/oder mit einer traumatischen Lebenssituation in Verbindung gebracht werden könnte. Im Hinblick auf die Kinder in der Kinderkrippe und im Speziellen auf die „Still leidenden Kinder“ könnte dies bedeuten: Der Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung stellt für das Kind eine entscheidende Veränderung im Leben dar, die als sehr belastend erlebt werden kann (Beller 2002). Während der Eingewöhnungsphase

wird dem Kind zumeist das erste Mal zugemutet, täglich mehrere Stunden an einem fremden Ort mit fremden Menschen, getrennt von seiner Mutter, zu verbringen (Datler, Ereky, Strobel 2002). Aufgrund dieser plötzlichen Umstellung, die meist mit belastenden Gefühlen verbunden sind, scheint es laut Griebel und Niesel (2007) gerechtfertigt, diesen Prozess als krisenhaft oder im schlimmsten Fall auch als traumatisierend anzusehen.

Insbesondere Kleinkinder sind der Gefahr ausgesetzt, traumatische Erfahrungen im Kontext des Eingewöhnungsprozesses zu machen, da sie besonders in diesem Alter an die Anwesenheit einer vertrauten Person angewiesen sind, die ihnen verhilft, „belastende Gefühle (zu; Anm. d. V.) zu lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161).

Anhand des Alexithymiekonzepts könnte man das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ folgendermaßen erklären: Alexithymie kann auf eine frühkindliche Beziehungsstörung zurückgeführt werden, die sich möglicherweise durch den Krippeneintritt zugespitzt hat. Denn die Eingewöhnung in die Kinderkrippe und die damit verbundene Trennung von der Bindungsperson kann durchaus als traumatisierendes Ereignis erlebt werden, wenn das Kind keine Unterstützung erfährt, die schmerzlichen Gefühle der Trennung und des Getrenntsein zu verarbeiten. Das Kind versucht nun durch Verleugnung seine aufkommenden Emotionen abzuwehren und seine negativen Affekte zu unterdrücken. Ist es dem Kind, wie oben dargestellt, nicht möglich, sich von den aufkommenden Affekten zu befreien, so kann es zur Bildung verschiedener Symptome beziehungsweise Verhaltensauffälligkeiten kommen. Auf Verhaltensauffälligkeiten wird auch im nächsten Beitrag eingegangen, die auf pathologischen Abwehrformen gründen.

4.3.2.4.4 „Stille Kinder“ bei Fraiberg (1982)

Selma Fraiberg (1982) beschreibt in ihrem Artikel „Pathological defenses in infancy“ pathologische Abwehrformen, die auf extremen Deprivationserfahrungen gründen. In einer 1972 durchgeführten Studie untersuchte Fraiberg Kleinkinder von deren Geburt bis zu einem Alter von 36 Monaten, die schwere affektive Störungen zeigten, um geeignete Behandlungsmaßnahmen daraus abzuleiten. Dazu wurden das Verhalten der deprivierten Kinder und deren Eltern im Umgang miteinander in dessen Umgebung gefilmt (ebd.). Im Rahmen dieser Untersuchung konnten pathologische Abwehrformen bei Kleinkindern beobachtet und beforscht werden, die in verschiedenen Altersstufen auftreten. Fraiberg (1982) erwähnt drei Arten von früher Abwehr „Avoiding“ (Vermeidung), „Freezing“ (Erstarrung) und „Fighting“ (Kämpfen). Diese Abwehrformen beruhen auf biologisch verankerten

Reaktionsmustern, die in Situationen der erlebten Hilflosigkeit aktiviert werden. Bereits bei einem drei Monate alten Kind konnte Fraiberg (1982, 612ff) beobachten, dass es den Blickkontakt mit seiner depressiven Mutter vermeidet. Dieses Kind schaute belanglos auf andere Objekte oder Menschen im Raum und reagierte weder visuell auf die Mutter, noch wendete es sich ihrer Stimme zu, wenn sie sprach. Die Wahrnehmung der Mutter schien mit Angst und Schmerz verbunden zu sein, sodass das Kind die Bedrohung „vermeidet“ (ebd.). Das könnte sich auch durch die Beobachtung bestätigen, indem das Kind das Vermeidungsverhalten nur im Kontakt zur Mutter zeigte. Ab dem Alter von fünf Monaten beobachtete Fraiberg (ebd.) eine weitere Abwehrform, nämlich die der Erstarrung. Dieses Verhalten zeichnete sich durch Bewegungslosigkeit, durch Einfrieren der Körperhaltung, der Beweglichkeit und der Artikulation aus. Fraiberg (ebd.) konnte jene Abwehrform an einem Mädchen beobachten, welche sich in einer fremden Umgebung befand, und in der sie sich scheinbar hilflos ausgeliefert fühlte. Das Kind konnte sich auf die Hilfe der Mutter nicht verlassen und konnte daher nicht auf eine sicherheitsgebende Person zurückgreifen, obwohl diese vor Ort war. Meistens zeigt ein Kind im Schutze seiner Bezugsperson Interesse an fremden Personen und an der fremden Umgebung und versucht selbst sozialen Austausch herzustellen. In diesem Fall fehlte der Schutz durch eine Bezugsperson und das Kind verharrte in einer 20 minütigen Unbeweglichkeit und starrte ins Leere. Diese Unbeweglichkeit ist eine Form der biologischen Verteidigung, die in extremen Gefahrensituationen aktiviert wird. In der Untersuchung von Fraiberg (1982) konnte gezeigt werden, dass die Erstarrungsreaktionen zu Panikzuständen führten, weil das Kind weiteren Belastungen ausgesetzt wurde. Die Erstarrung kann nur für einen bestimmten Zeitraum aufrecht erhalten werden, denn sie ist von einem physiologischen Schmerz begleitet, der durch die Unterdrückung der körperlichen Erregungszustände entsteht. Hält die Gefahr zu lange an oder wird diese zu groß, können die Spannungen zwischen der Gefahr von außen und dem dadurch verursachten inneren Stress von der Psyche nicht mehr reguliert werden. Es folgt ein innerpsychischer Zusammenbruch und das Kind verfällt in einen Zustand der völligen Desorganisation. Es beginnt laut zu weinen und zu schreien.

Auch an einem von Fraiberg (1982) untersuchten Kind, welches in der Tagesbetreuung war, konnten diese Verhaltensweisen beobachtet werden. Das Kind erstarrte für vierzig Minuten, stand dabei bewegungslos und mit starrem Blick ohne Affektausdruck, neben einem Bett. Selbst die gelegentlichen Ablenkungsversuche der Tagespfleger konnten es nicht aus diesem

Zustand befreien. Die Mutter war keine Stütze in der Situation der Hilflosigkeit, sie vergaß sogar das Kind manchmal von der Tagespflege abzuholen. Der völlige innerpsychische Zusammenbruch des Kindes, der in einen Panikzustand mündete, ereignete sich dann zu Hause durch ein lautes Geräusch aus dem Keller. Das Kind schreit, gestikuliert wild mit den Armen, schlägt die Mutter mit den Fäusten und versteckt sich dann schließlich in einen Schrank. In diesem Zustand der Angst scheint es den Kontakt zur Realität verloren zu haben.

Weiters interessierte sich Fraiberg (ebd.) für jene Kinder, die von ihren Eltern als Monster, Terroristen und Quälgeister beschrieben wurden und sowohl stures als auch hyperaktives Verhalten zeigten. Fraiberg (ebd.) beobachtete unter anderem ein 13 Monate altes Kind, welches sich hartnäckig, negativ und provozierend gegenüber seiner Mutter verhielt. Es schien, als würde es sich bei dieser Kampfreaktion um eine Abwehrform handeln, die aus Erfahrungen extremer Hilflosigkeit stammen. In der Beobachtung zeigte sich, dass das „Monsterverhalten“ durch Angst ausgelöst wurde.

Die Affekttransformation ist eine weitere Abwehrform, die Fraiberg (ebd.) bei Kindern im Alter von neun bis sechzehn Monaten beobachten konnte, vor allem bei Kindern, die ursprünglich mit Vermeidung auf ihre Mutter reagierten. Einige Kinder zeigten eine Affektreaktion, die in einer bedrohlichen Situation von Fraiberg (1982) nicht erwartet worden wäre. Es lachte anstatt zu weinen, um wahrscheinlich die unerträgliche Angst abzuwehren. Außerdem fielen Fraiberg (ebd.) stereotype Handlungen auf, die, wie sie vermutete, die ursprüngliche Affektreaktion ausdrücken sollten. So rieb sich ein Kind ständig die Augen, um den Affekt der Trauer zu unterdrücken, da es dem Kind nicht erlaubt war, zu weinen.

Aggressionen, die gegen die eigene Person gerichtet wurden, solch eine Umkehrung im Verhalten beziehungsweise solch eine Form der Abwehr, konnte Spitz (1965) bereits bei acht Monate alten Kindern, die im Waisenhaus lebten, beobachten. Fraiberg (1982, 612ff) beobachtete in diesem Zusammenhang einen 13 Monate alten Buben, der unachtsam, rücksichtslos herumlief und gefährlich hoch hinaufkletterte. Dabei stieß er sich an Möbeln und fiel von schwindenden Höhen zu Boden. Das Kind schien während seines selbstverletzenden Verhaltens keine Schmerzen zu spüren, auch entstand der Eindruck, das Kind sei es gar nicht gewohnt, dass es die Mutter trösten würde. Eine mögliche Erklärung für diese Form der Abwehr ist, dass Kinder Angst haben ihre Aggressionen gegen jene Personen zu richten, die diese in ihnen auslösen, und deshalb die Aggressionen in Form von selbstverletzendem Verhalten gegen den eigenen Körper wenden (ebd.).

An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die von Fraiberg (1982) untersuchten Kinder schwer vernachlässigt wurden und deren Mütter psychisch krank waren. Dennoch erinnern, die von Fraiberg (1982) beobachteten Verhaltensweisen, in abgeschwächter Form an die von den RaterInnen beschriebenen Verhaltensweisen der „Still leidenden Kinder“. Das heißt, möglicherweise lassen sich anhand der Ausführungen von Fraiberg, Hinweise finden, die das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ erklären würden.

Forschungslücke:

Wie aus dem Forschungsstand hervorgeht, wurden im Rahmen der Literaturrecherche zu dieser Arbeit lediglich die Studien von Grossmann, Grossmann (1998) und Fein (1995) gefunden, die möglicherweise das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie im Kontext mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe erklären würden. Aufgrund dessen wurden wissenschaftliche Beiträge herangezogen, in denen stilles Verhalten beschrieben wird und auch mögliche Erklärungen dafür gegeben werden, jedoch nicht im Kontext mit der Eingewöhnung. So könnte stilles Verhalten als Ausdruck und Folge der „Bindungsbiografie“ begriffen werden, was bei unsicher-gebundenen Kindern beobachtet werden konnte. Weiters könnte stilles Verhalten als Ausdruck und Folge ungenügender „Betreuung“ in Verbindung mit dem Alter zu erklären sein, so, wie dies in der Untersuchung von Robertson (1974) veranschaulicht wird. Stilles Verhalten als Ausdruck von Depression wäre ein weiterer Erklärungsversuch. Auch könnte stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung begriffen werden.

Unter der Annahme, dass Kinder, die keinen oder nur wenig negativen Affektausdruck zeigen, „still leidend“ sind, liegt die Vermutung nahe, dass das oberflächlich beobachtbare Verhalten des Kindes mit dessen Erleben und Gefühle nicht zwangsläufig konform geht. Durch diese Diplomarbeit soll daher anhand von Einzelfallstudien ein Beitrag dazu geleistet werden, das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie angemessen zu deuten und die zugrunde liegenden Motive für dieses Verhalten verstehen zu können. Bevor ich jedoch darstelle, wie das Vorhaben methodisch realisiert wird, wird zunächst die Anbindung der Diplomarbeit an der Disziplin Bildungswissenschaft und an die Subdisziplin Psychoanalytische Pädagogik dargelegt.

5 Disziplinäre Anbindung

Die Diplomarbeit wird in der Subdisziplin Psychoanalytischen Pädagogik verankert. Die Psychoanalytische Pädagogik befasst sich unter anderem mit „innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten Reflexion und Kontrolle nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind“ (Institut für Bildungswissenschaft– Psychoanalytische Pädagogik, 27.07.2011). Diese unbewussten Vorgänge sind auch in der pädagogischen Arbeit allgegenwärtig und daher ein zentrales Thema von pädagogischer Forschung und Theoriebildung (Institut für Bildungswissenschaft- Psychoanalytische Pädagogik, 27.07.2011).

Im Folgenden soll somit die Relevanz der Diplomarbeit für die Disziplin Bildungswissenschaft dargestellt werden, deren Gegenstandsbereich „sowohl die Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozesse in eigens geschaffenen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Schule), wie auch die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in nicht pädagogisch institutionalisierten Feldern des gesellschaftlichen Lebens (Peergroups, Milieus, Medien etc.)“ umfasst (Institut für Bildungswissenschaft, 27.07.2011).

Aus Sicht der Bildungswissenschaft ist es von Interesse, die Kinderkrippe als eine Bildungseinrichtung zu etablieren, deren Ziel es ist, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken und zu fördern. Damit Kinder dieses Angebot auch wahrnehmen können, ist die Gestaltung des Übergangs von der Familienbetreuung zur Fremdbetreuung ein für die Bildungswissenschaft bedeutender Forschungsbereich. „Obgleich eine wachsende Zahl von Mitgliedern unserer Gesellschaft darin übereinstimmt, dass dieser Übergang von der primär innerfamiliären Betreuung des Kindes hin zum Besuch einer Kinderkrippe oder einer Kindergartengruppe einen bedeutsamen Schritt für das Kleinkind darstellt, wurde dieser Übergangsprozess bislang erst in geringem Ausmaß wissenschaftlich untersucht“ (interne Projektpapiere). In der Zeitschrift „Psyche“ (2008) nahmen PsychoanalytikerInnen in dem *Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung zum Krippenausbau in Deutschland* Stellung. Sie betonten, wie wichtig das gesellschaftliche und individuelle Bewusstsein für die Bedeutung früher Trennungserfahrungen ist. Da die Grundlage für die seelische Gesundheit eines Menschen in den ersten drei Lebensjahren gelegt wird, sind regelmäßige Trennungen von der Mutter gerade in dieser sensiblen Entwicklungsphase mit einer besonderen psychischen Belastung verbunden (ebd., 202). Aufgrund dessen wird ein behutsamer Übergang gefordert, „damit das Kind mit der neuen Umgebung und der neuen Betreuungsperson ohne Verlustangst vertraut werden und sich

langsam anpassen kann“ (ebd.). Die PsychoanalytikerInnen fügen zudem hinzu, dass bei seelischer Überforderung, viel Zuwendung und Verständnis erforderlich ist. Bei so genannten „pflegeleichten Kindern“, wie den „stillen“ Kindern, die nicht gegen die Trennung protestieren, wird diese Überforderung oft übersehen, obwohl diese Kinder besondere Aufmerksamkeit bräuchten. Einer seelischen Überforderung entgegenwirken können, laut Viernickel (2008), die weiter unten dargestellten drei Dimensionen von Bildungsprozessen in Kinderkrippen, die zugleich Argumente liefern, warum eine Kinderkrippe als Bildungsort gesehen werden kann.

Als erstes nennt sie die *soziale Dimension*, die Bildung von Beziehungen zu anderen Menschen. Zum einen ist damit gemeint, dass der Aufbau von Beziehungen schon für sich selbst als Bildung gesehen werden kann, zum anderen ist darunter zu verstehen, dass die Beziehung zu anderen Menschen als Basis für eine weitere Bildung benötigt wird (ebd., 196). Für ein Kind stellt der Übergang von der Familienbetreuung zur Fremdbetreuung zunächst eine große Belastung dar, die mit der Herausforderung einhergeht, neue Beziehungen aufzubauen. Erst wenn die Pädagogin als Sicherheitsbasis angenommen wird, und somit als Trostspenderin und Spielkameradin an Bedeutung gewinnt, kann sich das Kind dem Gruppengeschehen interessiert zuwenden (ebd., 199). Weiters hebt Viernickel (ebd.) die *Handlungsdimension* hervor. Hier wird Bildung als aktives und selbstständiges Tun des Kleinkindes begriffen, das mit neugierigem Erforschen und Entdecken der Welt einhergeht (ebd. 196). Zuletzt erwähnt sie die *Identitätsorientierte Dimension*, die Bildung der Persönlichkeit des Kindes (ebd., 196). Damit das Kind ein sicheres und positives Selbstbild aufbauen kann, braucht es die Feinfühligkeit einer Bezugsperson, die seine Signale richtig deutet, seine Gefühlsäußerungen versteht und sein Verhalten in einem angemessenen Ausmaß spiegelt (ebd., 206).

Da die in der WiKi-Studie erfassten „Still leidenden Kinder“ scheinbar ihr Trennungsleid maskieren oder unterdrücken und somit nicht offen zeigen, gibt dies Grund zur Annahme, dass sie nicht die entsprechende Unterstützung und Aufmerksamkeit erhalten, die sie benötigen. Aufgrund dessen ist es von Bedeutung, dass vor allem in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen das Bewusstsein darüber geweckt wird, dass auch oder gerade die „stillen oder pflegeleichten“ Kinder einer besonderen Zuwendung bedürfen, damit die genannten Bildungsprozesse stattfinden können und der Krippenaufenthalt als angenehm und lustvoll erlebt werden kann.

Da es jedoch noch wenige Forschungsbemühungen oder Studienergebnisse zu „stillen“ Kindern gibt, soll die Diplomarbeit einen Beitrag dazu leisten, das Verhalten der „Stillleidenden Kinder“ besser zu verstehen, um daraus Konsequenzen ziehen zu können, die für die Ausbildung und Weiterbildung der Pädagoginnen von Bedeutung sind.

Wie dieses Vorhaben realisiert werden soll, wird im nachstehenden Kapitel dargestellt, in dem das methodische Vorgehen erläutert wird.

Teil III Methode

6 Methodische Vorüberlegungen und Datenerhebungsmethode

Um die Methode der Datenerhebung der Diplomarbeit nachvollziehbar darzulegen, soll nochmals erwähnt werden, dass die vorliegende Arbeit im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) verfasst wird, in der untersucht wird, wie Kinder unter drei Jahren den Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe erleben mögen und wie sie sich in dieser Zeit verhalten. Das Erkenntnisinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie ist es, Faktoren zu identifizieren, die sich im Hinblick auf die Bewältigung der Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe und der damit verbundenen Trennung von der Bezugsperson als hemmend oder förderlich erweisen. In weiterer Folge sollen daraus mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen abgeleitet werden. Dazu wurden in der Studie verschiedene empirisch qualitative und empirisch quantitative Verfahren verwendet, unter anderem die Videografie. Die Videografie wurde eingesetzt, um das Verhalten der Kinder zu Beginn der Eingewöhnung bis ungefähr vier Monate nach deren Eintritt in die Kinderkrippe zu beobachten, wie auch die Interaktionsqualität der Eltern und Pädagoginnen mit dem Kind. Dazu wurde in den Kinderkrippen zu drei verschiedenen Zeitpunkten gefilmt. Die Kinder wurden maximal 20 Minuten während des Ankommens in der Einrichtung und des Verabschiedens der Eltern von den Kindern („ABSCHIED“), sowie maximal 60 Minuten während der Gruppen- bzw. Spielsituation in der Krippe („SPIEL“) aufgenommen.

- Zeitpunkt 1 (T1) innerhalb der ersten zwei Wochen nachdem das Kind das erste Mal ohne Eltern die Kinderkrippe besucht.
- Zeitpunkt 2 (T2) ca. 2 Monate nach T1
- Zeitpunkt 3 (T3) ca. 4 Monate nach T1

Nach dem Filmen erfolgte die Analyse des Videomaterials. Zur Analyse des Datenmaterials wurde eigens für die Studie ein Kodierungssystem entwickelt, mit dem die kindlichen Aktivitätsbereiche hinsichtlich Affekt, Interesse und sozialer Kontakt eingeschätzt werden

konnten. Auf der Basis dieses Kodiersystems konnten des Weiteren auch die Interaktionsqualität der Eltern und der Pädagoginnen mit dem Kind hinsichtlich Affekt, intendierter Förderung, Feinfühligkeit und die zudem zusätzliche Struktur der Verabschiedung zwischen Eltern und Kind eingeschätzt werden (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 6). Im Zuge der Kodierung des videografischen Datenmaterials fielen Kinder auf, die nach Ansicht der RaterInnen ein trauriges Verhalten bzw. einen über einen längeren Zeitraum andauernden traurigen oder starren Gesichtsausdruck zeigten. Diese Kinder, die zunächst seitens der Forschenden als „still leidend“ bezeichnet und meist als apathisch, unglücklich oder zurückgezogen beschrieben wurden, konnten keiner hinsichtlich dieser Verhaltensweisen im Zuge der WiKi-Studie entwickelten bzw. formulierten Kategorie zugeordnet werden. Aus diesem Grund wurden diese Kinder insofern gesondert erfasst, als von den RaterInnen ein Vorlagenblatt „Freigabe der Bänder an die Eltern“ ausgefüllt wurde (ebd., 9). Da, wie aus dem Forschungsstand hervorgeht, sich bislang wenige AutorInnen mit dem „stillen Verhalten“ von Kindern im Kontext mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe beschäftigten, war es der Projektleitung ein Anliegen, nach einem Grund für das stille Verhalten zu suchen und im Rahmen einer Diplomarbeit untersuchen zu lassen. Daraus ergab sich eine Forschungsfrage die nachfolgend kommentiert wird.

6.1 Darstellung der Forschungsfrage

Wie aus dem Forschungsstand zu entnehmen ist und wie Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, 160) bereits anmerkten, herrscht Konsens darüber, dass junge Kinder mit der Situation der Eingewöhnung und der damit verbundene Trennung von ihren Eltern belastet sind, womit auch jene Kinder gemeint sind, die durch ihr „stilles Verhalten“ kaum auffallen. Diese Vermutung lässt sich unter anderem in den Untersuchungen von Spangler und Sieche (1998) und Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004) bestätigen, die einen erhöhten Stresspegel bei den Kindern messen konnten. Die „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie zeichnen sich nach Einschätzung der RaterInnen durch einen „leeren“ Gesichtsausdruck aus und zeigen zudem keinen negativen Affekt im Sinne der ratingbezogenen Videoanalyse der Wiener Kinderkrippenstudie. In der Diplomarbeit soll in Form von Einzelfallstudien an drei Kindern, die als „Still leidende Kinder“ in der WiKi-Studie erfasst wurden, zunächst herausgefunden werden, wie sich das „stille Leiden“ sichtlich, aber wahrscheinlich nicht offensichtlich, äußert und mithilfe welcher theoretischer Annahmen es verstanden werden kann. Um dies untersuchen zu können, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nach wiederholt

auffälligen Verhaltensweisen der Kinder in den Videos gesucht. Des Weiteren wurden von den Videos Transkripte verfasst. Die bereits im Zuge des Transkriptionsprozesses auftauchenden Gedanken und Ideen zur Auswertung und Interpretation des Datenmaterials wurden auf einem Notizzettel festgehalten (Mayring 2010). Vor dem Hintergrund der bereits im Theorierahmen dieser Arbeit genannten theoretischen Annahmen wurden die Kategorien verfasst. Mit Hilfe der Kategorien sollte versucht werden zu erfassen, warum manche Kinder beim Eintritt in die Kinderkrippe ihren Schmerz der Trennung und des Getrenntseins von der Mutter nicht offen zeigen können. Denn dazu gibt es bislang nur wenige Studien, wie die von Grossmann, Grossmann (1998) oder Fein (1996), in denen Kinder durch ihr „stilles Verhalten“ während des Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe aufgefallen sind. Die von Grossmann und Grossmann (1998) beobachteten „stillen Kinder“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie „viel alleine spielen, keine negativen Gefühle zeigen und keine Forderungen nach Nähe und Kontakt stellen“. Die ForscherInnen vermuten hinter diesem Verhaltensmuster eine unsicher-vermeidende Bindungsbeziehung (ebd., 74). Fein (1996) kam beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Erzieherinnen auf die offen gezeigten Kummerreaktionen der Kinder beim Eintritt in die Kinderkrippe unterstützend reagieren, dass aber diejenigen Kinder, die still und ausdrucksarm sind, eher ignoriert werden oder wenig Aufmerksamkeit vom Betreuungspersonal erhalten (ebd., 82).

Im Rahmen der Diplomarbeit wird daher versucht, das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ der WiKi-Studie zu verstehen, woraus sich folgende Forschungsfrage ableiten lässt:

Wie lässt es sich verstehen/erklären, dass Kinder im Zuge der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein leiden, dies aber nicht durch entsprechenden Affektausdruck zeigen?

Grossmann und Grossmann (1998) weisen zudem auf die Gefahr hin, dass die „stillen Kinder“ aufgrund ihres Verhaltens von den ErzieherInnen häufig übersehen werden und dadurch nicht die nötige Unterstützung erfahren, die sie bräuchten. Das kann dazu führen, dass die Kinder in ihrem Spielverhalten unkonzentrierter werden und vermehrt im Abseits stehen. Weiters wird betont, dass jene Kinder, die nicht gelernt haben ihre Gefühle deutlich und offen zu zeigen, Probleme mit der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und zu den Erzieherinnen haben. Bei „stillen Kindern“ besteht, wie bereits erwähnt, die Gefahr der Fehleinschätzung ihres Trennungsleids. Daher braucht es einen Betreuer oder eine Betreuerin, welche die subtilen Signale des Kindes versteht, angemessene Konsequenzen daraus zieht und

das Kind dabei unterstützt, die Trennung von den Eltern zu bewältigen (Grossmann, Grossmann 1998, 76f).

6.2 Datenauswertungsmethode

Bevor dargestellt wird, wie die Auswertung der Daten erfolgte, wird noch erläutert, wie es zur Auswahl der hier vorgestellten Einzelfälle kam. Von 104 Kindern, die in der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht wurden, fielen den RaterInnen während der Videoanalyse 22 Kinder auf, die sie als leidend wahrnahmen, was sie auf einen Freigabebogen vermerkten. Diese Freigabebögen wurden von mir gesichtet, um besser auswählen zu können, welche drei Kinder sich für die Untersuchung eignen würden, zumal die 22 identifizierten „Still leidenden Kinder“ nicht durchgängig zu allen drei Zeitpunkten, an denen sie gefilmt wurden, und auch nicht durchgängig in allen drei Kodierungsgruppen einen Freigabebogen erhalten hatten. Dazu muss kurz erwähnt werden, dass mit Rücksprache der Projektmitarbeiterinnen entschieden wurde, dass zumindest ein Freigabebogen innerhalb der drei Erhebungszeitpunkte genügt, um ein Kind als „still leidend“ zu identifizieren. Nachdem zwei Kinder für die Arbeit von Frau Kirnstötter (2011) bereits ausgewählt waren, wurden von den nun verbliebenden 20 „Still leidenden Kinder“ jene herausgesucht, welche die meisten Freigabebögen erhalten hatten¹⁴. Demzufolge fiel die Entscheidung auf die folgenden drei Kinder¹⁵:

- Anke (16 Monate): Zwei Freigabebögen zu T1 (Abschied und Spiel) von Kodierungsgruppe 1b und 3.
- Mia (23 Monate): Einen Freigabebogen zu T 2 von Kodierungsgruppe 1b; Einen Freigabebogen zu T3 von Kodierungsgruppe 1b.
- Sonja (33 Monate): Einen Freigabebogen zu T1 von Kodierungsgruppe 1a; Zwei Freigabebögen zu T2 von Kodierungsgruppe 1b und 2b.

Nachdem die drei Kinder ausgewählt wurden, wurden die insgesamt 18 Videos der drei Kinder angesehen und transkribiert, das heißt alle Ereignisse im Video wurden schriftlich festgehalten. Im nächsten Schritt wurde das gesamte Transkriptionsmaterial durchgesehen und besonders auf Auffälligkeiten im Verhalten geachtet, das als Ausdruck von stillem Leid

¹⁴ Auf den Freigabebögen wurde unter anderem vermerkt, zu welchen drei Zeitpunkten das Kind gefilmt wurde: T1- innerhalb der ersten zwei Wochen ohne Eltern, T2- zwei Monate nach T1, T3- vier Monate nach T1. Des Weiteren wurde vermerkt, zu welcher Kodierungsgruppe der Rater gehörte, der das Kind als „still leidend“ wahrnahm. Dazu gab es die Kodierungsgruppen 1a und 1b (1 = kindliche Aktivitätsbereiche, a = Abschied, b = Spiel), Kodierungsgruppen 2a und 2b (2 = Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Einrichtung mit dem Kind, a = Abschied, b = Spiel) und Kodierungsgruppe 3 (3 = Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind, nur Abschied)

¹⁵ Zum Zwecke der Anonymität wurden die drei Kinder in Anke, Mia und Sonja unbenannt

interpretiert werden könnte (verzweifelter, trauriger Gesichtsausdruck, zielloses Umherwandern, Daumenlutschen usw.). Danach wurde auf der Basis der vorliegenden Literatur über „stille Kinder“ Kategorien gebildet. Die forschungsleitende Überlegung war es, aus den theoretischen Grundlagen Kategorien zu bilden und die in den Transkripten vorkommenden Verhaltensweisen, diesen Kategorien zuzuordnen, wobei die Kategorien deduktiv und induktiv gebildet wurden. „Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*. In den einzelnen Techniken können auch quantitative analyseschritte eingebaut werden. Schließlich werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt“ (Mayring 2010, 59) Das bedeutet, die Kategorienbildung erfolgte in Anlehnung an den Forschungsstand und in Anlehnung an den bereits gebildeten Kategorien von Kirnstötter (2011), außerdem in Anlehnung an Fürstaller, Funder, Datler (2011) und an Karin Grossmann (2010), die im Juni 2010 einen Vortrag in Leipzig hielt, in dem sie auf stille Zeichen von Leid („Silent Signals of Distress in non-maternal care“) der nicht familiärer Betreuung aufmerksam machte. Dabei zeigte Karin Grossmann in kurzen Videoausschnitten, dass auf die stillen Zeichen der Kinder entweder nicht angemessen oder gar nicht reagiert wird.

Die oben bereits kurz angerissenen Vorüberlegungen zur Auswertung der Videotranskripte erfolgten in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Bei dieser Methode wird eine bestimmte Struktur aus dem Material - in diesem Fall aus den für diese Arbeit verfassten Transkripten - herausgefiltert, die wiederum in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen wird. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien „angesprochen“ werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert (ebd., 92). Demnach wurde für die drei Kinder ein Kategoriensystem erstellt, welches folgende Informationen enthält:

- Definition der Kategorien: Es wird definiert, welche Textbestandteile unter einer Kategorie fallen.
- Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.
- Ankerbeispiele: Um exemplarisch verdeutlichen zu können, welche Textstellen einer Kategorie zugeordnet wurden, werden Beispiele angegeben (ebd., 92).

Die Daten der einzelnen Kinder wurden nach dem schon erwähnten Kategoriensystem ausgewertet und interpretiert. Um die Vorgehensweise transparent zu machen, sowie den gesamten Auswertungsprozess logisch nachvollziehbar darstellen zu können, wird im Folgenden das Kategoriensystem mit den einzelnen Ankerbeispielen aus dem Fallbeispiel Anke ausgewiesen (Tabelle 4). Die Einzelfälle werden in den nachstehenden Kapiteln interpretiert und einander gegenübergestellt. In einer Fallstudie, so Fatke (2010,162) werden Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, das heißt auf methodisch kontrollierte „Weise wird (der; Anm.d.V.) Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung (gesetzt; Anm.d.V.) um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) *Erkenntnis*“ (Hervorhebung im Original) (Fatke 2010 162).

Zuvor erfolgt jedoch die Darstellung der theoretischen Grundlagen, die zur Kategorienbildung führten.

Theoretische Grundlage zu den Kategorien

Erstarren: Starres Verhalten, als eine Abwehrform, beobachtete Fraiberg (1982) bei einem Mädchen, welches sich in einer fremden Umgebung befand, der sie sich scheinbar hilflos ausgeliefert fühlte. Dieses Verhalten zeichnet sich durch Bewegungslosigkeit, durch Einfrieren der Körperhaltung, der Beweglichkeit und durch eine gehemmte Artikulation aus. Die Vermutung liegt nahe, dass im Kontext mit dem Eintritt in die Kinderkrippe und mit der damit zusammenhängenden Trennung das Getrenntsein von der Mutter vom Kind als eine, so Krystal (2001, 201), drohende und unausweichliche Gefahr erlebt wird, der es hilflos ausgeliefert zu sein scheint und die mit so enormer Angst verbunden ist, dass das Kind erstarrt und zunehmend gegenüber diesem Schmerz emotional abstumpft. Dieses Verhalten ist möglicherweise unter Bezugnahme auf das Konzept des ubiquitären Unbewussten zu erklären. Der Idee des Vorhandenseins eines dynamischen Unbewussten geht die Überlegung voraus, dass „sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie (aus unbewußten Gründen) in bewußter Weise nicht wahrnehmen möchten – weshalb sie beständig versuchen, sich bereits in unbewußter Weise vor dem bewußten Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewußt befürchten, daß ein bewußtes

Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte mit dem bewußten Verspüren von äußerst bedrohlichen Gefühlen verbunden wäre” (Datler 1996, 148). Bowlby (1973, 95f.) „beschreibt im Kontext von Rückzugsverhalten und Bindungsverhalten die beobachtbare Verhaltensform der Bewegungslosigkeit, welche häufig als „Erstarren“ bezeichnet wird, als mögliche Reaktion auf Situationen oder Objekte, die Furcht auslösen“ (Weizsaecker 2010, 42).

Gesichtsausdruck: In der WiKi-Studie wird davon ausgegangen, dass Kinder, die zum ersten Mal außerfamiliär betreut werden, mit negativ belastenden Gefühlen des Getrenntseins zu kämpfen haben und dies durch beobachtbares Verhalten zum Ausdruck bringen (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 3). Im Rahmen der genannten Untersuchung zeigte sich jedoch, dass es auch Kinder gibt, die ihre Gefühlszustände nach außen hin nicht oder nur in abgeschwächter Form ausdrücken. Um dies untersuchen zu können ist die Videobeobachtung im Gegensatz zu anderen Formen der Beobachtung insofern ein Vorteil als sie die Möglichkeit bietet, eine Situation mehrmals anzusehen, um beispielsweise auch kurz andauernde Gesichtsausdrücke erfassen zu können. In jenen Untersuchungen, die im Forschungsstand angeführt sind, stellte sich heraus, dass manche Kinder ihre Ängste vor Trennung zwar innerpsychisch erleben mögen, ihnen aber keinen direkten Ausdruck verleihen können, was in der Theorie auf Probleme in der affektiven Entwicklung zurückgeführt wird. Als Folge der gestörten affektiven Entwicklung kann zudem die Intensität des emotionalen Ausdrucks gestört sein, „beispielsweise exzessive Intensität, die für gewöhnlich von schlechter Modulation des affektiven Ausdrucks oder Langeweile und Apathie begleitet ist“ oder wenn in bestimmten Situationen z.B. in Angstsituationen unpassende Affekte gezeigt werden, in denen das Kind mit Lachen reagiert (National Center for Infants, Toddlers, and Families 1999, 19). Solch eine unerwartete Affektreaktion in einer bedrohlichen Situation konnte auch Fraiberg (1982) beobachten. Das Kind lachte anstatt zu weinen, um wahrscheinlich eine unerträgliche Angst abzuwehren.

Sozialer Rückzug: AutorInnen wie Grossmann und Grossmann (1998) zufolge, ist es wichtig, dass eine Bindung zwischen Betreuerin und Kind während der Eingewöhnungszeit aufgebaut wird, damit das Kleinkind in der Zeit, in der es von seinen Eltern getrennt ist, die Erzieherin als stellvertretende Sicherheitsbasis annehmen kann (ebd., 73). „Hat ein Kind in einer Erzieherin jedoch keine Sicherheitsbasis gefunden, wird es bei Leid, Angst oder Traurigkeit sein Spiel- und Erkundungsverhalten einstellen, sich vielleicht in eine Ecke zurückziehen, keine Spielangebote mehr annehmen und eventuell weinen oder nur teilnahmslos dasitzen“ (Grossmann, Grossmann 1998, 74). Die „stillen Kinder“ bei Grossmann und Grossmann

zeichnen sich dadurch aus, dass sie „viel alleine spielen, keine negativen Gefühle zeigen und keine Forderungen nach Nähe und Kontakt stellen“. Die Forscher vermuten hinter diesem Verhaltensmuster eine unsicher-vermeidende Bindungsbeziehung (Grossmann, Grossmann, 1998, 74).

Trost/Halt durch Ersatzobjekt: Während des Durchsehens der Videos fiel auf, dass sich die Kinder oft an Gegenständen festhielten, die ihnen vermutlich in der Situation der Trennung und des Getrenntsein Sicherheit gaben. Agnes Bock (2009) setzte sich in ihrer Diplomarbeit mit der Bedeutung von „Halt“ während des Eingewöhnungsprozesses eines Krippenkindes auseinander, welches sie im Rahmen der WiKi-Studie beobachtete. Dabei definierte Bock (2009, 23) das Erleben von Halt folgendermaßen: „Beim *Erleben von Halt* wird ETWAS erfahren, das sich in der aktuellen Situation als stabil erweist und ein Gefühl der momentanen Sicherheit nach sich zieht. Dieses ‚Etwas‘ kann sich in- oder außerhalb der betreffenden Person befinden“ (Herv. im Orig.).

Nach Bock (2009, 24) erlebte das von ihr beobachtete Mädchen namens Uschi „Halt“ durch:

- Bezugspersonen
- Zeitstrukturen
- Klare Regeln und Abläufe
- Bodenkontakt
- Anhalten an einem Objekt
- Spüren des eigenen Körpers
- Erstarrung
- Containment
- Selbstständigkeit

Auch in der Studie von Robertson und Robertson (1975) wird erwähnt, dass die Pflegeeltern den Pflegekindern gestatteten, persönliche Gegenstände von zu Hause mitzunehmen, die ihnen Vertrautheit und Sicherheit geben sollten.

Selbststimulation: Der Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung stellt für das Kind eine entscheidende Veränderung im Leben dar, die als sehr belastend erlebt werden kann (Beller 2002). Während der Eingewöhnungsphase wird dem Kind zumeist das erste Mal zugemutet, täglich mehrere Stunden an einem fremden Ort mit fremden Menschen, getrennt von seiner Mutter, zu verbringen (Datler, Ereky, Strobel 2002). Aufgrund dieser plötzlichen

Umstellung, die meist mit belastenden Gefühlen verbunden sind, scheint es laut Griebel und Niesel (2007) gerechtfertigt, diesen Prozess als krisenhaft oder in weiterer Folge auch als traumatisierend anzusehen.

Insbesondere Kleinkinder sind der Gefahr ausgesetzt, im Kontext mit dem Eingewöhnungsprozesses traumatische Erfahrungen zu machen, da sie besonders in dieser Entwicklungsphase auf die Anwesenheit einer vertrauten Person angewiesen sind, die ihnen verhilft, „belastende Gefühle (zu; Anm. d. V.) zu lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161).

Der Verlust einer Bezugsperson oder das Fehlen von Zuwendung, Geborgenheit und Nähe können schon beim Säugling depressive Symptome auslösen, welche Spitz 1946 als „anaklitische Depression“¹⁶ beschrieb. Kleinkinder mit depressiven Symptomen entwickeln sich meist verzögert oder es kommt zu regressive Tendenzen im motorischen, sprachlichen, kognitiven und körperlichen Bereich, begleitet von Ess- und Schlafstörungen, Spielhemmung und selbststimulierenden Verhaltensweisen. Ähnliche depressive Zustandsbilder zeigen sich auch in den von Bowlby (1980) beschriebenen Phasen „Verzweiflung“ und „Verleugnung“ bzw. „Ablösung“, welche sich einstellen, wenn ein Kind von seiner Bezugsperson getrennt ist (Reicher 1998, 30f). Außerdem fielen Fraiberg (1982) bei einem von ihr untersuchten Kind stereotype Handlungen auf, die die ursprüngliche Affektreaktion ausdrücken sollten. So rieb sich ein Kind beispielsweise ständig die Augen, um den Affekt der Trauer zu unterdrücken oder weil dem Kind nicht erlaubt war zu weinen.

Außergewöhnliche Körperhaltung: Die beobachtete Körperhaltung der Kinder in den Videos der WiKi-Studie könnten deren Gefühle widerspiegeln. Der nach unten gesenkte Kopf, die hängenden Schultern und der einsinkende Brustkorb könnten darauf hindeuten, dass sich das Kind in einer belastenden Situation befindet und ein Gefühl der Hilflosigkeit verspürt. In Rückbezug auf die psychosomatische Krankheitslehre könnte angenommen werden, dass sich hinter diesem Verhalten eine Alexithymie verbirgt (Gündel, Ceballos-Baumann, von Rad 2002; zit. nach Müller 2005, 5). Das Kind, das sich in einer konflikthaften oder traumatisierenden Lebenssituation befindet, versucht damit sein emotionales Gleichgewicht wiederherzustellen, indem es seine emotionalen Empfindungen verleugnet (ebd., 5). „Befürchtet das Kind, durch Verbalisieren der Affekte, die Beziehung zur Mutter zu gefährden, geht es dazu über, die Affekte nicht durch Worte und Mimik, sondern durch

¹⁶ Die anaklitische Depression wurde vor allem bei Kleinkindern und Säuglingen beobachtet, die für längere Zeit in Heimen oder Krankenhäusern untergebracht wurden und ungenügend versorgt wurden (Spitz 1946)

körperliche Spannungszustände und Missempfindungen auszudrücken“ (Gündel, Ceballos-Baumann, von Rad 2002; zit. nach Müller 2005, 5). Dazu sei anzumerken, dass die Kinder, die in der WiKi-Studie untersucht wurden, noch sehr jung waren und daher nur begrenzt dazu fähig waren, ihre Gefühle zu verbalisieren.

Vermeidungsverhalten: Beim Durchsehen der Videos fiel des Weiteren auf, dass die betreffenden „Still leidenden Kinder“ oftmals den Blickkontakt zu ihren Eltern, PädagogInnen oder den anderen Krippenkindern mieden. Auch kam es vor, dass sie die anderen Krippenkinder ignorierten, so, als wären sie gar nicht anwesend. Dieses Vermeidungsverhalten könnte als ein Verhalten verstanden werden, mit dem das Kind versucht, unangenehme oder bedrohlich erlebte Situationen zu meiden. In der Untersuchung von Fraiberg (1982) zu pathologischen Abwehrformen bei deprivierten Kindern konnte ein solches Vermeidungsverhalten beobachtet werden. Bereits bei einem drei Monate alten Kind konnte Fraiberg (1982) beobachten, dass es den Blickkontakt mit seiner depressiven Mutter vermied. Dieses Kind schaute belanglos auf andere Objekte oder Menschen im Raum und reagierte weder visuell auf die Mutter, noch wendete es sich ihrer Stimme zu, wenn sie sprach. Die Wahrnehmung der Mutter seitens des Kindes scheint mit Angst und Schmerz verbunden zu sein, sodass das Kind die Bedrohung „vermeidet“ (ebd.). Auch Martin Dornes (2000, 51) berichtet über ein ähnliches Verhalten bei „unsicher-vermeidend gebundenen Kinder“. So ignorieren sie vor allem den Weggang und die Wiederkehr der Mutter, vermeiden den Blickkontakt mit ihr und suchen kaum ihre Nähe (ebd.). Dabei könnte der Eindruck entstehen, dem Kind sei egal, dass die Mutter nicht mehr da ist, und es interessiert sich auch nicht für ihr Wiederkommen.

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Erstarren	Bewegungslosigkeit, erstarrter Gesichtsausdruck	Textstellen, in denen beschrieben wird, dass das Kind bewegungslos in die Ferne starrt oder eine starre Körperhaltung einnimmt.	„Die Pädagogin 1 und der Vater unterhalten sich (kann man nicht verstehen) und bleiben in der Hocke. Einige Sekunden starrt Anke vor sich hin, dabei ist ihr Körper regungslos und ihr Kopf ein wenig zum Boden gesenkt, bis sie schließlich ihre Hand der Pädagogin 1 entgegenstreckt“ (A, P1, S2).
Gesichtsausdruck	verärgert, stirnrunzelnd,	All jene kurz	„Anke steht seitlich zur

	überfordert, traurig ohne weinen, teilnahmslos, verzweifelt, abwesend, übertriebene Mimik	andauernden Gesichtsausdrücke des Kindes, die ein Unwohlsein ausdrücken, jedoch auf Grund der kurzen und schwachen Ausprägung nicht oder kaum erkennbar sind. Außerdem jene Gesichtsausdrücke, die übertrieben positiv gezeigt werden.	Pädagogin 1, streckt ihre Beine durch und beugt ihren Oberkörper auf die Seite. Dabei blickt sie immer wieder traurig in Richtung Eingangstür“ (A, P2, S16).
Sozialer Rückzug	Das Kind steht abseits der anderen Kinder, der Gruppe oder der PädagogInnen. Das Kind spielt alleine oder es zeigt einen Mangel an Widerstand oder Verteidigung, Mangel an aktivem Mithelfen oder Tun. Das Kind steht unbeschäftigt herum, wandert ziellos umher	All jene Textstellen in denen beschrieben wird, dass sich das Kind vom Krippengeschehen absondert beziehungsweise auf die Initiative Dritter, dem Krippengeschehen beizuwohnen, nicht oder nur mangelhaft reagiert oder Situationen, in denen es passives Verhalten zeigt, indem es mit sich machen lässt.	„Drei Kinder nehmen bei Tisch Platz. Die Pädagogin 1 zieht die Vorhänge zu und Anke beobachtet weiterhin das Geschehen aus einer sicheren Entfernung “ (A, P1, S2).
Trost/Halt durch Ersatzobjekt	An Gegenständen oder Objekten festhalten, Kuscheltier festhalten, Spielzeug nicht aus den Augen verlieren	Alle Textstellen, in denen dezidiert davon berichtet wird, dass sich das Kind an etwas festhält, ebenso Textstellen, in denen ein Verhalten beschrieben wird, bei dem ein Kind sein Spielzeug fortwährend im Auge behält.	„Anke hält sich an den Griffen des Buggys fest , während sie sich schüchtern im Raum umsieht“ (A, P2, S1).
Selbststimulation	Daumenlutschen, Nasebohren, Augenreiben, Zupfen an Haaren oder Kleidungsstücken, mit den Händen spielen oder an den Fingern herumspielen, Kratzen an den Ohren, an der Nase, an der Wange, Finger in den Mund stecken,...	Alle Textstellen, in denen sowohl orale Stimulation, als auch stereotype Handlungen beschrieben werden.	„Anke bleibt regungslos stehen, während ihre Augen etwas verfolgen und sie an ihren Fingern herumspielt “ (A, P1, S13).

Außergewöhnliche Körperhaltung	Sich einrollen, zusammenkauern, hängende Schultern, Kopf zum Boden geneigt, Kopf seitlich auf der Schulter liegend	Textstellen, in denen über außergewöhnliche Körperhaltungen berichtet werden. Dazu gehören unter anderem: Zusammenkauern, Sich Einrollen, hängende Schultern	„Anke sitzt nun etwas gekrümmt da und sieht bewegungslos in den Gruppenraum“ (A, P2, S5).
Vermeidungsverhalten	Mit anderen Personen keinen Augenkontakt suchen oder halten beziehungsweise andere Personen ignorieren oder nicht beachten.	Alle Textstellen, in denen ein vermeidendes Verhalten von Seiten des Kindes gegenüber anderen Personen beschrieben wird.	„ Doch Anke dreht ihren Kopf auf die Seite und richtet ihren Blick auf den Boden. Die Pädagogin 1 spricht weiter: „Die kennst du gar nicht“. Anke wendet sich auch weiterhin der Pädagogin 1 nicht zu, sondern blickt regungslos auf die Seite “ (A, P2, S1)

Tabelle 4: Kategoriensystem der Untersuchung

7 Analyse und Interpretation der Einzelfälle

Anhand der drei Einzelfälle Anke, Mia und Sonja soll nun ein Einblick in die mögliche Erlebenswelt der „Still leidenden Kinder“ gegeben werden, die im Zusammenhang mit dem Prozess der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den primären Bezugspersonen steht. Dazu wird das mögliche Erleben der drei Kinder hinsichtlich ihres Affektausdrucks, ihres Interesses und ihres dynamischen Austauschs mit den Pädagoginnen und den Peers zunächst dargestellt, analysiert und interpretiert. Die Struktur der Bearbeitung der einzelnen Fallbeispiele sieht folgendermaßen aus: Von jedem Kind werden der Reihe nach Transkriptauszüge, die den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können skizziert. Im Zuge dessen werden zu den drei verschiedenen Zeitpunkten zuerst auf Auszüge aus den Transkripten der Beobachtung des Ankommen und der Verabschiedung (Abschied) und dann auf Auszüge aus dem Vormittagsgeschehen (Spiel) in der Kinderkrippe eingegangen. Anschließend werden die sich aus der Kategorienbildung erhaltenen Ergebnisse hinsichtlich des Affektausdrucks, des Interesses und des dynamischen Austauschs der Kinder interpretiert.

7.1 Fallbeispiel Anke

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Anke wird von ihrem Vater in den Gruppenraum gebracht. Die Pädagogin nimmt vorsichtig Kontakt zu Anke auf, während sie dazwischen mit dem Vater spricht. Dabei streicht sie Anke vorsichtig über den Kopf und kitzelt sie am Bauch. Während sich Ankes Vater und die Pädagogin 1 unterhalten, sieht Anke interessiert zu spielenden Kindern. Die Erwachsenen unterhalten sich weiter und kurz danach starrt Anke vor sich hin.

*„Die Pädagogin 1 und der Vater unterhalten sich (kann man nicht verstehen) und bleiben in der Hocke. Einige Sekunden **starrt Anke vor sich hin, ihr Körper regungslos**, ihr Kopf ein wenig zum Boden gesenkt, bis sie schließlich ihre Hand der Pädagogin 1 entgegenstreckt. Die Pädagogin 1 sieht Anke kurz an, nimmt die Geste aber nicht wahr und unterhält sich weiter mit dem Vater. Anke geht ein Stück auf die Seite und schaut in eine Richtung, den Kopf immer ein wenig zum Boden gesenkt. Die Pädagogin 1 und der Vater erheben sich aus der Hocke. Die Pädagogin 1 geht bei Anke vorbei und streichelt ihr über den Kopf. Anke sieht ihr nach, wobei sie dabei nur ihren Kopf wendet, ihr Körper scheint dabei regungslos“ (Anke/FB/P1, S2¹⁷).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke sieht interessiert zu den spielenden Kindern, bis sie plötzlich vor sich hin starrt. Anke könnte anhand der Kinder wahrgenommen haben, dass auch sie bald ohne ihren Vater in der Kinderkrippe sein wird. Das könnte bei ihr ein Angstgefühl auslösen und um diesen Schmerz nicht wahrnehmen zu müssen, versucht sie, aus dem Hier und Jetzt, das heißt aus der aktuellen Situation, zumindest vorübergehend zu flüchten, indem sie für einen kurzen Moment vor sich hinstarrt.

Ankes Interesse: Anke zeigt zunächst am Gruppengeschehen beziehungsweise an den anderen Kindern Interesse, doch durch die Angst vor der bevorstehenden Trennung ist es ihr nicht möglich, sich vermehrt den Kindern zuzuwenden.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke wirkt unsicher und es entsteht der Eindruck, als wüsste sie zunächst nicht, was sie tun soll, bis sie sich dann doch dazu entscheidet, der Pädagogin 1 die Hand entgegenzustrecken. Die Pädagogin 1 nimmt die Geste nicht wahr, was die Kontaktaufnahme zwischen der Pädagogin und Anke erschwert.

¹⁷ Name des gefilmten Kindes, FB=Freigabebogen (Kind hat FB erhalten und wurde somit von den Raterinnen als „Still leidendes Kind“ wahrgenommen), P=Protokoll, S=Seite des Protokolls

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Die Pädagogin 1 und Ankes Vater beenden ihre Unterhaltung. Die Pädagogin 1 beginnt die Sessel vom Tisch auf den Boden zu stellen und ein Tischtuch aufzulegen. Ankes Vater hilft der Pädagogin 1 bei ihrer Tätigkeit, was Anke beobachtet.

*„Anke geht nun einige Schritte auf die beiden zu, bleibt stehen und **beobachtet das weitere Geschehen aus einiger Entfernung**. Drei Kinder nehmen bei Tisch Platz. Die Pädagogin 1 zieht die Vorhänge zu und Anke **beobachtet weiterhin das Geschehen aus einer sicheren Entfernung**. Der Vater bewegt sich vom Tisch fort und Anke läuft ihm mit ausgestreckter Hand und etwas hektisch nach“ (Anke/FB/P1, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke möchte vermutlich in der Nähe ihres Vaters sein und deswegen geht sie ein paar Schritte auf die Erwachsenen zu. Jedoch bleibt sie in einiger Entfernung zum Vater stehen, um nicht noch weiter in die Kinderkrippe, ein Ort, der ihr scheinbar Angst macht, vordringen zu müssen. Anke fühlt sich möglicherweise der Kinderkrippe nicht zugehörig und bleibt deshalb distanziert außen vor stehen und beobachtet lediglich. Als der Vater sich vom Tisch wegbewegt, könnte Anke glauben, er verlässt nun die Krippe und lässt sie alleine zurück. Anke möchte vielleicht nicht in der Kinderkrippe bleiben und sucht Schutz bei ihrem Vater.

Ankes Interesse: Anke ist zu diesem Zeitpunkt scheinbar nur bedingt bereit, sich dem Gruppengeschehen zuzuwenden. Aus sicherer Entfernung beobachtet sie zwar die Kinder, sie zeigt dadurch ein wenig Interesse, jedoch scheint sie vermehrt damit beschäftigt zu sein, den Vater nicht aus den Augen zu verlieren, da die Angst, vom Vater verlassen zu werden für sie möglicherweise als bedrohlich erlebt wird.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke verhält sich in der eben beschriebenen Situation sehr passiv. Sie steht weder mit den Erwachsenen, noch mit den Peers im dynamischen Austausch. Auch sucht Anke keine Interaktion, sondern bleibt in einer sicheren Entfernung stehen, damit sie womöglich in jeder Situation schnell beim Vater sein kann.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Anke steht an einem Regal und sieht in die Fächer, ohne sich für eines der Spiele entscheiden zu können. Die Pädagogin 1 kommt ihr schließlich zu Hilfe und versucht Ankes Interesse auf ein Puppengeschirr zu lenken, das die Pädagogin 1 aus dem Regal nimmt. Anke setzt sich

zum Spielen an den Tisch, wobei ihr die Pädagogin 1 den Sessel zurecht rückt. Währenddessen wird Anke von einem Jungen angerempelt, der seinerseits auch zu dem Spieleregal gehen möchte.

„Anke verliert kurz ihr Gleichgewicht und taumelt ein wenig hin und her. Sie verzieht aber keine Miene, dreht ihren Körper nur ein wenig dem Jungen hinterher, sieht ihn aber nicht an, sondern ihr Kopf ist zum Boden geneigt“ (Anke/FB/P1, S4).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke reagiert auf den „Anrempler“ sehr verhalten und ruhig. Sie setzt sich nicht zur Wehr und zeigt keinen Ausdruck von Ärger, sondern lässt es sich gefallen. Anke dreht sich zwar zu dem Jungen um, für das Zur-Wehr-Setzen fehlt ihr jedoch, wie vermutet werden könnte, der Mut. Vielleicht weiß Anke noch nicht, wie sie sich in dieser Situation verhalten soll und neigt ihren Kopf daher schüchtern und untergeben zu Boden.

Ankes Interesse: Ankes Interesse ist auf das Spiel gerichtet, welches ihr die Pädagogin 1 zeigt. Sie ist konzentriert auf das Spiel, welches sie zum Einen von dem Gewährwerden der bevorstehenden Trennung ablenkt, zum Anderen wirkt Anke mit der gesamten Situation so überfordert, dass sie sich nur auf eine Sache konzentrieren kann, nämlich auf das Spiel. Der Junge scheint sie abzulenken, und sie muss sich erst wieder fassen und neu orientieren, indem sie festen Untergrund unter ihren Füßen sucht und daher den Kopf zu Boden neigt.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht überfordert vor dem Regal und kann sich, wie es aussieht, für keines der Spiele entscheiden. Es entsteht der Eindruck, als sei sie auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen, die sie dann bekommt und auch annimmt. Trotzdem verhält sich Anke sehr passiv gegenüber anderen und dies zeigt sich auch in der Situation des „Anrempelns“, indem sie ablehnend den Kopf zum Boden neigt, womöglich, um nicht mit dem Kind interagieren zu müssen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Ankes Vater hat sich noch nicht verabschiedet. Er sitzt mit Anke im Baubereich auf einem niedrigen Stuhl. Anke bringt ihrem Vater Legosteine, die sie ihm auf sein Handgelenk legt, worauf der Vater die Legosteine in seine Hand legt. Die nächsten zwei Steine legt Anke in die geöffnete Hand und wühlt darin herum, bevor sie sich nach dem letzten Stein bückt.

„Anke hebt den letzten Stein auf und hält ihrem Vater mit ausgestrecktem Arm diesen Stein entgegen, ohne ihn anzusehen. Ihr Kopf ist ihm nicht zugewendet und sie tastet sich mit dem Stein in der Hand in seine Richtung, um einen festen Untergrund für den Stein zu finden“ (Anke/FB/P1, S7).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt aktiv und fühlt sich neben ihrem Vater, wie es scheint, sicher. In der Spielsituation bietet der Vater Anke Schutz und vermittelt ihr Halt durch einen „festen Untergrund“ und das, obwohl sie ihn nicht „sieht“. Anke könnte „üben“, wie es ist, ohne den Vater, den sie dann nicht sieht, in der Krippe zu sein.

Ankes Interesse: Ankes Interesse ist ausschließlich auf das Spiel mit dem Vater gerichtet. Durch das Legen der Steine in die Hand scheint sich Anke zu versichern, dass der Vater noch da ist, obwohl sie ihn nicht „sieht“.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Solange der Vater anwesend ist, ist Anke auf Interaktionen mit den Peers oder den Pädagoginnen nicht angewiesen. Der Vater bietet ihr wahrscheinlich Schutz und Sicherheit, obwohl sie ihn nicht „sieht“.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem Anke von der Pädagogin 1 gefüttert wurde, stellt sie sich seitlich zur Pädagogin 1 an den Tisch. Dort sitzt zunächst nur ein Junge, dem die Pädagogin 1 eine Plastikzitrone zum Spielen gibt. Die Pädagogin 1 möchte Anke in das Spiel integrieren, doch Anke lässt sich dazu nicht animieren. Sie starrt regungslos vor sich hin, bis ein Bub mit einem Stofftier in der Hand auf die Pädagogin 1 zukommt und ihr dieses in den Schoß legt. Anke registriert diese Geste zwar, jedoch starrt sie kurz darauf wieder ins Leere. Erst als der Junge bei ihr vorbeigeht und der Pädagogin 1 zwei Taschen gibt, löst sich Anke aus ihrer Erstarrung. Die Pädagogin 1 versucht nun Ankes Aufmerksamkeit auf eine Tasche zu lenken.

*„Die Pädagogin 1 hebt die Tasche auf und versucht Anke dafür zu interessieren, indem sie sagt: ‚Schau mal Anke da ist eine Tasche‘. Sie hängt die Tasche auf eine Sessellehne und sieht Anke dabei an. Anke sieht **teilnahmslos** auf die Tasche und dann wieder zu dem Buben mit den Zitronen hinüber, wobei sie immer noch die Finger verschränkt hält. Der Bub verlässt nun seinen Platz und Anke starrt immer noch in diese Richtung, als würde sie gar nicht registrieren, dass dort jemand gesessen ist. Sie starrt ins Leere, ohne etwas um sich herum wahrzunehmen“ (Anke/FB/P1, S13).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Die Pädagogin 1 ergreift die Chance und versucht Ankes Aufmerksamkeit auf eine Tasche zu lenken, der sich Anke für einen flüchtigen Augenblick zuvor zugewendet hatte. Anke scheint aber in diesem Moment so von ihren Gefühlen überschwemmt zu werden, dass sie nicht einmal mit Hilfe der Pädagogin 1 dazu fähig ist, aktiv zu werden, stattdessen sieht sie passiv beziehungsweise nur teilnahmslos umher. Das vermeintliche Gefühl der Hilflosigkeit, welches Anke in diesem Moment

verspüren könnte, könnte sie dazu veranlassen, der Situation zu entfliehen, nach dem Motto „nehme ich nicht teil, bin ich auch nicht da“.

Ankes Interesse: Anke sieht zwar immer wieder umher, aber Interesse an etwas oder jemandem zeigt sie nicht. Es hat eher den Anschein, als bliebe sie jetzt nur deswegen stehen, weil es ihr viel mehr Kraft kosten würde, irgendwo anders hinzugehen. Ihre Teilnahmslosigkeit an dieser Stelle könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie nicht in der Kinderkrippe sein möchte und körperlich nicht dazu in der Lage ist, den Platz zu wechseln, beziehungsweise scheint es ihr auch nicht möglich, die Kinderkrippe alleine aus eigener Kraft zu verlassen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke interagiert nicht mit den Kindern in der Gruppe, weil ihr das vielleicht auch zu viel Kraft kosten würde. Dennoch steht sie in Reichweite der Pädagogin 1, womöglich um zumindest körperlich die Nähe der Pädagogin zu spüren.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Anke zeigt kein Verhalten, das der Kategorie Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt zum Zeitpunkt 1 in der Abschiedssituation zugeordnet werden kann.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Anke starrt vor sich hin und bewegt sich dabei kaum. Die Pädagogin 1 spricht Anke an und berührt zart ihre Finger, um Ankes Aufmerksamkeit zu bekommen. Doch Anke reagiert nicht darauf. Erst als die Pädagogin 1 auf „allen Vieren“ an Anke vorbei krabbelt, um die Ecke schaut und Anke zuruft, dass jemand etwas gefunden hätte, erhält sie für einen kurzen Moment Ankes Aufmerksamkeit. Doch noch etwas scheint Ankes Interesse ein wenig zu wecken.

*„Die Pädagogin 1 richtet sich auf und sieht Anke an. Anke bleibt regungslos stehen, wobei ihre Augen etwas verfolgen und sie **mit ihren Fingern herumspielt**“ (Anke/FB/P1, S13).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wird erst aus ihrer Erstarrung gerissen, als die Pädagogin 1 auf „allen Vieren“ an Anke vorbei krabbelt, um die Ecke schaut und Anke zuruft, dass jemand etwas gefunden hätte. Vielleicht ist Anke nun in Erwartung, dass ihr Vater kommt, um sie abzuholen. Was es auch sein mag, Anke wirkt nun ein wenig aufgeregt

und beginnt mit ihren Fingern zu spielen, um so vielleicht ihre innere Anspannung abzubauen.

Ankes Interesse: Anke wirkt nun an etwas interessiert, was sie mit ihren Augen verfolgt. Sie beginnt ein wenig körperlich aktiv zu werden, indem sie mit ihren Fingern spielt, um sich vielleicht selbst zu beruhigen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke ist immer noch sehr passiv im dynamischen Austausch mit den Pädagoginnen und den Peers. Jedoch gelingt es Pädagogin 1 Ankes Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken und Anke zeigt mit ihrer Körpersprache ein wenig, dass sie sich der Situation öffnen kann und bereit ist etwas aufzunehmen.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Das Video beginnt damit, dass Anke auf dem Schoß der Pädagogin sitzt und ein Sackerl in der Hand hält. Während die Pädagogin 1 mit Pädagogin 2 spricht, ist Ankes Interesse auf einen Kinderbuggy gerichtet, in welchen sie das Sackerl fallen lässt. Anke möchte nun vom Schoß der Pädagogin 1 hinunter klettern, die ihr dabei hilft.

*„Die Pädagogin 1 hilft ihr beim Aufstehen, indem sie Anke um die Hüfte ein wenig festhält. **Anke hält sich an den Griffen des Buggys fest**, während sie sich schüchtern im Raum umsieht. Die Pädagogin 1 kommentiert dies mit folgenden Worten: ‚Komisch wer da heute ist, noch zwei Frauen‘“ (Anke/FB/P2, S1).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wird aktiv und möchte, wie es aussieht, spielen. Während Anke sich im Raum noch schüchtern umsieht, gibt ihr der Buggy „Halt“, vermutlich nicht nur im physischen, sondern auch im psychischen Sinne. Anke hat nun scheinbar, die Kraft sich von der Pädagogin 1 zu lösen, obwohl die Vermutung nahe liegt, dass Anke ein wenig das Gefühl von Angst verspürt, worauf das schüchterne Verhalten schließen lässt. Der sanfte Übergang von der Pädagogin 1, die Anke beim Hinunterklettern bis zum Festhalten der Griffen des Buggys stützt, verhilft Anke womöglich die Gefühle der Angst zu lindern. In dem Moment, in dem sich Anke an den Griffen des Buggys festhält, so lässt sich vermuten, gewinnt sie ein wenig neue Stabilität und Sicherheit.

Ankes Interesse: Der Kinderbuggy weckt Ankes Interesse einerseits als attraktives Spielzeug, andererseits benutzt sie diesen gleichzeitig als ein Objekt, der ihr in einem angstausslösenden Moment Sicherheit und Stabilität zu vermitteln scheint.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Nachdem Anke, wie es scheint, ein Gefühl der Geborgenheit erfährt, klettert sie vom Schoß der Pädagogin 1 und wendet sich dem Buggy zu. Anke steht zu diesem Zeitpunkt nicht im dynamischen Austausch mit den Peers, aber sie dürfte die Pädagogin 1 als Sicherheitsbasis angenommen haben.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 erklärt Anke, dass zwei Frauen anwesend sind, die sonst nicht in der Kinderkrippe anzutreffen sind. Dabei handelt es sich um die MitarbeiterInnen der WiKi-Studie. Die Pädagogin 1 sieht Anke an, während sie mit ihr redet.

„Doch Anke dreht ihren Kopf auf die Seite und ihr Blick ist auf den Boden gerichtet. Die Pädagogin 1 spricht weiter: ‚Die kennst du gar nicht‘. Anke wendet sich auch weiterhin der Pädagogin 1 nicht zu, sondern blickt regungslos auf die Seite“ (Anke/FB/P2, S1).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke reagiert auf die Pädagogin verhalten. Sie vermeidet den Blickkontakt, wirkt schüchtern und ist still. Die MitarbeiterInnen der WiKi-Studie, die für Anke fremd sind, könnten ihr Angst machen und sie stören zusätzlich den gewohnten Ablauf in der Kinderkrippe. Anke fühlt sich vielleicht beobachtet und dadurch womöglich bedroht, was ihr unangenehm ist. Diesem unangenehmen Gefühl möchte sie vielleicht entfliehen. Vermutlich möchte Anke nicht angeschaut beziehungsweise beobachtet werden. Dies könnte der Grund für ihr Vermeidungsverhalten gegenüber der Pädagogin 1 sein.

Ankes Interesse: Es entsteht der Eindruck, als möchte Anke durch ihr Vermeidungsverhalten zeigen, dass sie nicht hören will, was die Pädagogin 1 über die Frauen erzählt. Vielleicht weil ihr diese Angst machen, oder sie ist nicht an den Frauen interessiert.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Obwohl die Pädagogin 1 Anke die Situation in feinfühligere Weise erklären möchte, weicht Anke ihr aus.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Anke versucht von sich aus Kontakt zur Pädagogin 1 herzustellen, indem sie mit einem Spiel auf sie zugeht.

„Dann nimmt sie das Steckpuzzle aus dem Regal geht damit auf die Pädagogin 1 zu und schreit ‚Da‘. Dabei lächelt sie und hält es der Pädagogin 1 hin. Die Pädagogin 1 greift danach und sagt: ‚Da, sie hat ihres!‘ Die Pädagogin 1 legt das Puzzle auf den Boden und

*widmet sich wieder einem Jungen mit einem Auto. Anke sieht ihr nach und sucht ganz kurz Blickkontakt mit der Pädagogin 1. Sie steht nun verlegen da, **den Kopf seitlich auf die Schulter gelegt und den Blick auf den Boden gerichtet**. Ihren rechten Fuß lässt sie dabei immer wieder nach außen knicken. Nach einer Weile sieht sie aber doch nach dem fahrendem Auto und schreit: ‚Da‘“ (Anke/FB/P2, S10).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke ist aktiv, zeigt Initiative und sucht sich selbst ein Spiel aus. Stolz, wie es scheint, geht sie damit zur Pädagogin 1, wohl auch mit der Absicht, dieses Spiel mit der Pädagogin 1 gemeinsam zu spielen. Nachdem die Pädagogin 1 nicht so darauf reagiert, wie es sich Anke wohl erwartet, wirkt sie zunächst überfordert und handlungsunfähig. Es entsteht der Eindruck, als würde sie sich eine kurze Auszeit nehmen und sich neu sammeln, bevor sie akzeptieren kann, dass die Pädagogin 1 mit dem Jungen weiter spielt und nicht mit ihr. Danach wendet sie sich dem fahrenden Auto zu.

Ankes Interesse: Anke zeigt Interesse an einem Spiel, das sie gemeinsam mit der Pädagogin 1 spielen möchte. Die Pädagogin 1 spielt aber gerade mit einem Jungen. Anke versucht zaghaft auf sich aufmerksam zu machen. Sie sucht kurz den Blickkontakt mit der Pädagogin 1 und möchte, wie es scheint, der Pädagogin 1 zeigen, dass sie traurig ist, indem sie den Kopf schief auf die Schulter legt und den Blick zum Boden senkt. Anke lässt sich aber wieder schnell ablenken und zeigt nun Interesse an einem fahrenden Auto.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke sucht den Kontakt von sich aus zur Pädagogin 1. Als diese jedoch mit einem anderen Jungen beschäftigt ist, wirkt Anke ein wenig enttäuscht. Es gelingt Anke jedoch, wie vermutet werden könnte, sich aus dem bedrückenden Gefühl der Unzufriedenheit zu befreien, denn sie versucht sich in das Spiel der Pädagogin 1 und des Jungen einzugliedern.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 hat Ankes Aufmerksamkeit auf ein ausziehbares Auto gelenkt, welches die Pädagogin 1 am Boden fahren lässt. Ein weiterer Junge ist dabei und die Pädagogin 1 zeigt den beiden Kindern, dass das Auto auch einen Mund und Augen hat. Anke scheint interessiert an dem Auto, da sie die Augen und den Mund des Fahrzeuges berührt. Als dann die Pädagogin 1 Anke das Auto gibt, beginnt sie damit zu spielen, bis sie für einen Moment plötzlich in eine Bewegungslosigkeit verfällt.

*„Nun schiebt sie das Auto zwischen den beiden Händen hin und her. Plötzlich richtet sie ihren Kopf gerade, hält das Auto in der einen Hand fest und **verharrt regungslos in der Hocke**“ (Anke/FB/P2, S11).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Da das Auto einen Mund und Augen hat, wirkt das Fahrzeug vermenschlicht. Anke spielt damit, lässt es zwischen den beiden Händen hin und her fahren, bis sie plötzlich regungslos mit dem Auto in der Hand in der Hocke verharrt. Es könnte sein, dass Anke das Gefühl hat, dass sie zwischen zwei Plätzen hin und her geschoben wird, so wie das Auto in der Spielsituation, nämlich von einer Hand zur anderen und Anke von zu Hause in die Krippe. Als sie regungslos mit dem Auto in der Hand am Boden hockt, könnte sich darin der unbewusste Wunsch äußern, nicht mehr zwischen zwei Plätzen hin und her geschoben zu werden.

Ankes Interesse: Anke zeigt Interesse an einem Auto, mit dem sie spielt. Im Spiel verarbeitet sie möglicherweise die Situation, von einem Platz zum anderen geschoben zu werden.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht im dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1. Obwohl Anke und der Junge zur selben Zeit an demselben Spielzeug interessiert sind, kommt es zwischen beiden zu keinem dynamischen Austausch.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 versucht Anke in das Spiel eines anderen Jungen zu integrieren. Dabei soll Anke ein Spielzeugauto in einen Buggysitz legen, den ein Junge bis zur Türe und wieder zurück schiebt. Beim ersten Mal legt Anke das Fahrzeug selbst in den Buggy und hält sich am Hosenbein der Pädagogin 1 fest, solange, bis der Junge wieder zurück ist. Die darauffolgenden Wiederholungen des Spiels gestalten sich so, dass Anke nach Aufforderung der Pädagogin 1 das Auto in das Buggy zu legen, der Pädagogin 1 das Auto in die Hand gibt, die es dann statt ihr in den Buggy legt. Der Junge fährt dann mit dem Buggy und dem Auto im Sitz zur Eingangstür und wieder zurück. Dann nimmt Anke das Auto heraus und der Junge fährt eine Runde ohne Auto. Sie bewegte die Arme, läuft ihm ein Stück nach und hält sich dann wieder am Hosenbein der Pädagogin 1 fest. Erst als der Junge wieder am Weg zurück ist, löst sich Anke von der Pädagogin 1, läuft dem Jungen entgegen und nimmt sich zappelig das Auto aus dem Sitz. Bei den nächsten Wiederholungen wartet sie geduldig, bis der Bub wieder da ist, jedoch zögerte sie immer wieder, das Auto beim nächsten Mal hinein zu legen, wenn nicht die Pädagogin 1 sie dazu ermuntert. Anke gibt dann der Pädagogin 1 das Auto, welches sie dann wieder statt ihr in den Buggy legt. Plötzlich stehen ringsum der Pädagogin 1 mehrere Kinder. Anke muss sich durchdrängen und gibt der Pädagogin 1 das Auto diesmal

ohne Aufforderung in die Hand, die es in den Buggy gibt. Unerwartet läuft nun Anke am Buggy vorbei in Richtung Eingangstür.

*„Sie läuft weiter in Richtung Eingangstür als plötzlich die Pädagogin 1 ruft: ‚Du Anke, was ist jetzt mit dem Auto?‘ Anke bleibt stehen, dreht sich ein wenig seitlich und sieht zurück in Richtung der Pädagogin 1. Sie geht zwei kleine Schritte schräg seitwärts, so dass sie mit dem Rücken zur Tür steht. Sie starrt mit neutralem Gesichtsausdruck in Richtung Gruppenraum, geht ein wenig in die Knie und **steckt ihre Hände in die Hosentasche. Sie dreht ihren Oberkörper schwungvoll nach links und rechts**, während sie dabei in die Knie geht und ihre Füße fest am Boden bleiben. Zeitgleich geht ein Mädchen an ihr vorbei, die die Eingangstür öffnet“ (Anke/FB/P2, S14).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt in der Spielsituation aufgeregt. Anhand des Autos und des Buggys wird, so lässt sich vermuten, eine Trennungssituation immer wieder durch gespielt. Anfangs zeigt sich, dass Anke Sicherheit bei der Pädagogin 1 sucht und dadurch womöglich in der Spielsituation schmerzliche Gefühle der Trennung und des Getrenntsein mit Hilfe der Pädagogin 1 zu bewältigen versucht. Als dann plötzlich so viele Kinder bei der Pädagogin 1 sind, steht die Pädagogin 1 Anke nicht mehr ausschließlich ihr zur Verfügung. Anke befreit sich, wie es scheint, aus der Situation und läuft weg, bis ihr die Pädagogin 1 nachruft. Anke steht unmittelbar in der Nähe der Eingangstür. Das schwungvolle Drehen des Oberkörpers könnte dahingehend gedeutet werden, dass Anke unschlüssig ist, ob sie weiter zur Tür gehen soll oder zurück in die Gruppe.

Ankes Interesse: Anke beteiligt sich nach der Aufforderung der Pädagogin 1 an einem Spiel mit einem Jungen. Anke zeigt Interesse an dem Spiel und gestaltet es selbst aktiv mit, jedoch meistens durch die Anleitung der Pädagogin 1. Als die Pädagogin 1 von mehreren Kindern umringt wird, verliert Anke das Interesse am Spiel und läuft weg, bis die Pädagogin 1 durch Zurufen die Aufmerksamkeit wieder auf die Spielsituation lenkt.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht im dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1. Vor allem in der gespielten „Trennungssituation“ mit dem Auto sucht sie den Körperkontakt mit der Pädagogin 1. Anke steht auch mit dem Jungen im dynamischen Austausch, der im Spiel die Rolle übernommen hatte, das Auto und Anke voneinander zu trennen, aber auch wieder zusammen zu führen. Als die Pädagogin 1 als Sicherheitsbasis nicht mehr zur Verfügung steht, läuft Anke weg in Richtung Eingangstür, vielleicht in der Absicht, die Kinderkrippe zu verlassen. Erst als die Pädagogin 1 Anke nachruft, reagiert Anke auf die Pädagogin 1, indem sie sich nach ihr umdreht. Es scheint, als wäre sich Anke nicht sicher, ob sie zur Pädagogin 1 wieder zurück gehen soll oder doch weiter zur Eingangstür.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 bietet Anke auf einem Tablett Puppenbesteck an. Anke greift danach, hält es der Pädagogin 1 entgegen und macht mit einem Laut auf sich aufmerksam. Die Pädagogin 1 beginnt jedoch mit dem Einräumen eines Puzzles und vertröstet Anke auf einen späteren Zeitpunkt. Anke wartet.

*„Anke steht seitlich zur Pädagogin 1, streckt ihre Beine durch und beugt ihren Oberkörper auf die Seite. **Dabei blickt sie immer wieder traurig in Richtung Eingangstür**“ (Anke/FB/P2, S15-16).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke fordert die Pädagogin 1 zum Spielen auf, macht sogar mit einem Laut auf sich aufmerksam. Trotzdem vertröstet die Pädagogin 1 Anke auf einen späteren Zeitpunkt. Anke fühlt sich in diesem Moment vielleicht einsam und alleine, weiß vermutlich auch nicht, was sie machen soll. Ihre Bezugsperson in der Kinderkrippe hat keine Zeit für sie. In solchen Augenblicken wünscht sie sich wahrscheinlich vermehrt einen Elternteil herbei, der ihr Sicherheit gibt. Ihre Erwartung erfüllt sich aber nicht, vermutlich deshalb der traurige Blick zur Eingangstür.

Ankes Interesse: Die Pädagogin 1 macht Anke auf Puppengeschirr aufmerksam. Sofort zeigt Anke daran Interesse und möchte mit der Pädagogin 1 gemeinsam spielen. Als diese sie jedoch vertröstet, verliert Anke vorübergehend das Interesse daran und sieht traurig zur Eingangstür.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Zunächst stellt die Pädagogin 1 über das Puppengeschirr Kontakt zu Anke her. Anke reagiert sofort darauf, wird aber, wie es scheint, enttäuscht, als sie von der Pädagogin 1 mehr Aufmerksamkeit einfordert, die ihr aber nicht gewährt wird.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Während Anke noch auf die Pädagogin 1 wartet, fährt ein Mädchen mit einem Puppenbuggy auf Anke zu. Ankes Blick ist auf den Buggy gerichtet, und sie sieht dem Gefährt noch nach als dieses ganz knapp bei ihr vorbei geschoben wird. Fast im selben Moment fällt Anke das Puppenmesser, das sie in der Hand hält, auf den Boden, und sie wirft verärgert die Gabel dazu. Sie weicht von dem auf dem Boden liegenden Besteck ein paar Schritte zurück, ehe sie schnell in den Gruppenraum gehen möchte, in dem sich die Pädagogin 1 aufhält. Jedoch wird ihr der Weg versperrt.

„Da Kinder ihr den Weg in den Gruppenraum versperren, bleibt sie hinter einem niedrigen Kasten stehen und gibt weinende Laute von sich. Die Pädagogin 1 ruft vom Gruppenraum aus Anke zu: ‚Ja, komm her Anke!‘ Anke geht zögerlich an den Kindern vorbei, dann versperrt ihr auch noch eine offene Kastentür den Weg. Beim Vorbeigehen schlägt sie die Kastentüre zu und sieht nach, wie diese zufällt“ (Anke/FB/P2, S16).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wartet auf die Pädagogin 1 und ist wahrscheinlich schon ein wenig ungeduldig und verärgert. Als ihr dann auch noch das Messer auf den Boden fällt, verschärft sich die Situation und Anke drückt nun ihren Ärger aus, indem sie die Gabel wütend dazu wirft. Anke braucht nun, so könnte vermutet werden, die Hilfe der Pädagogin 1, die sie beim Regulieren ihrer Gefühle unterstützen soll. Die Pädagogin 1 ist aber nicht in ihrer Reichweite. So läuft Anke panisch in Richtung der Pädagogin 1. Als ihr Kinder den Weg versperren, weiß sich Anke, wie es scheint, nicht mehr anders zu helfen, als sich hinter einem Kasten zu verstecken und durch weinende Laute auf sich aufmerksam zu machen. Erst als die Pädagogin 1 auf Anke reagiert und sie auffordert zu ihr zu kommen, wirkt Anke dazu in der Lage, an den Kindern vorbei zu gehen. Als ihr dann auch noch eine offene Kastentüre den Weg versperrt, wird Anke aktiv und befreit sich selbst aus der Situation der Hilflosigkeit, indem sie die Kastentüre zuschlägt.

Ankes Interesse: Anke zeigt zunächst noch ein wenig Interesse an einem Buggy, der von einem Mädchen an ihr vorbeigeschoben wird. Zumindest sieht sie dort hin und lenkt sich vermutlich von der Wartezeit ab. Die gerichtete Aufmerksamkeit auf den Buggy wird aber plötzlich unterbrochen, indem Anke kurz darauf das Messer aus der Hand fällt. Sie wirft die Gabel dazu, um vermutlich ihrem Missmut Ausdruck zu verleihen. Danach scheint Anke nur mehr damit beschäftigt, so schnell wie möglich zur Pädagogin 1 zu kommen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht mit den Peers nicht im dynamischen Austausch. Sie scheint die Kinder eher als Bedrohung wahrzunehmen, der sie ausweichen muss, indem sie sich hinter einen Kasten stellt. Anke sucht den Kontakt zur Pädagogin 1, der sich für sie, wie angenommen werden könnte, äußerst schwierig gestaltet. Erst als sich Anke verzweifelt hinter einen Kasten stellt und dort weinende Laute von sich gibt, wird die Pädagogin 1 auf Anke aufmerksam, denn erst dann ruft sie ihr zu, dass sie zu ihr kommen soll.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Anke versucht dem Krippengeschehen fernzubleiben, indem sie den Vater zu sich zieht und somit signalisiert, dass sie nicht in die Gruppe gehen möchte. Dabei zeigt sie kurz zuvor in der Garderobe noch gute Laune und hilft aktiv beim Umkleiden mit.

*„Auf der letzten Stufe, die zum Bewegungsraum (Sammelgruppe in der Früh) führt, bleibt Anke stehen, hält sich am Geländer fest und formt ihre Lippen zu einem O. Der Vater hält sie an der Hand fest und steht schon vor der Bewegungsraumtüre, **doch Anke bewegt sich einige Zentimeter in die andere Richtung** und zieht ihn dadurch näher zu sich. Eine Weile steht Anke so da. Dabei fällt ihr Blick zum Boden. Jetzt bückt sich der Vater zu Anke hinunter, sagt etwas zu ihr und schüttelt leicht ihre Hand“ (Anke/P3, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke signalisiert ihrem Vater deutlich, dass sie nicht in die Kinderkrippe hineingehen möchte. Sie zieht ihren Vater an sich, möchte in seiner Nähe sein und hofft wahrscheinlich auf seine Unterstützung.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse an dem Krippengeschehen, im Gegenteil, sie versucht, wie vermutet werden könnte, dem Ort fern zu bleiben, indem sie ihren Vater in die andere Richtung zieht.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht in dieser Videosequenz weder mit den Pädagoginnen, noch mit den Peers im dynamischen Austausch. Es entsteht der Eindruck, als wolle sie den Vater nicht loslassen beziehungsweise fort gehen lassen und daher besteht auch kein Interesse an einem Kontakt mit den Pädagoginnen oder Peers.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem Anke ihrem Vater signalisierte, dass sie nicht in den Bewegungsraum gehen möchte, versucht dieser durch gutes Zureden und einfühlsame Gesten sein Kind umzustimmen.

*„Jetzt bückt sich der Vater zu Anke hinunter, sagt etwas zu ihr und schüttelt leicht ihre Hand. Anke blickt dabei in Richtung der Kamera und formt ihre Lippen wieder zu einem O. Dann schaut sie zu ihrem Vater, lächelt ihn an, während sie sich auf die Stufe setzt. Anke hält sich **am Geländer fest und umklammert mit der anderen Hand den Zeigefinger ihres Vaters**. Er schüttelt wieder ihre Hand und sie lächelt ihm zu, wobei sie sich aufrichtet und gleich darauf in die andere Richtung zu einem Türstock hindreht“ (Anke/P3, S2-3).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Die bevorstehende Trennung vom Vater macht Anke scheinbar Angst. Der Vater versucht zu trösten. Anke hält sich mit der einen Hand am Geländer fest und umklammert mit der anderen Hand den Finger des Vaters.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse daran in die Gruppe zu gehen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht weder mit den Peers, noch mit den Pädagoginnen im dynamischen Austausch.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Kurz bevor Anke und ihr Vater die Türe des Bewegungsraums erreichen, schlägt Ankes aktives Verhalten in ein passives um und ihre anfänglich gute Laune weicht einer eher traurigen Stimmung, so wie oben beschrieben. Sie geht nur zögerlich zur Türe und steht nun mit ihrem Vater im Türrahmen des Bewegungsraums. Der nächstfolgende Ausschnitt findet kurz vor der Verabschiedung statt.

*„Dann geht die Pädagogin 1 auf Anke zu und geht vor ihr in die Hocke. Anke sieht zuerst die Pädagogin 1 verstohlen an und dann schaut sie in den Gruppenraum. **Dabei öffnet sie ihren Mund und zieht ihre Mundwinkel auf die Seite.** (Ich glaube, sie wollte lächeln, was ihr aber nicht gelingen ist.) Während sich die Pädagogin 1 mit dem Vater unterhält, **sieht Anke immer wieder teilnahmslos in den Gruppenraum.** Dabei schiebt sie ihre Hüfte auf die Seite und schiebt ihren Bauch nach vorne, während sie mit ihren Fingern an ihrer Kleidung spielt“ (Anke/P3, S3).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Der Abschied naht und Anke wird nun gleich vom Vater getrennt sein. Die drohende Gefahr, vom Vater verlassen zu werden, löst in Anke vermutlich ein Gefühl der Angst aus. Zunächst möchte Anke vielleicht das Gefühl der Angst nicht wahrnehmen und versucht ihren wahren Gefühlszustand daher durch ein Lächeln zu verleugnen, was ihr aber nicht gelingen mag, da sie ihre Mundwinkel nur auf die Seite verziehen kann. Nun versucht Anke vielleicht ihren erregten Gefühlszustand mit einer teilnahmslosen Reaktion auf die bevorstehende Trennung zu verleugnen.

Ankes Interesse: Anke sieht immer wieder teilnahmslos in den Raum. Diese Teilnahmslosigkeit zeugt nicht von großem Interesse an dem Krippengeschehen. Es könnte jedoch sein, dass Anke sich ein Bild davon machen möchte, was sie gleich erwarten wird.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 1 geht auf Anke zu und geht vor ihr in die Hocke. Anke verhält sich der Pädagogin 1 gegenüber sehr zurückhaltend. Vielleicht möchte sie sich in diesem Moment nicht der Pädagogin 1 zuwenden, was zugleich für Anke bedeuten würde, dass sie sich vom Vater trennen müsste.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem der Vater sich verabschiedet, wird Anke von der Pädagogin 1 mit einem Joghurt gefüttert. Nach dem Essen geht die Pädagogin 1 von Anke weg.

*„Die Pädagogin 1 geht von Anke weg und Anke sieht zu einem Mädchen hinüber und **dann starrt Anke in den Raum**. Sie sitzt dabei ganz ruhig, und ihre Finger umklammern ihren Hosenbund. Die Pädagogin 1 kommt zurück, legt den Löffel auf die Bank und wischt Anke den Mund mit einem Tuch ab. Anke sieht dem Löffel nach, hustet, fängt wieder mit den Füßen an zu baumeln und sieht in die Kamera während Pädagogin 1 ihr den Mund abwischt“ (Anke/P3, S4).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke ist, wie vermutet werden könnte, kurz nach der Trennung vom Vater mit der Regulation ihrer Affekte beschäftigt. Daher starrt Anke vor sich hin, um den Schmerz nicht im ganzen Ausmaß wahrnehmen zu müssen.

Ankes Interesse: Anke zeigt nur wenig Interesse an dem Gruppengeschehen. Sie sieht lediglich zu einem Mädchen hinüber und in die Kamera.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke ist wahrscheinlich nicht in der Lage, mit den Peers oder der Pädagogin 1 in Kontakt zu treten, aber auch das Mädchen und die Pädagogin 1 zeigen nur wenig Initiative Kontakt zu Anke herzustellen. Anke sieht zwar einmal zu dem Mädchen hinüber, doch das kann ihr keine Unterstützung im Sinne von Bewältigung geben. Auch von der Pädagogin 1 lässt sich Anke nur „pflegen“ ohne ihr Zeichen ihres Unbehagens zu signalisieren.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem Essen gibt die Pädagogin 1 Anke ihre Trinkflasche aus dem Kindergartenrucksack und Anke trinkt genussvoll daraus. Die Pädagogin 1 spricht mit Anke und Anke sieht zwischen Pädagogin 1 und der Flasche hin und her. Kurz darauf nimmt die Pädagogin 1 Anke die Trinkflasche aus der Hand, stellt sie neben Anke auf die Bank und wendet sich von ihr ab. Anke sieht gelangweilt in die Luft und auf ihre Zehenspitzen bis sie wieder nach ihrer Flasche greift. Sie hält sie fest in ihrer Hand und sieht dabei in Richtung Eingangstür von dort aus immer wieder Begrüßungs- oder Verabschiedungsworte zu hören sind. Dann zeigt Anke folgendes Verhalten.

*„Anke **führt die Flasche an ihre Lippen und knabbert leicht am Verschluss**, während sie teilnahmslos in Richtung Eingangstür starrt. Dann trinkt sie, stellt die Flasche neben sich auf die Bank, **wutzelt dann mit ihren Fingern an einer Hosenfalte** und sieht schüchtern im Raum umher, während die Pädagogin 1 neben ihr auf der Bank wieder Platz nimmt“ (Anke/P3, S5).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Nachdem die Pädagogin 1 sich von Anke abgewendete, weiß Anke wie es scheint, nicht, was sie tun soll und wirkt überfordert. Dann hält sie die Trinkflasche fest in der Hand, während sie immer wieder zur Eingangstür sieht. Vielleicht erinnern die Verabschiedungen, die von Weitem zu hören sind, Anke (immer wieder) an die eigene Verabschiedung vom Vater und so könnten die Gefühle der Angst immer wieder bei ihr hoch kommen. Anke beruhigt sich wahrscheinlich selbst, indem sie sich zunächst oral stimuliert und dann an ihrer Hosenfalte zupft, auch um sich abzulenken.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Krippengeschehen. Wie gelangweilt sieht sie in die Luft. Ein wenig Interesse zeigt sie erst, als sie immer wieder zur Eingangstüre sieht, an der sich die Kinder von ihren Eltern verabschieden.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht im dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1, die mit ihr spricht und die sie davor fütterte. Erst als die Pädagogin 1 sich von Anke abwendet, wirkt Anke ein wenig hilflos.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Anke sitzt immer noch neben der Pädagogin 1 auf der Bank. Sie nimmt Blickkontakt zur Pädagogin 1 auf, die ihr daraufhin über den Kopf streichelt. Dann steht die Pädagogin 1 von der Bank auf und geht weg.

*„Die Pädagogin 1 geht weg und kommt kurze Zeit später mit einem Mädchen an der Hand wieder zurück. Sie setzt sich auf die Bank und zieht das Mädchen auf ihren Schoß. Anke sieht das Kind an und **gleich darauf auf den Boden. Sie sitzt nun etwas gekrümmt da und sieht bewegungslos in den Gruppenraum**“ (Anke/P3, S5).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke sitzt passiv neben der Pädagogin 1 und sucht lediglich nach dem Blickkontakt mit der Pädagogin 1. Anke könnte Gefühle der Verunsicherung verspüren und Sicherheit bei der Pädagogin 1 suchen. Die Pädagogin 1 reagiert zwar flüchtig auf die Annäherungsversuche von Anke, indem sie ihr über den Kopf streicht, jedoch geht die Pädagogin 1 kurz darauf weg. Sie kommt mit einem anderen Kind zurück, dem sie jetzt Schutz bietet. Anke sieht verunsichert zu dem Kind und ihre gekrümmte Körperhaltung lässt darauf schließen, dass sich Anke in der Situation nicht wohl fühlt und auch nicht weiß, wie sie nun machen soll.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Geschehen der Krippe. Sie sitzt passiv auf der Bank.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke versucht ganz vorsichtig, durch Blickkontakt, die Aufmerksamkeit der Pädagogin 1 auf sich zu lenken, was ihr auch gelingt, da die Pädagogin 1 ihr über den Kopf streicht. Jedoch wünscht sich Anke vielleicht mehr Aufmerksamkeit von der Pädagogin 1 und sieht daher gekränkt auf den Boden.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Die Pädagogin 2 kommt in den Bewegungsraum und Anke zeigt ein ambivalentes Verhalten. Sie geht zunächst auf die Pädagogin 2 zaghaft zu, sieht dann erwartungsvoll zu ihr hoch und ignoriert sie kurz darauf.

*„Die Pädagogin 2 geht in die Hocke und sagt: ‚Hallo Süße‘, stellt ihre Tasche auf den Boden und umarmt sie von der Seite, **da sich Anke ein wenig von ihr wegdreht und in Richtung der Kamera sieht. Dann sieht Anke nach hinten zur Pädagogin 1. Pädagogin 1 und Pädagogin 2 sprechen miteinander oder mit Anke. Das ist schwer zu erkennen. Auf einmal beugt sich Pädagogin 2 zu Anke vor und sagt: ‚Ich muss noch kurz ... und dann komm ich wieder, ja?‘ und streicht ihr über die Wange. **Anke sieht sie dabei nicht an, sondern schaut Richtung Kamera.** Sie dreht sich dann etwas seitlich, bewegt sich nicht und starrt in eine Richtung. Auch als Pädagogin 2 den Raum verlässt, ändert sie nichts an ihrer Position beziehungsweise ihrem Verhalten. Sie steht eine ganze Weile so da, bis sie sich mit dem Oberkörper und dem Kopf in die andere Richtung dreht und dort hinsieht. Kurz darauf dreht sie sich wieder zurück und verharrt in der eben beschriebenen Stellung“ (Anke/P3, S6-7).***

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Es sieht so aus, als hätte Anke die Pädagogin 2 schon sehnsüchtig erwartet. Es könnte sein, dass Anke das positive Gefühl der Freude, die Pädagogin 2 zu sehen, nur sehr schwer zeigen kann, weil sich vielleicht gleichzeitig die negativen Gefühle des Schmerzes und der Sehnsucht nach dieser Person, die Anke verspüren mag, als die Pädagogin 2 noch nicht da war in ihr verstärken. Dazu kommt, dass Anke wieder eine Trennung durchmachen muss von einer für sie scheinbar wichtigen Person.

Ankes Interesse: Anke ist nur auf die Pädagogin 2 fixiert und muss sich mit einer erneuten Trennung auseinandersetzen. Anke wirkt nicht dazu in der Lage, sich für irgendetwas zu interessieren.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke hemmt durch ihre Abwehrhaltung den dynamischen Austausch mit der Pädagogin 2. Vielleicht möchte Anke mit dem Wegdrehen ihre Enttäuschung über die Abwesenheit der Pädagogin 2 ausdrücken.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Das Video beginnt damit, dass Anke mit vier anderen Kindern an einem Tisch sitzt und ihre Lippen zu einem O formt. Anke nimmt keinen Kontakt zu den anderen Kindern auf.

„Dann steht sie vom Sessel auf und steht kurz wie ein Zinnsoldat da. Ihr Körper ist gerade und die Hände leicht am Körper angelegt. Dabei sieht sie bewegungslos in die Ferne. Danach setzt sie sich auf den vorderen Teil des Sessels, die Hände wieder auf den Oberschenkeln. Sie sieht belanglos in die Tischrunde und presst die Lippen fest auf einander, sodass ihre Lippen sich zu einem kleinen Schnabel formen“ (Anke/P4, S1).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke scheint in der beobachteten Situation überfordert zu sein und wirkt angespannt. Die Pädagoginnen sind nicht in der Nähe und können Anke somit auch nicht als „sichere Basis“ dienen. Es entsteht der Eindruck, als würde Anke die anderen Kinder nicht als Spielgefährten wahrnehmen können. Anke scheint nicht in der Lage zu sein, ihre negativen Affekte alleine regulieren zu können. Anke weiß nicht, so lässt sich vermuten, was sie machen soll. Sie steht auf, sieht bewegungslos in die Ferne und setzt sich gleich wieder hin. Wahrscheinlich versucht sie sich auch von ihren Gefühlen der Desorganisation abzulenken, indem sie konzentriert ihre Lippen zu einem O formt oder fest aufeinander presst. Um die negativen Gefühle nicht wahrnehmen zu müssen, distanziert sie sich wahrscheinlich von diesen Gefühlen, indem sie in eine Bewegungslosigkeit verfällt.

Ankes Interesse: Ankes Interesse ist nicht auf das Gruppengeschehen gerichtet, vielmehr scheint sie mit sich selbst beschäftigt. Wahrscheinlich versucht sie mit der Situation zurecht zu kommen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke sitzt mit vier Kindern an einem Tisch und sie versucht in dieser Videosequenz nicht, in den dynamischen Austausch mit den Peers zu treten.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Anke sitzt immer noch mit den vier Kindern bei Tisch und beobachtet das emsige Getue der Pädagogin 1.

„Die Pädagogin 1 kommt mit zwei Plastiksackerln in der Hand wieder zurück und Anke sieht ihr nach, als sie beim Tisch vorbei geht. Dabei kneift sie sich an der Wange und ihr Mund ist dabei leicht geöffnet. Sie dreht sich nun noch einmal in Richtung Gang, schiebt ihren Popo zum äußeren Teil des Sessels, und lehnt ihren Oberkörper nach vorne. Kurz

*darauf dreht sie sich wieder um und sieht in Richtung der Pädagogin 1, die davor mit den beiden Plastikackerln vorbeiging. Sie sitzt eine Weile regungslos da und **kneift sich in die Wange**, bevor die Pädagogin 1 einen Adventkranz in die Mitte des Tisches stellt. Anke dreht nur leicht ihren Kopf zum Kranz hin, **während sie sich immer noch in die Wange kneift**“ (Anke/P4, S1-2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Dass die Pädagogin 1 für Anke keine Zeit hat, könnte Anke ärgern. Da sie sich vielleicht nicht traut diesen Ärger der Pädagogin 1 gegenüber zu äußern, richtet sie die Aggressionen gegen die eigene Person, indem sie sich leicht in die Wange kneift. Die Frustration darüber, dass die Pädagogin 1 nicht für Anke da sein kann, könnte im „Wangenkneifen“ zum Ausdruck kommen.

Ankes Interesse: Anke wendet sich ein wenig interessiert dem Adventkranz zu, in überwiegendem Maße aber beobachtet sie die Pädagogin 1. Anke ist, so könnte man denken, in diesem Moment nicht in der Lage, sich vermehrt dem Gruppengeschehen zuzuwenden, zu sehr scheint sie mit der Regulierung ihrer Affekte beschäftigt. Vermutlich versucht sie die innere Anspannung zu lösen, indem sie sich in die Wange kneift.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke ist mit ihren Gefühlen, wie es scheint, überfordert. Sie beobachtet die Pädagogin 1 und hofft wahrscheinlich darauf, dass diese sich ihr zuwendet. Anke tritt weder mit der Pädagogin 1, noch mit den Peers in einen dynamischen Austausch.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Obwohl Anke mit mehreren Kindern an einem Tisch sitzt und sie gemeinsam auf den Beginn der Adventfeier warten, meidet Anke vehement den Blickkontakt mit den Kindern, wie anhand des folgenden Beispiels aus den Videotranskripten verdeutlicht werden soll.

*„Manchmal **sieht sie zu den anderen Kindern, wobei sie aber Blickkontakt vermeidet**. Auch der Pädagogin 1, welche des Öfteren am Tisch vorbeigeht, folgt sie mit **schüchternem Blick**“ (Anke/P4, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt unsicher, schüchtern und verängstigt. Anke scheint sich zwar für die Kinder zu interessieren, da sie manchmal zu ihnen hinüber sieht, jedoch scheint die Angst, mit ihnen in Blickkontakt zu treten zu groß und sie meidet deshalb den Blickkontakt mit ihnen. Vielleicht fehlt Anke in dieser Situation eine Sicherheit gebende Person, die sie dazu ermutigt in Verbindung mit den Kindern zu treten. Des Weiteren könnte Anke mit ihrem schüchternen Blick zur Pädagogin 1 versuchen, die

Pädagogin 1 darauf aufmerksam zu machen, dass es ihr gerade nicht gut geht und sie ihre Nähe herbeisehnt. Die Pädagogin 1 jedoch nimmt diese Geste nicht wahr.

Ankes Interesse: Ein wenig Interesse zeigt Anke an den Kindern, die bei ihr am Tisch sitzen, da sie manchmal zu ihnen hinübersieht. Vermehrt möchte sie sich aber den Kindern nicht zuwenden, was darin zum Ausdruck kommt, dass sie den Blickkontakt meidet.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Womöglich meidet Anke den Blickkontakt zu den Kindern, weil sie noch kein Vertrauen aufgebaut hat.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Die Pädagogin 1 hat nun alles für eine Adventfeier hergerichtet und die Kinder warten bis die erste Kerze angezündet wird. Die Kinder warten aber sehr lange, da ein Kind, das eingenässt hat, noch umgezogen werden muss. Die Pädagogin 1 wirkt ein wenig genervt bevor das Licht abgedreht werden kann.

*„Die Pädagogin 1 lässt das Licht abdrehen und fordert Anke mit folgenden Worten zum hinsetzen auf: ‚So die Anke setzt sich bitte hin‘. Anke setzt sich etwas wackelig auf den Sessel. **Anke sitzt etwas gekrümmt auf dem Sessel dann lehnt sie sich zurück, dabei krümmt sie ihren Hals so, als würde sie aus einem Schildkrötenpanzer sehen. Dann richtet sie sich wieder auf und sieht in der Runde umher, bis sie an einer Stelle verharrt und in die Ferne starrt**“ (Anke/P4, S3).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Wahrscheinlich ist Anke in der Situation damit beschäftigt, ihre Affekte zu regulieren. Die lange Wartezeit auf den Beginn der Adventfeier erschwert für sie vermutlich das Beherrschen ihrer Gefühle der Unlust. Nachdem auch die Pädagogin 1 wenig zur Unterstützung beiträgt und Anke lediglich zum Hinsetzen auffordert, zieht sich Anke wahrscheinlich innerlich zurück. Darauf deutet ihre zurückgezogene Körperhaltung hin.

Ankes Interesse: Es scheint so, als würde Anke, nachdem sie durch ihre Körperhaltung Zurückgezogenheit demonstrierte, sich erneut dazu aufraffen, Interesse am Gruppengeschehen zu bekunden. Das zeigt sich, indem sie kurz in die Runde sieht.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht für einen Moment im Kontakt mit der Pädagogin 1, die Anke auffordert sich hinzusetzen. Anke reagiert darauf und macht das, was von ihr verlangt wird, jedoch könnte es auch sein, dass Anke der Pädagogin 1 mit dieser zurückgezogenen Körperhaltung signalisieren möchte, dass es ihr alleine nicht möglich ist, sich in die Gruppe zu integrieren.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Anke geht zur Pädagogin 1. Sie nimmt sie an der Hand und gibt ihr deutlich zu verstehen, dass sie etwas spielen möchte. Die Pädagogin 1 gibt Anke ein Steckspiel, das aus einer Platte mit Löchern besteht und aus bunten kleinen Stiften, die in die Platte gesteckt werden. Mit dem Steckspiel in der Hand geht Anke mit der Pädagogin 1 zu einem Tisch.

*„Die Pädagogin 1 schiebt den Sessel für Anke zu Recht und hilft ihr sich drauf zu setzen. Dann geht die Pädagogin 1 weg und Anke sitzt vor der weißen Platte und hält **diese mit beiden Händen fest**. Anke sitzt eine Weile so da, während sie in Richtung Pädagogin 1 sieht. Die Pädagogin 1 sitzt auf einem Sessel und starrt in eine andere Richtung“ (Anke/P4, S9-10).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke hätte sich wahrscheinlich gewünscht, dass die Pädagogin 1 mit ihr spielt. Die Pädagogin 1 wirkt jedoch abwesend und kann Anke in diesem Moment nicht als Sicherheitsbasis zur Verfügung stehen. Anke sucht möglicherweise Stabilität, wenn sie sich an der Steckplatte festhält.

Ankes Interesse: Anke zeigt deutliches Interesse an den Spielsachen in der Kinderkrippe. Gleichzeitig scheint ihr das Spiel in der Situation, in der sie sich vielleicht von der Pädagogin 1 alleine und verlassen fühlt, Halt zu vermitteln.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke stellt von sich aus Kontakt zur Pädagogin 1 her und gibt der Pädagogin 1 deutlich zu verstehen, dass sie etwas spielen möchte. Die Pädagogin reagiert darauf und gibt Anke ein Spiel. Auch beim Hinsetzen an den Tisch ist die Pädagogin 1 Anke behilflich. Danach reagiert die Pädagogin 1 nicht mehr unterstützend auf die Bedürfnisse von Anke. Anke möchte der Pädagogin 1 möglicherweise durch das Festhalten an der Steckplatte signalisieren, dass sie ein Bedürfnis nach mehr Sicherheit und Stabilität hat.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Wie so oft wandert Anke im Raum ziellos umher und findet nur sehr schwer bis gar nicht Kontakt zu anderen Kindern.

„Anke geht nun eine Weile ziellos durch den Raum. Dann kommt sie an Stühlen nicht vorbei, welche zwei Kinder wie Zugwagone aneinandergestellt haben. Sie geht an den Wagonen hin und her, berührt leicht die Sesseln, bleibt dann stehen und sieht sich die Konstruktion an. Anke beobachtet ein Kind, welches sich auf einen der Sessel setzt. Anke deutet an, sich auch auf einen setzen zu wollen, entscheidet sich aber wieder um und geht die Wagone entlang“ (Anke/P4, S15).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt in der Kinderkrippe verloren, denn sie wandert ziellos umher. Vielleicht ist sie auf der Suche nach etwas oder nach jemandem, das oder der ihr hilft, sich in den Räumlichkeiten zurechtzufinden. Erst durch die „Barriere“ von Stühlen, könnte es sein, dass der Raum für Anke nicht so weitläufig erscheint und sie nun einen besseren Überblick hat und sich orientieren kann. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Anke, um die Hindernisse zu überwinden, nach Lösungsstrategien sucht, die sie von ihren ursprünglichen negativen Gefühlen ablenken.

Ankes Interesse: Anke wandert zunächst ziellos durch den Raum. Erst die Stühle wecken Ankes Interesse für das Geschehen in der Gruppe. Vielleicht hat die plötzlich auftauchende räumliche Blockade, Anke aus ihrer inneren Blockade gerissen, denn nun gilt es, aktiv zu werden und das Hindernis zu überwinden.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke beobachtet zwar das Verhalten eines anderen Kindes, welches mit den Stühlen Zug spielt, sie scheint jedoch nicht dazu in der Lage zu sein, mit dem Kind in einen dynamischen Austausch treten zu können.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Anke hat körperlichen Kontakt zu den Pädagoginnen 1 und 2. Sie wird oft gestreichelt und hoch gehoben. Jedoch scheint sie ohne Unterstützung der Pädagoginnen sehr unsicher und orientierungslos zu sein, wie in der nachfolgende Szene beschrieben wird. Nach einer kurzen Kuschelzeit mit der Pädagogin 1, stellt diese Anke wieder auf den Boden. Dann unterhält sie sich mit der Pädagogin 2 weiter und Anke zeigt folgendes Verhalten.

*„An einem Sessel hält sie sich an der Lehne an, dreht ihren Kopf in Richtung Baubereich und bleibt so eine Weile ganz ruhig stehen. Dann schleicht sie wieder ziellos im Raum umher bis sie stehen bleibt, mit ihren Fingern spielt und **mit verzweifelter Mimik in jede Richtung sieht**“ (Anke/P4, S15).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Obwohl Anke immer wieder Kontakt zu den Pädagoginnen hat und auch gestreichelt wird, scheint das für Anke nicht auszureichen. Wahrscheinlich braucht sie noch mehr körperlichen Kontakt, um das Gefühl der Geborgenheit zu haben. Die Wahrnehmung, dass dieses Bedürfnis von den Pädagoginnen nicht vollständig erfüllt wird, könnte Anke nervös machen und ein Gefühl der Verzweiflung in ihr auslösen.

Ankes Interesse: Anke ist am Gruppengeschehen nicht interessiert. Vielleicht sieht sie in den Baubereich oder im Raum umher, um nach einer anderen Quelle der Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise nach einer Ersatzbefriedigung zu suchen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht zunächst im dynamischen Austausch mit den Pädagoginnen, die ihr Bedürfnis nach körperlicher Nähe zu befriedigen scheinen. Anke hätte in der beschriebenen Situation aber wahrscheinlich noch mehr Nähe gebraucht, was die Pädagoginnen nicht weiter erfüllen. Sie stellen Anke auf den Boden, worauf Anke mit einem mimischen Ausdruck von Verzweiflung reagiert.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Der Vater trägt Anke das Stiegenhaus hinauf in die Garderobe. Anke wirkt fröhlich und läuft dann selbst zu ihrem Garderobenplatz. Dort angekommen plaudert sie los und hilft aktiv beim Umziehen mit.

*„Als der Vater aus dem Rucksack ein Sackerl herausnimmt, wendet sich Anke dem zu, **reibt an ihren Augen** und sieht zu, wie das leere Sackerl wieder im Rucksack verschwindet. Dann sieht sie hinunter zu ihren Füßen, welchen der Vater gerade die Hausschuhe überzieht. Anke muss dazwischen **immer wieder husten und an den Augen reiben**“ (Anke/P5, S1).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke kommt scheinbar gut gelaunt und fröhlich in die Kinderkrippe. Während der Vater Anke die Hausschuhe anzieht, bekommt Anke Augenjucken und Husten. Vielleicht ist die anstehende Trennung doch noch ein wenig aufregend für Anke und sie versucht die aufkommende Angst durch Fröhlichkeit abzuwehren. Auch könnte sie versuchen, den Affekt der Trauer durch das Reiben ihrer Augen zu unterdrücken.

Ankes Interesse: Anke sieht zu, wie der Vater ein Sackerl aus dem Rucksack herausnimmt und das leere Sackerl wieder in den Rucksack gibt. Anke könnte wahrnehmen, dass ihr Vater mit Anke in die Kinderkrippe kommt, aber ohne sie wieder nach Hause geht, so, wie das mit dem Sackerl der Fall ist, denn dieses ist dann auch leer.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke befindet sich nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen, da sich keine von den erwähnten Personen in der Garderobe befindet.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem sich Anke in der Garderobe umgezogen hat, geht sie mit ihrem Vater die Stiegen hinunter zum Gruppenraum. Anke wirkt dabei fröhlich und geht beschwingt die Stiegen hinunter. Der Vater bringt Anke zur Tür des Gruppenraums und Anke geht alleine hinein.

*„An der Tür dreht sie sich zu ihrem Vater um, der währenddessen auf dem Boden kniet. Sie verlangt mit ausgestreckten Arm und ‚Da, Da‘ nach ihrem Rucksack. **Sie greift danach und läuft ohne zu zögern in die Gruppe hinein.** Dabei zeigt sie keine Verabschiedungsgeste“ (Anke/P5, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke geht fröhlich die Stiegen hinunter, die zum Gruppenraum führen. Anke wirkt nun schon selbstständiger und geht alleine in den Gruppenraum. Diese Selbstständigkeit gibt Anke vielleicht einerseits das Gefühl die Kontrolle über die Situation zu haben, andererseits bedeutet dies auch sich, vom Vater zu trennen. Die Wahrnehmung der Trennung scheint doch noch mit Angst und Schmerz verbunden zu sein, sodass die Verabschiedung vermieden wird und Anke einfach in die Gruppe läuft, ohne Verabschiedungsgeste.

Ankes Interesse: Es scheint so, als würde sich Anke auf die Kinderkrippe freuen, denn sie läuft ohne zu zögern hinein. Gleichzeitig möchte sie vielleicht die Situation der Trennung vom Vater so schnell wie möglich hinter sich bringen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke befindet sich nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem der Vater ohne Verabschiedung (wie oben beschrieben) fortgegangen ist, geht Anke mit ihrem Rucksack zielgerichtet zu einer Bank und nimmt dort eine Trinkflasche und eine Jausenbox aus der Tasche. Anke wirkt sehr konzentriert und routiniert bei ihrer Tätigkeit. Trotzdem braucht sie Hilfe beim Öffnen des Müsliriegels, die ihr von Pädagogin 1 zukommt. Anke hält den ausgepackten Riegel in beiden Händen. Sie sieht ihn sich dabei genau an und befühlt ihn mit den Fingern.

*„Dann hält sie den Riegel in einer Hand und sieht kurz zu dem Mädchen, welches neben ihr sitzt und auf die Pädagogin 1. **Dann startet sie für einen kurzen Moment in die Gruppenraummitte, legt dabei langsam den Müsliriegel auf die Bank und wendet sich kurz darauf wieder ihrer Jausenbox zu“** (Anke/P5, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Ankes routinierte Selbstständigkeit in Bezug auf das Auspacken der Jause zeigt, dass sich Anke wahrscheinlich selbst einen Rahmen der Sicherheit geschaffen hat. Trotzdem scheint Anke mit der Trennung vom Vater, die kurz zuvor stattgefunden hat, beschäftigt zu sein und versucht sich durch die kurzzeitige Erstarrung vor einer Überschwemmung von negativen Gefühlen zu schützen.

Ankes Interesse: Anke ist konzentriert auf ihre Jause. Dieses Ritual des „Jausnens“ gibt Anke vermutlich Sicherheit, was ihr aber gleichzeitig so viel Konzentration abverlangen zu scheint, dass sie sich nicht weiter dem Geschehen der Krippe zuwenden kann.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht im dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1 als sie Hilfe beim Auspacken der Jause braucht. Ansonsten ist Anke mit dem „Jausnen“ beschäftigt, denn sie wendet sich dem Essen konzentriert zu und kann wahrscheinlich nicht gleichzeitig in dynamischen Austausch mit Peers oder Pädagoginnen treten.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Anke wird von der Pädagogin 1 mit einem Joghurt gefüttert. Anke öffnet dabei mechanisch den Mund und lässt mit sich machen. Anke wirkt passiv und willenlos, wie das folgende Beispiel zeigt.

*„Während die Pädagogin 1 einen Fleck wegwischt und gleich anschließend ein Stück Papier entsorgt, sieht Anke in die Kamera und reibt sich ihre Augen. Dann wird Anke, die **wieder mechanisch den Mund** öffnet und in eine Richtung sieht, weiter gefüttert. Bevor die Pädagogin 1 den Becher entsorgt, wirft ihr Anke noch einen kurzen Blick zu, ehe sie ihren Finger in die Nase steckt und in eine Richtung starrt“ (Anke/P5, S3).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt sehr passiv. Sie isst nicht alleine und zeigt auch keinen Willen dazu, es selbst tun zu wollen. Im Gegenteil, sie öffnet mechanisch den Mund. Es könnte sein, dass das selbstständige Handeln, das davor beschrieben wurde, Anke so viel Kraft kostete, dass sie ihren Mund nur mehr wie „mechanisch“ öffnen kann.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie ist nur mit dem Essen beschäftigt.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht insofern mit der Pädagogin 1 im dynamischen Austausch, als diese Ankes Bedürfnis nach Nahrung befriedigt, so wie es wahrscheinlich Ankes Mutter oder Vater zu Hause machen.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nach dem Essen läuft Anke zu einer Matte, die unterhalb einer Sprossenwand am Boden liegt. Anke legt sich auf die Matte und beobachtet die anderen Kinder. Sie ist auch selbst aktiv und reckelt sich auf der Matte. Dennoch sieht sie zwischendurch teilnahmslos im Raum umher, so wie es im nächsten Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls beschrieben wird.

*„Oft reckelt sie sich mit dem Oberkörper auf der Matte, bohrt dann mit dem Finger in die Matte und **sieht zwischendurch immer wieder teilnahmslos im Raum umher**. Manchmal bewegt sie ihre Lippen dazu“ (Anke/P5, S3).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke möchte sich wahrscheinlich körperlich spüren und wahrnehmen. Daher reckelt sie sich auf der Matte, vielleicht aber auch, weil sie Geborgenheit und Entspannung sucht. Dazwischen zeigt sie immer wieder teilnahmsloses Verhalten, was vermuten lässt, dass sie sich gegen äußere Reize und dadurch durch die aufkommenden negativen Gefühle wehrt.

Ankes Interesse: Anke nimmt nicht teil an den Spielen der anderen Kinder. Gleichgültig schaut sie im Raum umher, ab und zu scheint sie sich für die anderen Kinder zu interessieren, indem sie sie beobachtet. Anke interessiert sich vermehrt für die Matte, auf der sie sich wahrscheinlich nicht nur entspannt, sondern auch versucht mit ihrem Finger eine imaginäre Lücke zu füllen. Eine Lücke, die Anke vielleicht auch verspürt, weil die Eltern sie in der Krippe alleine ließen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke beobachtet zwar die Kinder, zeigt aber keine Initiative mit ihnen in Kontakt zu treten. Stattdessen versucht sie wahrscheinlich ihr Bedürfnis nach körperlicher Nähe auf der Matte zu stillen.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nach einer Weile geht Anke von der Matte zu einem Bobbycar und setzt sich darauf. Anke fährt mit dem Auto einmal im Kreis, dann zu der Bank, auf der die Pädagoginnen sitzen und taucht das Fahrzeug mit den Füßen nur leicht hin und her. Währenddessen sieht sie sich im Raum um oder beobachtet die anderen Kinder. Anke bewegt ihre Lippen und es scheint so, als würde sie singen. Sie wirkt zufrieden und verträumt. Dabei lächelt sie ab und zu. Dann zeigt sich Folgendes:

*„Plötzlich entdeckt sie einen langen Stab, der am Boden liegt. Sie bückt sich vom Auto seitlich hinunter, doch bevor sie den Stab ergreifen kann, schnappt ihn ihr ein anderes Kind vor der Nase weg. Anke sieht das Kind kurz an und sieht dann ruhig in Richtung einer Bank, an der drei Kinder mit Verkehrshüten spielen. **Sie sitzt ein wenig gebückt auf ihrem Auto**, fährt mit ihren Fingern das Lenkrad entlang und sieht teilnahmslos gerade aus“ (Anke/P5, S 4).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke ist aktiv und wirkt zufrieden. Ab und zu lächelt sie auch und sie bewegt sogar ihre Lippen, so, als würde sie singen. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem ein Kind Anke ein Spielzeug vor der Nase wegschnappt. Scheinbar überfordert mit der Situation zieht sich Anke zurück und ihr Verhalten deutet darauf hin, dass sie sich mit eingerolltem Oberkörper vor der Umwelt schützen möchte.

Ankes Interesse: Anke interessiert sich für die Spielsachen in der Krippe. Sie fährt mit einem Rutschauto im Raum umher. Als ihr ein Kind ein Spielzeug vor der Nase wegschnappt, ist Anke, wie vermutet werden könnte, mit der Regulierung ihrer Affekte beschäftigt, weswegen es ihr zu diesem Zeitpunkt nicht weiter möglich ist Interesse am Krippengeschehen zu zeigen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke nimmt die Kinder vermutlich nicht als Spielgefährten wahr. Ein Kind nimmt Anke ein Spielzeug weg und Anke ist, so könnte man denken, nicht in der Lage, den Konflikt auszutragen beziehungsweise auszuhalten. Sie rollt ihren Körper zusammen und schottet sich von der Umwelt ab.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Anke sitzt immer noch auf dem Bobbycar und isst eine Waffel, die sie kurz zuvor von einem Mädchen bekommen hat. Zunächst beißt sie von der Waffel ab, dann beginnt sie langsam daran zu knabbern und behält die Waffel länger beim Mund, während sie in eine Richtung sieht. Plötzlich beginnt sie hastig zu essen.

*„Dann stopft sie mit der anderen Hand den Rest, der aus ihrem Mund ragt, weiter hinein, legt ihre Füße vorne auf die Motorhaube des Bobbycars und sieht in Richtung der Pädagogin 1, die bei der Mauer auf einer Bank sitzt. Anke **hält sich nun mit beiden Händen am Lenkrad fest** und gibt abwechselnd die Füße auf die Motorhaube und auf den Boden. Dabei sieht sie teilnahmslos in eine Richtung. Dann rümpft sie die Nase, öffnet und schließt öfters hintereinander den Mund und fährt mit ihrem Auto zu einer dünnen Matte“ (Anke/P5, S4).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke wirkt nun mutiger. Zuerst nimmt sie eine Waffel von einem Kind an und danach macht sie auf dem Bobbycar Bewegungen, die Turnübungen gleichen. Anke dürfte die Erfahrung machen, dass sie von dem Auto nicht

hinunterfällt, wenn sie sich nur fest genug anhält. Dabei gewinnt sie vermutlich an Selbstvertrauen und die Sicherheit, die Situation ohne die Hilfe anderer meistern zu können.

Ankes Interesse: Ankes Interesse am Gruppengeschehen hält sich in Grenzen. Interesse zeigt sie lediglich an dem Bobbycar, auf dem sie ein wenig herumturnt. Der Gegenstand vermittelt ihr vermutlich Halt, denn sie erfährt, dass sie nicht hinunterfallen kann, wenn sie sich daran festhält.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Außer, dass Anke eine Waffel von einem Kind kurz zuvor angenommen hat, steht sie in der beschriebenen Sequenz weder mit den Peers noch mit den Pädagoginnen im dynamischen Austausch. Möglicherweise möchte Anke die Aufmerksamkeit der Pädagogin 1 gewinnen, wenn sie zu ihr hinfährt und Turnübungen auf dem Bobbycar macht. Es könnte auch sein, dass Anke der Pädagogin 1 in einer „trotzigen“ Weise zeigen will, dass sie die Situation auch ohne Hilfe meistern kann.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Die Videoaufzeichnung beginnt damit, dass Anke an einem Tisch steht und Kindern beim Malen zusieht. Dann holt sich Anke selbst ein Stück Papier aus einem Regal und geht damit zu einem Tisch, an dem schon ein Junge sitzt und Papier schneidet. Auf dem Tisch liegt eine weitere Schere, für die sich Anke interessiert.

*„Dabei ist ihr Blick auf eine zweite Schere gerichtet, welche frei auf dem Tisch liegt und Anke greift danach. Der Bub wendet sich ihr zu und Anke sieht ihn an. Gleich darauf kommt ein anderes Kind. Anke sieht das Kind an, während es nach der Schere greift, die Anke nun in der Hand hält. Anke sieht auf die Schere und dann wieder auf das Kind, während dieses **ihr die Schere aus der Hand nimmt und weggeht**“ (Anke/P6, S1).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke steht bei den Kindern und sieht ihnen beim Malen zu. Als sie dann selbst aktiv wird, wird diese Aktivität von einem anderen Kind unterbrochen. Anke ist mit dieser Situation scheinbar überfordert. Sie setzt sich nicht gegen das Kind zur Wehr und lässt zu, dass dieses ihr die Schere aus der Hand nimmt und damit weggeht. Anke weiß möglicherweise nicht, wie sie in der Situation darauf reagieren soll und ist daher tatenlos.

Ankes Interesse: Anke zeigt Interesse an den Bastelarbeiten und Malarbeiten der Kinder. Kurz darauf ist sie auch daran interessiert selbst zu basteln und greift nach der Schere. Ihr Interesse für die Arbeit wird aber schier unterbrochen, als ihr ein Kind die Schere aus der Hand nimmt. Anke wehrt sich dagegen nicht und lässt mit sich geschehen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht zwar bei den Kindern und sieht ihnen bei ihren Mal- und Bastelarbeiten zu, zu einem näheren Kontakt kommt es jedoch nicht. Kurz darauf hat Anke lediglich Blickkontakt zu einem Buben und dann mit einem weiteren Kind. Das Kind nimmt Anke die Schere weg, was von Anke als etwas Bedrohliches wahrgenommen werden könne demgegenüber sich Anke vermutlich nicht wehren kann und sich somit als hilflos erlebt.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem ein Kind Anke die Schere aus der Hand nimmt, geht Anke zögernd zum Regal zurück und legt das Papier wieder in die Kiste hinein. Dabei fällt ihr Blick nochmals auf die malenden Kinder und sie entscheidet sich dann doch dazu, das Papier wieder herauszunehmen. Dazu sucht sie noch nach einem Stift und setzt sich, nachdem ein Kind den Sessel am Scherentisch für sich beansprucht, alleine an einen Tisch und malt. Kurz darauf legt sie die Sachen wieder zurück ins Regal und geht zum Maltisch, um den Kindern dort genau zuzusehen. Als sie nach einem Federpennal greift, das auf dem Tisch liegt, geschieht folgendes.

*„Als plötzlich ein Kind zum Tisch kommt und auf das Federpennal greift, geht Anke schnell einen Schritt zurück. Gleichzeitig zieht sie ihre Hand vom Pennal weg und hält sich an ihren Händen. Anke steht **ein wenig gebückt da und sieht mit gesenktem Kopf dem Kind beim Malen zu. Dazwischen sieht sie mit traurigem Blick in die Kamera. Nach einer Weile schlendert sie ziellos umher und sieht dann zu dem Kind mit der Schere hinüber, ehe sie auf einmal schnell in Richtung Regal geht**“ (Anke/P6, S1-2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke geht, nach den gescheiterten Versuchen beim Basteln mitzumachen, abermals zum Regal und holt sich Papier und Buntstift. Sie setzt sich alleine an einen Tisch und malt. Kurz darauf geht sie wieder an den Tisch der Kinder und schaut ihnen bei ihrer Tätigkeit zu. Anke möchte, wie es scheint, mitmachen und greift nach einem Pennal, welches ein anderes Kind jedoch für sich beansprucht. Sofort zieht Anke die Hand von dem Pennal weg und sieht dem Kind in einer gebückten Körperhaltung und mit gesenktem Kopf beim Malen zu. Anke wehrt sich nicht, sondern agiert in einer schüchternen Unterwürfigkeit, womöglich um sich dem „übergroßen Gegner“ nicht stellen zu müssen.

Ankes Interesse: Die Kinder dürften für Anke Vorbildfunktion haben und zwar insofern, als sie sie immer wieder dazu motivieren selbst auch zu malen, obwohl anzumerken ist, dass es auch Kinder gibt, die Ankes Aktivitäten stören.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Obwohl es Anke von den Kindern nicht leicht gemacht wird, sich in die Gruppe einzufügen, lernt Anke von den anderen Kindern und möchte wahrscheinlich dasselbe tun wie sie. Anke sucht aktiv die Nähe der Kinder, bleibt aber durch ihre schüchterne Körperhaltung distanziert.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem Anke den Jungen mit der Schere erblickt, geht sie wieder zum Regal und holt sich Schere und Papier. Sie setzt sich abermals alleine an einen Tisch und versucht zu schneiden. Die Pädagogin 1 geht bei Anke vorbei und nimmt ihr die Schere aus der Hand mit der Begründung, dass sie ihr eine bessere Schere bringen würde. Ohne Schere in der Hand sieht Anke der Pädagogin 1 nach und steht vom Tisch auf.

*„Anke dreht sich ihr noch nach, dann geht sie langsam zum Tisch nebenan, an dem zwei Kinder Papier schneiden und **hält sich dort an einer Sessellehne fest**. Sie geht ein paar Schritte nach vorne, kratzt sich auf ihrem Kopf, legt ihre rechte Hand auf die Tischplatte und mit der linken **Hand hält sie sich an einer Sessellehne fest**. Sie sieht in Richtung der Pädagogin 1, die vor dem Regal steht und nach einer Schere sucht. Nach einer Weile geht sie in Richtung der Pädagogin 1 und kratzt sich dabei immer wieder am Ohr“ (Anke/P6, S2).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke hat schon einige gescheiterte Versuche hinter sich, bis sie es endlich geschafft hat, eine Schere zu bekommen und Papier zu schneiden. Da kommt plötzlich die Pädagogin 1 und nimmt Anke die Schere weg, mit der Begründung, sie würde ihr eine bessere Schere bringen. Abermals muss Anke den Verlust eines Gegenstandes erfahren. Die erneute Erfahrung von Verlust dürfte Anke aus dem emotionalen Gleichgewicht werfen. Sie sucht, so könnte vermutet werden, Stabilität und hält sich an der Sessellehne fest, vielleicht auch, um Kräfte zu sammeln oder um einen erneuten Versuch zu wagen, endlich eine Schere zu bekommen.

Ankes Interesse: Anke zeigt Interesse an den Bastelmaterialien, die in der Kinderkrippe vorzufinden sind, jedoch wird das Verlangen nach aktivem Handeln immer wieder gestört, zuletzt von der Pädagogin 1. Anke hält sich an den Stühlen fest, um vielleicht Kraft zu sammeln für einen erneuten Versuch, eine Schere zu bekommen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Nach dem abermaligen Verlust der Schere, sucht sie die Nähe der Kinder und beobachtet sie für einen Moment bei ihren Bastelarbeiten. Dabei hält sie sich an den Stühlen fest und geht dann weiter zur Pädagogin 1.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Anke holt sich selbst ihren Rucksack, in dem ihre Jause ist. Sie wird von der Pädagogin 2 an einen Tisch gelotst, auf den Anke ihren Rucksack stellt. Die Pädagogin 2 hilft Anke beim Öffnen des Rucksacks und der Jausenbox. Anke hält einen Müsliriegel in der Hand und ein Apfelmus, welches sie wieder in die Box zurück gibt. Anke möchte der Pädagogin 2 etwas mitteilen. Diese kann sich ihr aber nicht uneingeschränkt zuwenden, da sie mit einem anderen Kind spricht. Die Pädagogin 2 weist Anke darauf hin, dass sie ihren Müsliriegel essen soll.

„Anke kaut kontinuierlich an ihrem Riegel, ohne richtig abzubeißen. Dabei beobachtet sie die Pädagogin 2, wie sie ein Stoffsackerl zusammengelegt auf den Tisch legt. Die Pädagogin 2 rollt mit ihrem Sessel zurück an den Platz, an dem sie zuvor gesessen hat und Anke dreht sich ihr nach. Jetzt wippt sie mit dem Oberkörper vorne und zurück, während sie an ihrem Riegel lutscht und die Kinder, die sich zur Pädagogin 2, stellen beobachtet. Danach schwingt sie ihren linken Fuß nach vor und zurück. Dabei kaut sie immer noch an ihrem Riegel, ohne diesen vom Mund wegzuführen. Dazwischen sieht sie ziellos und desinteressiert im Raum umher und teilnahmslos in die Kamera“ (Anke/P6, S5-6).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Anke scheint sich schon selbstständig in der Krippe zurechtzufinden, denn sie kennt bereits die Gruppenregeln. Dennoch benötigt sie, wie es scheint, die Unterstützung und Nähe der Pädagogin 2. Die Pädagogin 2 kann sich Anke nicht uneingeschränkt zuwenden und weist sie darauf hin, ihren Riegel zu essen. Anke wünscht sich in diesem Moment wahrscheinlich mehr Nähe von der Pädagogin. Diesen Wunsch drückt sie nun in selbststimulierendem Verhalten aus.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie ist, so entsteht der Eindruck, ausschließlich daran interessiert, in der Nähe der Pädagogin 2 zu sein. Als das Bedürfnis nach Nähe nicht gestillt wird, versucht Anke sich selbst stimulierend zu beruhigen.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke versucht Nähe und Kontakt zur Pädagogin 2 herzustellen. Diese reagiert jedoch nicht so auf Anke, wie es sich Anke vielleicht wünscht. Das Wippen mit den Füßen könnte dahingehend verstanden werden, dass Anke gerne näher zur Pädagogin 2 gehen möchte.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem Anke kontinuierlich auf ihren Müsliriegel herum kaut, beginnt sie plötzlich ihren Riegel in den Mund zu stopfen und geht von ihrem Platz weg. Die Pädagogin 2 bemerkt das und fordert Anke auf, sich wieder hinzusetzen. Nachdem Anke nicht darauf reagiert, setzt die

Pädagogin 2 Anke auf ihren Schoß und nimmt ihr ein Stück Müsliriegel aus dem Mund. Die Pädagogin 2 fragt Anke, ob sie etwas trinken möchte. Anke zeigt zwar mit den Fingern auf die Trinkflasche, gleichzeitig schüttelt sie aber verneinend den Kopf, worauf die Pädagogin 2 wie folgt reagiert und Anke sich folgendermaßen verhält:

„Die Pädagogin 2 reagiert mit einem ‚Ja‘ darauf und dann sehen beide in eine Richtung. Anke beginnt mit dem Oberkörper zu schaukeln und kaut langsam vor sich hin. Ihr Körper wirkt unruhig, während sie teilnahmslos in die Raummitte sieht. Dann spricht die Pädagogin 2 zu Anke und sagt ‚... Bauchweh ja ... tu langsam essen‘ und streichelt ihr dabei über den Bauch. Ankes Körperbewegungen werden nun ruhiger. Sie sieht aber weiterhin teilnahmslos in die Mitte des Raumes und streckt dazwischen ihre Hände nach oben“ (Anke/P6, S6).

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Dadurch, dass Anke die Aufforderung der Pädagogin 2 sich wieder hinzusetzen, nicht befolgt, gewinnt sie die Aufmerksamkeit der Pädagogin 2. Diese setzt sie nun auf ihren Schoß, so, wie es sich Anke vielleicht in der oben beschriebenen Situation gewünscht hätte. Trotzdem scheint Anke nicht vollends zufrieden zu sein. Vielleicht hat Anke wirklich Bauchweh und versucht einerseits sich durch die unruhigen Körperbewegungen vom körperlichen Schmerz abzulenken, andererseits durch teilnahmsloses Verhalten den Schmerz zu verleugnen beziehungsweise nicht wahrnehmen zu müssen.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Vielleicht ist ihr das durch das Bauchweh gar nicht möglich.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Ankes dynamischer Austausch ist in diesem Ausschnitt auf die Pädagogin 2 beschränkt. Diese nimmt Anke jedoch erst dann wahr, als diese gegen eine Regel verstößt. Die Pädagogin 2 scheint zu Beginn Ankes Bedürfnisse nicht wahrzunehmen beziehungsweise fragt sie Anke, ob sie etwas trinken möchte, beantwortet die Frage dann selbst mit einem „Ja“ und gibt Anke dann doch nichts zu trinken. Als die Pädagogin 2 vermutet, dass Anke vielleicht Bauchweh hat, streicht sie ihr über den Bauch.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nach der Jause trägt Anke ihren Rucksack wieder zur Taschenablage zurück und schlendert ziellos und verträumt im Raum umher. Sie findet keinen Anschluss und schlendert weiter zu einem Tisch.

„Dann richtet sie ihren Kopf nach vorne und legt beide Hände auf die Tischplatte, während sie ‚lalalala‘ singt. Danach lehnt sie sich über die Tischplatte, geht weiter zum

*nächsten Sessel, kniet sich darauf, sieht in die Kamera und singt laut weiter ‚jajajaja‘. Dann singt sie leiser ‚jajajaja‘. Sie sieht im Raum langsam umher, verweilt des Längeren in einer Richtung, rutscht dabei ein wenig unruhig mit den Knien auf dem Sessel umher und singt. Dann wird ihr Gesang immer leiser, bis er komplett verstummt. **Sie kniet nun bewegungslos auf dem Sessel und sieht ruhig in eine Richtung**“ (Anke/P6, S8).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Obwohl Anke durch ihr Singen fröhlich wirkt, kann es sein, dass der Schein trügt. Vielleicht möchte sich Anke von der seelischen Belastung ablenken oder beruhigt sich selbst durch das Singen.

Ankes Interesse: Anke zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie schlendert alleine und ziellos durch die Räume. Vielleicht beobachtet sie etwas oder jemanden, als sie bewegungslos auf dem Sessel sitzt und ruhig in eine Richtung sieht. Das ist durch die Kameraeinstellung jedoch nicht ersichtlich.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke steht weder mit den Pädagoginnen, noch mit den Peers im Kontakt. Sie schlendert alleine durch die Räume. Wahrscheinlich weiß sie nicht, was sie machen soll und sieht nun bewegungslos in eine Richtung.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Anke verharrt noch, wie oben beschrieben, eine Weile bewegungslos auf dem Sessel. Dann nimmt sie sich Bastelmaterial aus dem Regal und spielt damit. Als die Pädagogin 2 Luftballone aufbläst, unterbricht sie ihr Spiel und stellt sich um einen Luftballon bei ihr an. Anke kann zwei Luftballone ergattern, die sie dann zu Pädagogin 1 trägt. Die Pädagogin 1 gibt jedoch Ankes gelben Luftballon einem anderen Mädchen weiter. Anke scheint nun überfordert zu sein, denn sie vermeidet daraufhin eine Konfrontation mit demselben Mädchen um einen orangen Luftballon, so wie es im Folgenden beschrieben wird:

*„Da stellt sich ihr das Mädchen mit dem gelben Luftballon in den Weg und beide sehen auf den orangen Luftballon, der am Boden liegt. Obwohl das Mädchen wieder weggeht, bleibt Anke vor dem Luftballon stehen und sieht eine Weile ganz ruhig in die Richtung, in der vorher die Pädagogin 2 stand. Das Mädchen kommt zurück und bückt sich nach dem orangen Luftballon. **Ohne das Mädchen eines Blickes zu würdigen**, dreht sich Anke um und geht weg. Dann bleibt sie stehen, hält sich mit einer Hand an der Sessellehne fest und sieht in einen Korb mit Scheren und Kugeln, den ein Mädchen an ihr vorbei trägt“ (Anke/P6, S10).*

Ankes Affektregulierung und Affektausdruck: Die Konfrontation mit dem Mädchen macht Anke möglicherweise Angst. Vielleicht meidet sie den Blickkontakt und ignoriert das Mädchen, um sich der Situation nicht weiter stellen zu müssen.

Ankes Interesse: Ankes Interesse ist zunächst auf die Luftballone gerichtet. Ihr Interesse wird aber durch die Auseinandersetzung mit dem Mädchen unterbrochen und Anke entscheidet sich womöglich zur „Flucht“, was durch das Vermeiden des Blickkontakts zum Ausdruck kommt. Gleich darauf interessiert sie sich aber für den Inhalt eines Korbes.

Ankes dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Anke kommt in einer scheinbar für sie unangenehmen Situation mit einem Mädchen in Kontakt. Wahrscheinlich möchte Anke durch ihr vermeidendes Verhalten signalisieren, dass sie sich nicht mit dem Mädchen auseinandersetzen kann und das Vermeiden des Blickkontakts könnte für sie die Chance des Loslösens aus der Situation bedeuten.

7.2 Fallbeispiel Mia

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Mia kommt in Begleitung ihrer Mutter in die Kinderkrippe und trägt ein Stofftier bei sich. An der Türschwelle zur Garderobe bleibt Mia stehen und sucht den Schutz der Mutter.

*„Mia kommt mit einem **Stofftier unter dem Arm eingeklemmt** in die Kinderkrippe, genauer gesagt in den Garderobenraum der Kinderkrippe. Dahinter geht ihre Mutter. An der Türschwelle bleibt sie stehen und hält ihre Hand vor ihren Mund, während sie in den Garderobenraum schaut. Dann streckt sie ihren Arm nach hinten aus und geht ein Stückchen näher an die Mutter“ (Mia/P1, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia bleibt bei der Türe stehen und geht nicht weiter in die Garderobe. Sie hat ein Stofftier unter dem Arm eingeklemmt, welches ihr wahrscheinlich im Augenblick der Angst Halt und Geborgenheit vermittelt sowie die Gewissheit, dass das Stofftier bei ihr bleibt. Von der Mutter in einer fremden Umgebung verlassen zu werden, scheint Mia so große Angst zu machen, dass sie den Schutz der Mutter sucht.

Mias Interesse: Mia hat womöglich kein Interesse an der Kinderkrippe, zumal sie nicht einmal in die Garderobe gehen möchte. Vielleicht weiß Mia auch was sie erwartet, und zumindest das mitgebrachte Kuscheltier gibt ihr ein wenig Sicherheit und spendet ihr Trost.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in diesem Protokollausschnitt nicht im dynamischen Austausch mit den Peers oder den Pädagoginnen.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Mia geht Hand in Hand mit ihrer Mutter zum Garderobenplatz. Dabei sieht sie sich im Garderobenraum um und lächelt. Sie lächelt auch in die Kamera, während die Mutter sie zum Ausziehen der Jacke ermutigt.

*„Die Mutter stellt ihre Tasche auf die Bank und sagt ‚Schuhe ausziehen und die Jacke. Komm schon!‘ Dabei kniet sie sich vor Mia hin. Mia dreht sich mit dem Rücken der Mutter zu, damit sie sie auf den Platz heben kann. Mia lächelt noch breiter in die Kamera und spätestens jetzt wirkt ihr **Dauergrinsen aufgesetzt**“ (Mia/P1, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Obwohl Mia einen Moment zuvor nicht in die Garderobe gehen wollte und wahrscheinlich verängstigt an der Türschwelle stehen blieb, wirkt sie kurz danach fröhlich. Hierbei könnte die Vermutung nahe liegen, dass Mias Lächeln trügerisch ist und zwar insofern, als sie die schmerzlichen Gefühle der anstehenden Trennung nicht wahrnehmen muss. Zusätzlich scheint es die Mutter eilig zu haben und sie übt vielleicht deswegen auf Mia beim Umziehen Druck aus. Der Druck wirkt sich wahrscheinlich verstärkend auf die vermuteten Angstgefühle aus, die Mia wegen der bevorstehenden Trennung verspürt.

Mias Interesse: Mia interessiert sich für die Kamera, jedoch zeigt sie durch ihr passives Verhalten, dass sie nicht daran interessiert ist, in die Gruppe zu gehen, auch wenn die Mutter sie dazu antreibt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in dieser Zeit weder mit den Peers, noch mit den Pädagoginnen im Kontakt beziehungsweise im dynamischen Austausch.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Die Mutter zieht Mia die Jacke aus und hängt sie auf den Haken, während Mia sich nach ihren Hausschuhen bückt. Mia sieht sich ihre Hausschuhe genau an und zeigt auf ein Motiv, welches sich auf der Sohle befindet. Die Mutter kommentiert das.

*„Die Mutter sagt etwas dazu. Dann wartet sie ein wenig und sagt dann ‚Jetzt tu was anziehen, die Patschen.‘ Mia gibt ihr einen Patschen in die Hand und grinst breit und aufgesetzt in die Kamera. Dann sieht sie an der Kamera vorbei und **starrt für einen kurzen Moment auf einen Punkt im Raum**, ehe sie sich dem zweiten Schuh zuwendet“ (Mia/P1, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Es scheint so, als würde Mia die Trennung von der Mutter so lange wie möglich hinauszögern, indem sie die Mutter auf ein Motiv auf ihrer Sohle aufmerksam macht. Die Mutter reagiert auch darauf und wartet geduldig bis sich Mia den Schuh genau angeschaut hat. Dann verlangt sie aber, dass Mia ihr den Hausschuh gibt, damit die Mutter ihr diesen anziehen kann. Kurz darauf starrt Mia auf einen Punkt im Raum, vielleicht, um neue Kraft zu sammeln bevor sich Mia dem zweiten Schuh zuwenden kann.

Mias Interesse: Mias Interesse ist auf den Hausschuh gerichtet. Vielleicht möchte Mia die Mutter dazu bringen, ihr das Motiv auf dem Schuh zu erklären, damit die Trennung zeitlich hinaus gezögert wird. Als die Erklärung der Mutter vorbei ist, nimmt Mia vielleicht wahr, dass die Trennung kurz bevor steht. Dieser Gedanke mag für sie womöglich so unerträglich sein, dass sie vor sich hinstarrt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in der beschriebenen Szene nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem Mia sich mit Hilfe ihrer Mutter in der Garderobe umgezogen hat, verabschieden sich Mutter und Tochter nun voneinander.

*„Mia steht seitlich zu ihrer Mutter und sieht ihre Mutter nicht an, und auch die Mutter sieht an Mia vorbei, als sie zu Mia sagt: ‚So und jetzt Mia Baba.‘ Mia lässt die Jacke los und führt ihre linke Hand zum Mund, während sie zur Türe sieht. Zögerlich geht sie **von der Mutter weg zur Türe ohne noch einmal zur Mutter zu schauen**. Erst als die Mutter fragt: ‚Krieg ich noch ein Bussi?‘, gibt sie die Hand vom Mund weg, dreht sich zu ihr um und sagt ‚Nein!‘“ (Mia/P1, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia scheint böse auf die Mutter zu sein. Es könnte sein, dass sie ihre Mutter mit Nichtbeachtung für ihr Fortgehen bestrafen möchte. Mia könnte sich in der Situation dadurch nicht hilflos ausgeliefert fühlen und das Gefühl haben, sie habe die Kontrolle über die Situation und zwar dahingehend, dass sie entscheiden kann, ob sie sich von der Mutter verabschiedet oder nicht. Sie drückt dann auch mit einem deutlichen ‚Nein‘ aus, dass die Mutter kein Bussi bekommt, wenn sie geht. Vielleicht ist das auch eine Taktik, um die Situation hinauszuzögern, da Mia vielleicht glaubt, dass die Mutter ohne Bussi nicht geht.

Mias Interesse: Mia ist vermutlich nicht in der Lage, Interesse an irgendetwas zu zeigen, zu sehr scheint sie mit der Verabschiedung von der Mutter beschäftigt zu sein.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: In der beschriebenen Sequenz steht Mia nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem die Mutter die Kinderkrippe verlassen hat, geht Mia ein Stück in die Gruppe hinein. Dann bleibt sie stehen, während die Pädagogin 1 auf sie zukommt.

„Die Pädagogin 1 kommt auf Mia zu, geht vor ihr in die Hocke und spricht ganz leise mit ihr. Mia bleibt bewegungslos mit den Fingern im Mund stehen. Die Pädagogin 1 berührt Mia mit den Fingern am Rücken und Mia geht steif und langsam ein paar Schritte in den Gruppenraum hinein“ (Mia/P1, S3).

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Der Gang in den Gruppenraum fällt Mia sichtlich schwer. Mia geht zaghaft und mit steifen, schweren Gliedern in den Gruppenraum. Der steife Gang könnte darauf hindeuten, dass sich Mia wehrt, in den Gruppenraum zu gehen. Dennoch wird es von ihr verlangt.

Mias Interesse: Mia interessiert sich womöglich nicht für den Gruppenraum oder die anderen Kinder. Sie scheint auch nicht in der Lage zu sein, sich für irgendetwas zu interessieren. Stattdessen ist sie damit beschäftigt, sich zumindest körperlich in den Gruppenraum zu bewegen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin nimmt mit Mia Kontakt auf, indem sie sie leicht am Rücken berührt. Vielleicht hilft Mia diese Berührung, um wenigstens ein paar Schritte in die Krippe zu gehen.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem Pädagogin 1 Mia etwas ins Ohr geflüstert hat, geht Mia beschwingt in den Gruppenraum. Als dann aber die Pädagogin 1 von einem Mädchen angesprochen wird, sieht Mia mit den Fingern im Mund schüchtern im Raum umher.

„Dann spricht ein Mädchen die Pädagogin 1 an. Die Pädagogin 1 setzt sich währenddessen zu einem Tisch und Mia steht bewegungslos zwischen der Pädagogin 1 und dem Mädchen. Dabei hat sie die Finger der linken Hand im Mund und sieht schüchtern umher“ (Mia/P1, S3).

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Das Zuwenden der Pädagogin 1 könnte Mia vielleicht die Kraft gegeben haben sich nicht nur weiter in den Gruppenraum zu wagen, sondern auch die Hoffnung, dass vielleicht die Pädagogin 1 statt der Mutter ihr hilfreich zur

Seite stehen würde. Diese Hoffnung schwindet jedoch, als sich die Pädagogin 1 einem anderen Mädchen zuwendet und Mia sich nun scheinbar alleine fühlt. Sie beruhigt sich nun dadurch, dass sie die Finger in den Mund steckt.

Mias Interesse: Mia wirkt hilflos und ist daher vermutlich auch nicht in der Lage, sich etwas interessiert zu zuwenden.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Durch die Zuwendung, schöpft Mia vielleicht Hoffnung, dass die Pädagogin 1 die Funktion ihrer Mutter übernehmen könnte. Kurz darauf steht Mia jedoch wieder alleine da, wodurch sie die vermutliche Hoffnung auf Unterstützung verliert.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Mia wird von einem Mädchen ein Platz am Frühstückstisch angeboten. Als dann aber Mia mit ihrem Frühstücksgeschirr genau dort Platz nehmen möchte, wird dieser von einem anderen Kind besetzt. Daraufhin dreht sich Mia um und geht der Pädagogin 1 nach, die bereits mit einem weiteren Sessel auf Mia zukommt.

*„Ihr Mund ist weit geöffnet und sie sieht zu dem Mädchen hinüber, welches ihr den Platz angeboten hat. Das Mädchen bekommt gerade ihr Frühstück und im Hintergrund kann man hören, wie die Assistentin 1 sagt: ‚Das ist alles?‘ **Mia geht nun in die andere Richtung**, der Pädagogin 1 nach. Die kommt mit einem Sessel zurück und auch Mia dreht sich um und lächelt. Die Pädagogin 1 ruft: ‚Mia!‘ und fordert sie dazu auf, die Tasse auf den Tisch zu stellen. Mia stellt die Tasse auf den Tisch, während sie zu dem Mädchen hinüber sieht, welches sich gerade Milch in die Schüssel füllt“ (Mia/P1, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Nachdem Mias Platz von einem anderen Mädchen besetzt wurde, stellt Mia keinen Anspruch auf den Platz, sondern zieht sich zurück. Scheinbar überfordert sucht sie Hilfe bei der Pädagogin 1. Die Pädagogin 1 holt für Mia einen Sessel, worauf Mia wie erleichtert lächelt.

Mias Interesse: Mias Interesse ist darauf gerichtet, mit den anderen Kindern bei Tisch zu sitzen und zu frühstücken. Dazu holt sie selbst ihr Frühstücksgeschirr. Als dann ein Mädchen ihren Platz besetzt, weiß Mia womöglich nicht, was sie tun soll und holt sich Hilfe von der Pädagogin 1.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia verständigt sich zunächst mit einem Mädchen auf einen Platz, jedoch nimmt ihr ein anderes Mädchen den Platz weg. Mia ist, wie vermutet werden kann, nicht in der Lage, diesen Konflikt alleine

auszutragen. Sie zieht sich daher aus der Situation zurück und sucht die Hilfe der Pädagogin 1.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Videoaufzeichnung beginnt damit, dass Mia an einem Basteltisch steht. Sie sieht der Pädagogin 1 dabei zu, wie sie mit zwei anderen Kindern Rasierschaum auf einem Backblech verteilt. Die Pädagogin 1 versucht Mia in das gemeinsame Spiel mit einzubeziehen und tupft sich Rasierschaum auf die Nase, worüber Mia lachen muss.

*„Die Pädagogin 1 bietet Mia an, ihr auch einen Tupfen Rasierschaum auf die Nase zu geben. Mia geht aber an der Pädagogin 1 vorbei und ihr Lächeln weicht aus ihrem Gesicht, während sie ihre Finger vom Mund zur Nase führt. Sie geht **ziellos weiter**, als sie sich plötzlich wieder umdreht, zu dem Basteltisch hinüber sieht und dann schnellen Schrittes zu den Stiegen einer Rutsche geht“ (Mia/P2, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Obwohl Mia über die Pädagogin 1 lachen muss, fühlt sie sich anscheinend nicht wohl in ihrer Nähe. Vielleicht kann sie in dieser Situation aber auch keine Nähe zulassen, denn Mia zieht sich von der Pädagogin 1 zurück und geht ziellos durch den Raum.

Mias Interesse: Mias Interesse ist auf die Bastelarbeiten von zwei Kindern unter der Anleitung der Pädagogin 1 gerichtet. Mia verliert jedoch das Interesse daran, als die Pädagogin 1 sie miteinbeziehen möchte und zieht sich zurück.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht beim Basteltisch und beobachtet die Kinder und die Pädagogin 1. Als die Pädagogin 1 Mia miteinbeziehen möchte, scheint Mia zunächst noch Gefallen daran zu haben und lacht über die Späßchen der Pädagogin 1. Kurz darauf bricht sie jedoch den Kontakt ab und geht ziellos durch den Raum.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Nachdem Mia den Basteltisch verlassen hat, beschäftigt sie sich vorwiegend alleine. Sie beobachtet die Fische im Aquarium, klettert auf der Rutsche umher beziehungsweise rutscht herunter und sieht sich ein Bilderbuch an. Dazwischen nimmt sie nur selten Kontakt zu anderen Kindern auf, was sich im flüchtigen Anlächeln dieser zeigt. Nach einer Weile sieht sie wieder zum Basteltisch und geht dann auch in diese Richtung.

*„Sie geht mit aufrechtem und stolzem Gang zum Basteltisch hinüber und **reibt sich zwischendurch mit beiden Händen die Nase**. Dann bleibt Mia in der Nähe des Basteltisches stehen, **greift sich kurz an die Nase** und sieht den Kindern beim Basteln zu. Kurz darauf geht sie den Tisch entlang, ohne den Blick vom Tisch abzuwenden, **greift sich dabei ans Ohr und streicht danach mit der Hand über das Gesicht**. Dann schlendert sie mit ernstem Gesicht ziellos rund um den Tisch, den Blick zum Boden gesenkt“ (Mia/P2, S3-4).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Obwohl Mia mit aufrechtem und stolzem Gang zum Basteltisch hinüber geht, braucht sie wahrscheinlich unheimlich viel Kraft, um ihre Unsicherheit zu überspielen. Verlegen greift sie sich oft an die Nase beziehungsweise ans Ohr und fährt sich über das Gesicht, wahrscheinlich, um sich selbst zu beruhigen.

Mias Interesse: Mia zeigt Interesse am Gruppengeschehen und beobachtet die Kinder. Die Nähe zu den Kindern macht Mia aber scheinbar ein wenig nervös, weswegen sie sich in der Situation ständig an der Nase, am Ohr oder im Gesicht berührt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia sucht nur für kurze Augenblicke Kontakt zu anderen Kindern, was sie durch ein Lächeln ausdrückt. Sie beobachtet zwar die Kinder beim Basteltisch, ist aber scheinbar nicht in der Lage, Kontakt zu den Kindern herzustellen. Sie ist vermutlich damit beschäftigt, die aufkommenden Affekte, durch Selbststimulierung zu regulieren.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Mia geht vom Basteltisch wenige Schritte hinüber zu einem Kasten. Als sie vor ihm steht, sieht sie in die Regale. Dann sieht sie der Pädagogin 1 zu, wie diese dort Papier herausnimmt, daraufhin dreht sie sich wieder zum Basteltisch und blickt dabei teilnahmslos auf die Tischmitte.

*„**Sie steht teilnahmslos da** und sieht auf die Tischmitte. Dann wendet sie sich mit dem Finger im Mund wieder ab. Sie steht nun mit dem Rücken zur Kamera und hebt einzelne Bogen buntes Papier hoch, die auf einem Kasten liegen. Dann dreht sie sich wieder dem Tisch zu und reibt sich die Nase. Mia geht hinter der Pädagogin 1 vorbei, die gerade mit einem Tuch über ein Backblech wischt, das mit braunem Rasierschaum bedeckt ist. Mia bleibt mit einigem Abstand vom Tisch entfernt stehen und **sieht stirnrunzelnd beziehungsweise naserümpfend auf das Blech**“ (Mia/P2, S4).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia weiß, so könnte man annehmen, nicht was sie machen soll. Scheinbar handlungsunfähig steht sie da und sieht teilnahmslos auf die Tischmitte. Sie geht nun desorganisiert weiter und sieht aus einiger Entfernung zu dem Tisch

hinüber, an dem die Pädagogin 1 noch immer mit Rasierschaum arbeitet. Durch ihr Naserümpfen könnte Mia zum Ausdruck bringen wollen, dass sie sich vor dem Schaum ekelt. Mias Interesse: Mia sieht kurz interessiert auf das Papier. Vielleicht überlegt sie, etwas zu zeichnen, was sie aber nicht macht. Stattdessen sieht sie teilnahmslos auf die Tischmitte. Dann blickt sie aus einiger Entfernung zum Tisch, auf dem die Pädagogin 1 bastelt, wobei sie sich aber gleichzeitig, so scheint es, von dem Rasierschaum ekelt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia sucht vielleicht die Nähe der Pädagogin 1, weil sie sich in Reichweite aufhält. Es kommt jedoch nicht zum Kontakt, vielleicht auch, weil sich Mia vor dem Rasierschaum ekelt und nicht weiß, wie sie näher an die Pädagogin 1 herankommen soll.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 kann Mia davon überzeugen, doch mitzubasteln. Mia lässt sich die Schutzkleidung überziehen und setzt sich zum Basteltisch. Nachdem sie die Sprühdose geschüttelt hat, entscheidet sie sich dann doch um und verlässt den Basteltisch. Die Pädagogin 1 möchte Mia noch umstimmen, die jedoch reagiert nicht darauf.

*„Die Pädagogin 1 bietet Mia an, die Farben für das Färben des Schaums aussuchen zu dürfen. Mia sieht die Pädagogin 1 an, nimmt die Finger vom Mund und geht langsam auf die Pädagogin 1 zu. Mia **sieht aber absichtlich von ihr weg und geht dann auch an ihr vorbei**“ (Mia/P2, S5).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Zunächst hat es den Anschein, als würde Mia auf die Pädagogin 1 zugehen, doch Mia ignoriert die Pädagogin 1 und geht an ihr vorbei. Mia entscheidet in dieser Situation selbst, wann sie Nähe zulässt und wann nicht. Diese Entscheidungskraft gibt ihr vielleicht das Gefühl, die Situation kontrollieren zu können und ihr nicht hilflos ausgeliefert zu sein.

Mias Interesse: Mias Interesse ist zunächst auf das Basteln gerichtet, jedoch schwindet das Interesse, da Mia vielleicht damit beschäftigt ist, die Situation kontrollieren zu wollen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia bestimmt, ob sie in den dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1 treten möchte. Zunächst nimmt sie die Einladung der Pädagogin 1 zum Basteln an, um sie dann im letzten Moment alleine zurück zu lassen, so, wie es Mia bei der Verabschiedung beziehungsweise Trennung auch ergeht.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Nachdem die Pädagogin 1 Mia vergeblich zum Basteln animieren wollte, macht sie Mia darauf aufmerksam, dass sie die Schürze ausziehen müsse. Mia geht daraufhin in Richtung der Pädagogin 1.

*„Dann geht sie weiter zur Pädagogin 1, stellt sich mit gewissem Abstand vor sie hin und **neigt ihren Kopf zu Boden**. Die Pädagogin 1 öffnet ihr hinten die Schürze und Mia bleibt ruhig stehen. Als die Pädagogin 1 Mias Arme aus der Schürze befreit und sie dabei ansieht, dreht Mia ihren Kopf zur Seite“ (Mia/P2, S6).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Vielleicht hat Mia das Gefühl, die Pädagogin 1 nun enttäuscht oder verärgert zu haben, weil sie jetzt doch nicht mitbasteln möchte. Es könnte sein, dass Mia, die Pädagogin 1 mit ihrer Unentschlossenheit provozieren möchte, gleichzeitig aber auch Angst hat vor der Konsequenz dieser Provokation. Vielleicht neigt sie den Kopf zum Boden, um der Pädagogin auszuweichen. Es könnte auch sein, dass sich hinter Mias Verhalten aggressive Tendenzen verbergen.

Mias Interesse: Mia hat dann doch kein Interesse bei den Bastelarbeiten mit zu machen. Vielleicht beugt sie auch verschämt den Kopf zu Boden, weil sie glaubt, die Pädagogin 1 enttäuscht zu haben.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia möchte nicht in den Kontakt mit der Pädagogin 1 treten und das zeigt sie auch dadurch, dass sie den Kopf zum Boden neigt.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Nachdem Mia die Schürze ausgezogen hat, schlendert sie durch den Raum. Sie bleibt dann bei der Pädagogin 2 stehen, die am Boden mit einem Jungen mit einem Puzzle spielt. Mia beginnt daraufhin auch, mit einem Puzzle zu spielen. Nach einer Weile geht sie zu einem Rutschauto, welches in der Nähe der Garderobe steht, und fährt darauf. Als sie dann in die Gruppe hineinfährt, wird sie von den Pädagoginnen mehrmals ermahnt und dazu aufgefordert, mit dem Rutschauto in der Garderobe zu bleiben. Mia hört nicht drauf und schlägt sich ihren Kopf an, während die Pädagogin 2 sie abermals ermahnt, in die Garderobe zu fahren. Daraufhin läuft Mia in die Garderobe zur Eingangstüre und weint nach ihrer Mutter. Mia schreit nach ihrer Mutter und hört erst auf, als ein anderes Kind nach dessen Mutter weint, welche gerade die Kinderkrippe verlässt.

*„Die Mutter des schreienden Kindes geht zur Türe, Mia lässt zaghaft die Klinke los und **starrt** mit den Fingern im Mund in eine Richtung, vorbei an dem schreienden Kind, welches von der Pädagogin 1 hochgehoben wird, als es seiner Mutter nachlaufen möchte“ (Mia/P2, S10).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Vermutlich kann Mia das Schreien des Kindes nicht ertragen, zu sehr scheint es sie an den eigenen schmerzlichen Verlust der Mutter zu erinnern. Mia versucht nun, ihre eigenen Affekte so gut es geht zu unterdrücken und starrt in eine Richtung um, wie vermutet werden könnte, um sich herum nichts mehr wahrnehmen zu müssen.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Nur der weinende Junge dürfte ihre Aufmerksamkeit wecken. Wahrscheinlich spiegelt er in diesem Moment durch sein Verhalten Mias Gefühle wider, die sie selbst erschrecken und dadurch erstarren lassen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Sie beobachtet für einen kurzen Moment lediglich den Jungen.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Nach dem Schreien des Jungen in der Garderobe, geht die Pädagogin 2 mit Mia und dem Jungen in einen anderen Raum, in dem ein großes Pool, gefüllt mit Bällen, steht. In diesem Raum befinden sich nur diese drei Personen. Der Junge klettert sofort in das Becken, während Mia noch verhalten reagiert.

*„Mia nimmt die Finger aus dem Mund und sieht eine Weile regungslos zu dem Jungen, bevor sie sich noch ein paar Schritte vorwärts wagt. **Sie hält sich an den Händen** und starrt in das Becken. Als der Junge wieder aus dem Becken klettert, sieht ihm Mia **schüchtern hinterher**“ (Mia/P2, S11).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia scheint noch erregt zu sein, weswegen sie sich selber spüren muss. Sie dürfte sich selbst Halt geben, indem sie sich an den Händen hält. Vielleicht tröstet sie sich auch selbst damit. Die Pädagogin 2 bringt die beiden Kinder in einen anderen Raum, um ihnen vielleicht ein wenig Ruhe zu gewähren.

Mias Interesse: Mia zeigt vages Interesse an dem Becken und für den Jungen, kann sich aber, wie vermutet werden kann, noch nicht gänzlich von ihren bedrohlichen Affekten befreien und gibt sich selbst Halt, indem sie sich an den Händen festhält.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia ist wahrscheinlich noch nicht bereit, in den dynamischen Austausch mit dem Jungen und der Pädagogin 2 zu

treten. Sie sucht auch nicht die Nähe der Pädagogin 2, sondern gibt sich selbst Halt, indem sie sich an den Händen hält.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Mia sitzt auf ihrem Platz in der Garderobe und redet mit ihrer Mutter darüber, dass es geschneit hat. Währenddessen zieht ihr die Mutter die Jacke aus.

*„Danach sieht sie im Raum flüchtig umher, unter anderem auch in die Kamera. Dann hebt sie ihre **Plüschkatze hoch und hält sie zu ihrer Wange** hin, während sie ernst in die Kamera sieht. Die Mutter hebt Mia hoch und setzt sie weiter nach hinten auf die Bank. Sie beginnt den Klettverschluss an Mias linken Schuhs zu öffnen“ (Mia/P3, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia braucht in diesem Moment womöglich Nähe und Zuneigung, vielleicht auch Trost wegen der anstehenden Trennung. Vielleicht ist die Mutter selbst auch traurig über die Trennung und kann daher Mia nicht den nötigen Trost oder Halt geben. Deswegen greift Mia auf die Plüschkatze zurück.

Mias Interesse: Mia sieht zwar flüchtig im Raum umher und sieht auch in die Kamera, ansonsten wirkt Mia passiv und desinteressiert und lässt sich sogar die Schuhe anziehen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: In dieser Sequenz findet kein dynamischer Austausch mit den Peers oder zwischen Mia und den Pädagoginnen statt.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem sich Mia mit Hilfe ihrer Mutter umgezogen hat gehen beide zum Türrahmen, der in den Gruppenraum führt.

*„Die Mutter sagt ‚Baba‘ und schiebt Mia sanft zur Türe. Mia **neigt das Kinn zur Brust** und blickt verängstigt in Richtung Türe. Dann bleibt Mia stehen, die Plüschkatze mit der linken Hand fest an sich gedrückt und die vier Finger der rechten Hand im Mund. **Das Kinn zur Brust gedrückt**, blickt sie verängstigt zu Boden“ (Mia/P3, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia igelt sich ein und möchte sich dadurch vielleicht vor der äußeren Umwelt schützen. Sie will vermutlich nicht in die Gruppe gehen und sich von der Mutter trennen müssen.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse an der Kinderkrippe. Zu groß ist womöglich ihre Angst, alleine hier bleiben zu müssen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Es findet kein dynamischer Austausch mit den Peers oder Pädagoginnen statt.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Mia bleibt weiterhin beim Türrahmen stehen und die Mutter versucht sie sanft in die Gruppe zu schieben, was aber nicht gelingen mag.

*„Mia sieht auf, bleibt aber **bewegungslos** und genauso, wie eben beschrieben, stehen. Die Mutter geht an Mia vorbei, hinein in den Gruppenraum. Mia öffnet ihren Mund weit und fährt mit dem Finger in der Mundhöhle umher. Dann sieht sie hinauf zu ihrer Mutter, die bei der Türe zum Gruppenraum steht. Mia nimmt ihre Finger aus dem Mund und presst ihre Stoffkatze fest an ihr Gesicht“ (Mia/P3, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia bleibt bewegungslos stehen. Von sich aus geht sie nicht in die Gruppe. Sie wehrt sich gegen das Einwirken von außen dadurch, dass sie sich passiv verhält und sich auch nicht in den Gruppenraum schieben lässt. Vielleicht gibt ihr das schlussendlich noch die Sicherheit, dass nicht alles gegen ihren Willen passiert, sondern, dass sie auch mitentscheiden kann und daher fühlt sie sich weniger hilflos.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: In der beschriebenen Sequenz findet kein dynamischer Austausch mit den Peers oder den Pädagoginnen statt.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Die Pädagogin 1 holt Mia von der Türe, die in die Garderobe führt, ab und fordert sie warmherzig auf, hereinzukommen. Mia hilft dann beim Decken des Frühstückstischs mit und setzt sich auf ihren Platz.

*„Danach setzt sie sich zu dem für sie gedeckten Platz, während die Pädagogin 1 auch für sich ein Geschirr holt. Kurz darauf schiebt die Pädagogin 1 Mia einen Sessel hin und sagt ‚Katze da rauf?‘ Zuerst zieht Mia die Katze mit einem **verängstigten Gesichtsausdruck** nahe an ihren Körper, doch gleich darauf setzt sie sie sorgfältig und ein wenig stolz auf den Sessel“ (Mia/P3, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Die Pädagogin 1 fragt Mia, ob sie die Katze auf den Sessel setzen möchte. Es könnte sein, dass Mia die bevorstehende körperliche Trennung von der Katze Angst macht, aber diesmal ist *sie* es, die darüber bestimmen kann. Auch verabschiedet sich Mia von der Katze so, wie es sie sich vielleicht wünschen würde. Innig drückt sie die Katze noch einmal an den Körper, um sie dann sorgfältig auf den Sessel zu

setzen. Gleichzeitig zeigt sie stolz, dass ihre Katze schon alleine auf einem Sessel sitzen kann, so, wie sie selbst schon alleine in die Kinderkrippe geht.

Mias Interesse: Mias Interesse scheint darauf gerichtet, eine „Trennung“ von ihrer Katze zu vollziehen, sie in das Gruppengeschehen einzugliedern und am „Essen“ teilhaben zu lassen. Begleitet ist dieses Verhalten von einem verängstigten Gesichtsausdruck.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 1 holt Mia von der Türe ab und deckt mit ihr gemeinsam den Tisch. Auch für die Stoffkatze bringt sie einen Sessel mit und signalisiert damit, dass auch Mias Katze in der Kinderkrippe willkommen ist. Sie überlässt Mia die Entscheidung, ob sie die Katze auf den Sessel setzen mag oder nicht und gibt ihr somit Kontrolle über die „Trennung“. Mia vollzieht die inszenierte „Trennung“ mit einem verängstigten Gesichtsausdruck.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Mia sitzt nun passiv, mit einer steifen Körperhaltung, am Frühstückstisch, bis die Pädagogin 1 Mia fragt, ob sie ein „Butterweckerl“ essen möchte.

*„Als die Pädagogin 1 sich mit dem Buttermesser über Mia beugt und auf Mias Teller das Weckerl streicht, **weicht Mia ein wenig zurück** und kratzt sich verlegen an der Nase“ (Mia/P3, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia scheint zu viel Nähe unangenehm zu sein und sie weicht daher zurück. Es entsteht der Eindruck, als würde Mia abermals keine Nähe zulassen.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Krippengeschehen. Dies drückt sich in ihrem passiven Verhalten aus. Sie möchte sich vermutlich auch nicht vermehrt auf die Pädagoginnen einlassen, weswegen sie sich zurückzieht.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 1 streicht Mia ein Butterweckerl. Dazu muss sie sich zu Mia hinüberbeugen. Diese Nähe scheint Mia unangenehm zu sein, denn sie weicht ein wenig zurück.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Mia sitzt immer noch am Frühstückstisch und isst alleine, während sie sich nebenbei gelangweilt im Raum umsieht und die Pädagogin 1 bei ihren Tätigkeiten beobachtet.

*„Danach sieht sie wieder im Raum umher, auch in die Kamera, bevor sie bewegungslos in eine Richtung schaut und **dabei die Finger in den Mund steckt**. Nach einer Weile sieht sie mit dem Finger im Mund, wieder gelangweilt im Raum umher und auch in die Kamera“ (Mia/P3, S6).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia sitzt alleine am Tisch. Niemand ist da, der sich um sie kümmert. Mia muss die Gefühle der Trennung, wie es den Anschein hat, alleine aushalten und beruhigt sich selbst mit den Fingern im Mund.

Mias Interesse: Mia sitzt alleine bei Tisch und isst. Ihr Interesse ist darauf beschränkt, die Pädagogin 1 bei ihren Tätigkeiten zu beobachten. Gelangweilt sieht sie im Raum umher. Jetzt nimmt sie die Gefühle der Trennung von der Mutter und das Alleinsein, wie es scheint, besonders stark wahr. Es entsteht der Eindruck, als wolle sie sich selbst trösten und beruhigen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia befindet sich nicht im dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1, im Gegenteil, Mia sitzt alleine am Tisch und isst. Die Pädagogin 1 unterstützt sie nicht dabei, die Trennung zu verarbeiten. Vermutlich nimmt die Pädagogin 1 Mias Gefühlslage gar nicht wahr. Es entsteht der Eindruck, als müsse Mia selbst sehen, wie sie zu Recht kommt woraus ihr Verhalten, das Finger-in-den-Mund-Stecken, resultiert.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem Mia ihr Weckerl nicht ganz aufgegessen hat, wird sie von den Pädagoginnen gefragt, ob sie genug hätte.

*„Mia schüttelt den Kopf und grinst. Dabei lehnt sie sich mit den Unterarmen auf den Tisch. Mia wird weiter gefragt ‚Hast du zuhause gefrühstückt? Mit der Mama? Ja Mia?‘ **Mia gibt darauf keine Antwort und schaut stattdessen in die Kamera und dann verlegen auf ihre Hände**“ (Mia/P3, S6).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Wahrscheinlich möchte Mia nicht in der Kinderkrippe sein. Mia kann sich womöglich mächtig fühlen, wenn sie die Pädagoginnen einfach ignoriert.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia wird das Fragen der Pädagogin 1, wie sich vermuten lässt, zu viel. Wie es scheint möchte sie ihr keine Antworten geben und sieht von ihr weg. Vielleicht ist Mia noch damit beschäftigt, die Trennung von der Mutter zu bewältigen.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Bei Mia wird gerade der Stressbelastungstest durchgeführt. Dazu steckt die Pädagogin 1 Mia ein Stäbchen in den Mund, welches den Speichel von Mia aufnehmen soll. Mia sitzt mit dem Stäbchen im Mund da, während ihr drei Kinder und zwei Pädagoginnen dabei zusehen. Plötzlich nimmt Mia das Stäbchen aus dem Mund und sieht es sich forschend an.

*„Die Pädagogin 1 nimmt Mia das Stäbchen aus der Hand und versucht sie dazu zu überreden, das Stäbchen wieder in den Mund zu stecken, doch Mia dreht ihr Gesicht von der Pädagogin 1 weg und **steckt sich die Finger ihrer linken Hand in den Mund**“ (Mia/FB/P4, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia scheint nun im Mittelpunkt zu stehen. Alle sehen sie an. Mia nimmt das Stäbchen aus dem Mund, sieht es sich an und entscheidet sich dazu, es nicht mehr in den Mund zu stecken. Vielleicht sind ihr die Zuseher rundherum zu viel und das Angesehenwerden ist ihr unangenehm, was sie dazu veranlassen könnte, sich von der Gruppe wegzudrehen und sich selbst zu beruhigen, indem sie die Finger in den Mund steckt.

Mias Interesse: Mia zeigt Interesse an dem Stäbchen, das ihr in den Mund gesteckt wird. Sie nimmt es aus dem Mund und sieht es sich forschend an. So, wie es aussieht, möchte Mia das Stäbchen aber nicht mehr in den Mund nehmen und weigert sich. Stattdessen steckt sie ihre Finger in den Mund. Vielleicht hat Mia das Stäbchen, welches ihr in den Mund gesteckt wurde, als fremdes Einwirken erlebt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 1 steckt Mia das Stäbchen in den Mund. Mia ist nun das Objekt des Interesses der Kinder und der Pädagoginnen. Mia gibt das Stäbchen aus dem Mund und dreht sich von den Kindern und den Pädagoginnen weg. Wahrscheinlich sind ihr die vielen Zuschauer unangenehm. Vielleicht steckt sie sich die Finger in den Mund, weil sie verlegen ist.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Nach der Speichelprobe entfernt sich Mia von der Gruppe. Sie steht zunächst alleine bei einem Spiel und dann geht sie in die Garderobe. Die Pädagogin 1 möchte Mia dazu überreden doch in die Gruppe zurückzukommen und Mia wendet sich der Pädagogin 1 kurz zu.

„Doch gleich darauf versteckt sich Mia, indem sie ihre Stoffkatze vor ihr Gesicht hält und sich ein wenig auf die Seite dreht. Die Pädagogin 1 geht von der Türe weg und

gleichzeitig nimmt Mia die Katze aus ihrem Gesicht und sieht zu ihr hinüber. Mia steht steif da. Ihre Arme hängen schlaff an der Seite ihres Körpers hinunter und ihre Katze hält sie an einer Pfote fest. Dabei sieht sie traurig in den Gruppenraum“ (Mia/FB/P4, S3).

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia möchte vermutlich nicht in der Kinderkrippe sein. Sie versteckt sich hinter der Katze so, als wäre sie gar nicht da. Gleichzeitig weiß Mia aber, dass sie in der Kinderkrippe bleiben muss. Dieses Ausweglose Rängen macht Mia vielleicht müde und hilflos. Diese Ambivalenz zeigt sich in ihrer noch aufrechten steifen Körperhaltung einerseits und den schwachen Gliedmaßen andererseits.

Mias Interesse: Mia interessiert sich zwar für ein Spiel und sie versucht sich vielleicht selbst abzulenken, ihr Wunsch von den Eltern endlich abgeholt zu werden, scheint aber zu groß zu sein. Sie geht in die Garderobe und versteckt ihr Gesicht hinter ihrer Katze. Sie wirkt dabei so, als wolle sie nicht mehr in der Kinderkrippe sein. Jedoch bleibt ihr nichts anderes über. Mit steifer Körperhaltung und schlaffen Gliedmaßen sieht sie traurig in den Gruppenraum und überlegt vielleicht, was sie als nächstes tun soll.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia möchte nicht in der Kinderkrippe sein und demzufolge auch nichts zu tun haben mit den Peers und den Pädagoginnen. Mia weiß aber vielleicht auch, dass sie in der Kinderkrippe bleiben muss und wenn sie da bleibt hat sie doch auch Angst ganz alleine zu sein. Daher vergewissert sich Mia womöglich, ob die Pädagogin 1 noch da ist, wenn sie die Katze von ihrem Gesicht nimmt. Diese ambivalenten Gefühle kommen durch Mias steife Körperhaltung und durch ihre schlaff herunterhängenden Arme zum Ausdruck.

Die Bedeutung von sozialem Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Zunächst kann die Pädagogin 1 Mia nicht dazu überreden, in den Gruppenraum zu kommen. Mia legt sich in der Garderobe mit ihrer Katze auf die Bank. Erst als die Pädagogin 1 Mia mit der Gitarre in der Hand von der Garderobe holt, geht Mia in den Gruppenraum hinein, jedoch nicht in die Spielecke zu den anderen Kindern.

„In der Spielecke sitzen am Rand die Kinder der Kinderkrippe. Die Pädagogin 2 und die Pädagogin 1 setzen sich nun mit der Gitarre auf den Boden. Mia sieht von außen, mit dem Oberkörper über den Tisch gelehnt und mit den Ellbogen abgestützt, in die Spielecke“ (Mia/FB/P4, S4).

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Die Pädagogin 1 kann Mia dazu überreden in den Gruppenraum zu kommen. Der Wunsch nicht alleine gelassen zu werden, könnte Mia

dazu veranlassen, doch hinein zugehen. Wie nahe sie den anderen Kindern und den Pädagoginnen kommt, entscheidet Mia jedoch selbst, und sie entscheidet sich dazu, von außen zuzusehen.

Mias Interesse: Mia zeigt nach den Überredungsversuchen der Pädagogin 1 ein wenig Interesse am Gruppengeschehen. Vielleicht hat diese auch Mias Neugier geweckt. Mia scheint in der beschriebenen Sequenz jedoch selbst zu entscheiden, wie weit sie sich in das Gruppengeschehen einfügen möchte

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Nachdem die Pädagogin 1 Mia dazu überreden konnte, in den Gruppenraum zu kommen, zeigt Mia ganz deutlich, wie nahe sie den Kindern und der Pädagogin kommen möchte. Das äußert sich darin, dass sie vorerst nur von außen beobachtet.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Mia bleibt die ganze Zeit über außerhalb der Gruppe und sieht von dort zu den Kindern und der Pädagogin 1, die über den Nikolaus spricht. Mia geht dann zu einem Spiel (Motorikschleife), wobei sie immer wieder zu der Gruppe sieht.

*„Im Hintergrund ist die Pädagogin 1 zu hören, ‚Greifst einmal hinein? Was ist denn da drinnen im Nikolaussackerl?‘ Da sieht Mia neugierig hinüber, während sie mit der anderen Hand eine Kugel hinauf und runter schiebt. Dann geht sie einen Schritt zur Seite, stellt sich gerade hin und **starrt bewegungslos** in die Spielecke. Nach einer Weile legt sie sich in Bauchlage plötzlich auf einen Kasten, der von der Spielecke und somit von den anderen Kindern entfernt steht. Sie sieht zur Pädagogin 1 hinüber, als würde sie darauf warten, wie sie darauf reagiert. Da die Pädagogin 1 aber noch damit beschäftigt ist, mit den Kindern den Inhalt des Nikolaussackerls durchzugehen und bemerkt Mia in diesem Moment nicht“ (Mia/FB/P4, S5).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia weiß, wie es scheint, nicht was sie machen soll. Einerseits versucht sie der Gruppe fern zu bleiben, andererseits sieht sie immer wieder neugierig zu den Kindern und den Pädagoginnen hinüber und sucht deren Nähe. Diese ambivalenten Gefühle – soll sie zu der Gruppe dazustoßen oder nicht – lassen Mia, wie vermutet werden könnte, erstarren, bevor sie sich entscheiden kann.

Mias Interesse: Mia zeigt Interesse am Gruppengeschehen. Das zeigt sich dadurch, dass sie immer wieder in die Spielecke sieht. Jedoch scheint der Wunsch nach Hause zu gehen da zu sein. Diese ambivalenten Gefühle lassen Mia erstarren, so, als würde sie zwischen zwei Punkten zunächst einmal verharren.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia sieht zwar immer wieder neugierig zu der Gruppe und hört auch zu, was die Pädagogin 1 sagt, jedoch bleibt sie lieber außerhalb der Gruppe, da, wie man vermuten könnte, sie nicht näher Kontakt zu der Pädagogin und Peers haben möchte. Einerseits scheint Mia neugierig zu sein, was in der Gruppe passiert, andererseits traut sie sich nicht, sich auf die Gruppe einzulassen und scheut daher den nahen Kontakt mit den Peers und den Pädagoginnen. Diesen ambivalenten Gefühlen möchte sie vermutlich für einen kurzen Moment durch Erstarren entfliehen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Mia bleibt noch eine Weile auf dem Kasten liegen. Dann geht sie im Raum umher oder spielt mit etwas, während sie nebenbei immer wieder in die Gruppe zu den anderen Kindern sieht beziehungsweise sich auch nie weit von der Gruppe entfernt. Mia bleibt in der Nähe der anderen Kinder beziehungsweise der Pädagogin 1. Einmal lässt sich Mia auch dazu überreden, eine Erdnuss aus dem Nikolaussackerl herauszunehmen und zu dem anderen Obst zu legen. Danach geht sie aber gleich weiter zu einem Spiel (Motorikschleife), an dem man Kugeln über ein Drahtgestell ziehen muss und sieht von dort immer wieder vorsichtig zu der Spielgruppe.

*„Die Pädagogin 1 nimmt die Gitarre in die Hand und ruft Mia zu, ‚Mia singst auch mit, mit uns?‘ Mia dreht sich in Richtung der Pädagogin 1 und sieht mit offenem Mund hinüber, ohne eine Antwort zugeben. ‚Mitsingen? Setz dich her zu uns.‘ fügt die Pädagogin 1 noch hinzu, **doch Mia ignoriert die Pädagogin 1 und legt sich auf einen niedrigen Kasten**“ (Mia/FB/P4, S6).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia ist zwar in der Nähe der Gruppe beziehungsweise der anderen Kinder und lässt sich auch einmal dazu überreden, eine Erdnuss aus dem Nikolaussackerl zu nehmen, jedoch bleibt sie lieber außerhalb der Gruppe. Als die Pädagogin 1 Mia dazu einlädt mitzusingen, sieht Mia die Pädagogin 1 an, gibt ihr aber keine Antwort und ignoriert sie schlussendlich. Mia kann sich gegen die Aufforderungen der Pädagogin 1 scheinbar nur dann wehren, wenn sie sie ignoriert.

Mias Interesse: Mia interessiert sich zwar für das Gruppengeschehen, jedoch bleibt sie, wie man vermuten kann, lieber Zuschauerin. Als die Pädagogin 1 sie erneut in die Gruppe einbeziehen möchte, weiß Mia, wie es scheint, nicht, wie sie sich verhalten soll und ignoriert die Pädagogin 1.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia möchte, wie es scheint, nicht in Kontakt mit den Peers und den Pädagoginnen treten. Sie sieht zwar immer wieder zu ihnen hin, als die Pädagogin 1 Mia jedoch anspricht, ignoriert Mia diese.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Mia liegt noch auf einem niedrigen Kasten, einer Spielecke zugewendet.

*„Regungslos starrt sie in die Spielecke, in der sich die Pädagogin 1 sich mit den Kindern ausmacht, welches Lied sie singen werden und was dabei gemacht wird. Die Pädagogin 1 fragt die Kinder ‚Und was mach ma, wenn ma singen es klopft?‘ Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu ‚Wenn´s klopft müsst ma klopfen.‘ und klopft. Da steht Mia plötzlich auf und sieht zunächst interessiert in die Spielgruppe. Kurz darauf atmet sie tief durch, schleckt sich über die Lippen, bohrt in der Nase und sieht **teilnahmslos** in die Gruppe zu den anderen Kindern“ (Mia/FB/P4, S7).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia bleibt weiterhin außerhalb der Gruppe. Dabei wirkt sie kraftlos. Sie scheint zu weiteren Handlungen vorerst nicht fähig zu sein und sieht teilnahmslos in die Gruppe. Es entsteht der Eindruck, als müsse sie sich erst wieder erholen.

Mias Interesse: Mia sieht zunächst interessiert in die Gruppe beziehungsweise zu den anderen Kindern, aber das Interesse hält nicht lange an. Womöglich fühlt sich Mia schwach und kann nur mehr teilnahmslos in die Gruppe sehen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in dieser Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Die Pädagogin 1 kann zwar für einen Moment Mias Interesse wecken, doch kurz darauf sieht Mia erneut teilnahmslos in die Gruppe.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Mia bleibt auch weiterhin außerhalb der Spielgruppe, wobei sie immer wieder sehnsüchtig nach der Aufmerksamkeit von Pädagogin 1 sucht. Nachdem das Singen in der Gesamtgruppe beendet ist, ziehen sich einige Kinder an, um in den Garten hinauszugehen. Auch Mia geht in die Garderobe, wird aber von der Pädagogin 1 dazu angehalten, im Gruppenraum zu bleiben. Daraufhin geht Mia mit einem lustlosem Gesichtsausdruck in den Gruppenraum zurück. Während ein paar andere Kinder auch im Gruppenraum bleiben und mit Pädagogin 1 basteln, streift Mia durch den Raum und findet ihre Plüschkatze im Puppenbereich wieder.

*„Mia lehnt sich mit dem **Oberkörper seitlich auf ihre Plüschkatze** und steht nun mit dem Rücken zur Kamera. Nach einer **Weile legt sie ihren Kopf auf die Katze** und dreht sich so, dass sie zurück sehen kann. Dann richtet sie sich auf und **geht mit ihrer Katze im Arm** und mit den Fingern der linken Hand im Mund auf die Garderobentüre zu. Mia sieht im großen Abstand kurz durch die Scheibe, dreht sich unentschlossen weg zur Kamera, in die sie auch hineinsieht und wieder zur Tür. Nun geht sie zaghaft bis zur Türe und berührt die Scheibe, durch die sie hindurchsieht. Sie **steht nun erneut mit der Katze im Arm** und mit dem Finger im Mund mit dem Rücken zur Kamera, den Kopf seitlich zur Scheibe gedreht, bis die Pädagogin 1 Mia fragt, ob sie eine Tüte holen könnte“ (Mia/FB/P4, S10).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia möchte, wie es scheint, gerne in die Garderobe gehen und sich umziehen. Die Pädagogin 1 fordert sie aber auf, im Gruppenraum zu bleiben. Mia geht mit enttäuschem Blick in den Gruppenraum zurück. Wahrscheinlich sucht sie Trost und Halt durch körperlichen Kontakt. Mia findet ihre Katze wieder und holt sich, wie man vermuten könnte, von dieser Trost und Zuneigung.

Mias Interesse: Mias Interesse ist darauf gerichtet, in die Garderobe zu gehen und sich für den Garten umzuziehen. Mias Interesse wird unterbrochen dadurch, dass die Pädagogin 1 von ihr verlangt, im Gruppenraum zu bleiben. Mia ist, wie angenommen werden könnte, traurig und sucht Trost, den sie sich von ihrer Plüschkatze holt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Die Pädagogin 1 verwehrt Mia den Wunsch hinausgehen zu dürfen, woraufhin Mia wahrscheinlich enttäuscht ist. Die Pädagogin 1 kümmert sich nicht weiter um Mia. Infolgedessen tröstet sich Mia mit ihrer Plüschkatze.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Die Videoaufzeichnung beginnt damit, dass Mia vor der Türe, die in die Garderobe führt, stehen bleibt und nicht hinein geht.

*„Mia steht am Gang vor der Türe, die in die Garderobe führt. Ihre Mutter war schon bei Mias Garderobenplatz, geht dann in Richtung der Türe, bleibt an der Schwelle stehen und sagt zu Mia ‚Komm herein Mia.‘ **Als Mia nicht darauf reagiert, sondern** vor der Türe stehen bleibt, wiederholt sich die Mutter mit einem ‚Komm rein‘ und winkt in die Garderobe hinein“ (Mia/P5, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Selbst ca. vier Monate nachdem Mia das erste Mal ohne ihre Eltern die Kinderkrippe besucht, will sich Mia nicht freiwillig von der Mutter trennen. Die Mutter ist schon beim Garderobenplatz, während Mia draußen stehen bleibt. Die Mutter fordert Mia auf, in die Garderobe zu kommen, Mia reagiert jedoch auf ihre Mutter

nicht. Stattdessen bleibt sie draußen stehen. Vielleicht gibt ihr dieses Verhalten noch die Kontrolle über die Situation. Mia fühlt sich in der Situation vielleicht stark und ihr nicht hilflos ausgeliefert.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse daran, in die Kinderkrippe zu gehen. Sie weigert sich in die Garderobe zu gehen, um sich umzuziehen. Dabei provoziert sie sogar einen Streit mit ihrer Mutter. Mia ignoriert ihre Mutter, die sie vergebens auffordert in die Garderobe zu kommen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in der beschriebenen Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen, im Gegenteil, sie möchte sichtlich nicht in die Kinderkrippe gehen.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem Mia, nach mehrmaliger Aufforderung der Mutter, nicht in die Garderobe kommt, holt die Mutter das Kind und trägt es zu seinem Platz. Während die Mutter Mia auszieht, setzt sich ein Mädchen zu Mia auf die Bank.

*„Mia beginnt über das ganze Gesicht zu strahlen, als sich ein Mädchen mit einem Plüschtier in der Hand zu ihr auf die Bank setzt. Mia zeigt dem Mädchen ihr Plüschtier und **drückt dann den Stoffhund fest an sich**, so wie es das Mädchen mit ihrem Kuscheltier macht“ (Mia/P5, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mias Mutter holt Mia von der Türe und trägt sie zu ihren Garderobenplatz. Kurz darauf setzt sich ein Mädchen zu Mia auf die Bank, das ein Kuscheltier in der Hand hat. Mia fühlt sich vielleicht mit dem Mädchen verbunden, da sie selbst auch ein Kuscheltier mitgebracht hat und das Mädchen befindet sich in der gleichen Situation wie Mia, nämlich von der Mutter gleich verlassen zu werden. Mia drückt das Kuscheltier fest an sich, so, wie es das Mädchen auch mit ihrem Kuscheltier macht. In dieser Situation scheint Mia von dem anderen Mädchen durch die Spiegelung ihres Verhaltens Trost zu finden.

Mias Interesse: Mia interessiert sich für ein Mädchen und dessen Kuscheltier. Mia hat selbst auch ein Kuscheltier mitgebracht und daher, so könnte man vermuten, ist ihr Interesse an dem Mädchen besonders groß. Das Mädchen macht Mia vor, wie sie mit dem Kuscheltier kuschelt und auch Mia drückt dann ihren Hund fest an sich. Beide erfahren Trost und Halt durch das Kuscheltier.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia scheint sich zu freuen, als ein Mädchen neben ihr Platz nimmt. Durch ihre Kuscheltiere nehmen die beiden Kontakt zueinander auf. Das Mädchen drückt ihr Kuscheltier fest an sich und Mia macht es dem Mädchen gleich. Die beiden fühlen sich vermutlich durch die Kuscheltiere miteinander verbunden und erfahren Trost und Sicherheit durch ihre Stofftiere.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Mia und das Mädchen nähern sich an und lachen gemeinsam. Dann geht das Mädchen mit ihrer Mutter weg und auch Mia steht kurz darauf von der Bank auf.

*„Mia steht von der Bank auf und hält ihren Stoffhund an einer Pfote fest. Mias Lächeln verschwindet. Sie reibt sich mit einer Hand am Auge, während sich die Mutter zu ihr hinunter beugt und sagt ‚Schaust was zum Frühstück gibt?‘ Dabei streichelt sie Mia über den Kopf. Die Mutter gibt Mia einen Kuss, während Mia **traurig dasteht** und sich immer noch die Augen reibt“ (Mia/P5, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Nachdem Mia durch das Mädchen und das Kuscheltier abgelenkt wurde, ist, so entsteht der Eindruck, die Trennungsangst wieder da, als das Mädchen weggeht. Mia nimmt diese ausweglose Situation womöglich als bedrohend wahr und steht traurig da.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Zu sehr ist sie mit der Verabschiedung von der Mutter beschäftigt. Es sieht so aus, als müsse sich Mia die Tränen zurückhalten, denn sie steht traurig da.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Das Mädchen verlässt vor Mia die Bank. Es hat nun nicht den Anschein, als würde sich Mia auf die Pädagoginnen und auf die Kinder freuen, denn Mia steht traurig da.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Die Mutter geht voraus in den Gruppenraum und Mia geht ihr einige Schritte hinterher. Dann bleibt sie plötzlich stehen.

*„Mia steht **bewegungslos** in der Garderobe. Sie hat einen Finger im Mund und **starrt mit leerem Blick** in die Ferne. Erst als die Mutter zu ihr geht und sie am Bein anfasst, bewegt sich Mia sie geht ein Stück zur Seite und bleibt wieder stehen. Die Mutter legt ihre Hand auf Mias Schulterblatt, doch Mia **bewegt sich nicht** und reibt an ihren Augen“ (Mia/P5, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia, so hat es den Anschein, will nicht in den Gruppenraum gehen. Sie bleibt bewegungslos in der Garderobe stehen. Sie starrt mit leerem Blick in die Ferne und ist vermutlich mit den Gedanken nicht in der Kinderkrippe, sondern woanders.

Mias Interesse: Mia hat womöglich kein Interesse daran in die Gruppe zu gehen und bewegt sich daher auch nicht. Zusätzlich starrt sie in die Ferne, um, wie es scheint, nichts wahrnehmen zu müssen.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht in dieser Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers oder den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Die Mutter muss Mia dazu überreden von der Garderobe zur Türschwelle des Gruppenraums zu gehen. Dort bleibt Mia erneut stehen.

*„Die Mutter geht zu Mia und legt ihre Hand auf ihren Rücken, doch Mia erstarrt und bleibt bewegungslos mit dem **Finger im Mund** stehen. Dann beugt sich die Mutter noch weiter hinunter und sagt etwas zu Mia. Mia beginnt sich zu strecken und geht langsam zwei Schritte nach vorne, bis sie abermals stehen bleibt. Die Mutter schiebt Mia weiter, doch Mia hält dagegen. Die Mutter geht weg und Mia bleibt regungslos mit **dem Finger im Mund stehen** und starrt vor sich hin. Erst als die Assistentin 1 näher kommt, dreht sich Mia abrupt weg und geht in Richtung Eingangstüre“ (Mia/P5, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia zeigt ganz deutlich, dass sie nicht in den Gruppenraum gehen will. Ihre Mutter dürfte aber wollen, dass sie hineingeht. Zuerst versucht sie Mia zu überreden, danach schiebt sie sie in den Gruppenraum. Mia erhält keine Hilfe von ihrer Mutter. Sie muss selbst mit ihrer Angst fertig werden und steckt sich zur Beruhigung den Finger in den Mund.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse an der Gruppe. Sie möchte vermutlich nicht einmal hineingehen. Vielleicht wünscht sie sich von ihrer Mutter Verständnis und Zuneigung oder beruhigende Gesten. Da sie diese von ihr nicht bekommt, beruhigt sie sich selbst mit dem Finger im Mund.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia möchte, wie angenommen werden könnte, nicht in die Kinderkrippe gehen und somit auch nicht in Kontakt mit der Pädagogin oder mit den Kindern kommen. Sie wirkt auf sich selbst gestellt und beruhigt sich auch selbst.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem die Mutter gegangen ist, kommt die Assistentin 1 auf Mia zu. Mia geht daraufhin in die Garderobe zurück und stellt sich zur Eingangstür, die nach draußen führt.

*„Mia starrt bewegungslos ins Leere und hat den Finger im Mund. Erst als Kinder in die Garderobe gelaufen kommen, sieht Mia ihnen hinterher. Sie bewegt sich jedoch nicht. Dann stellt sie sich zum Türrahmen und sieht sich von dort aus im Raum um, bis sie sich zur Scheibe dreht und der Kamera den Rücken zudreht. Sie lehnt dort mit **schlaffem Körper** und wirkt verzweifelt. Danach dreht sie sich langsam wieder um“ (Mia/P5, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia geht in die Garderobe zurück und stellt sich an die Scheibe. Sie will, wie es aussieht, nicht in der Kinderkrippe bleiben und hofft wahrscheinlich, dass ihre Mutter wieder zurück kommt und sie mitnimmt. Doch das passiert nicht. Mia ist verzweifelt und ihre Hoffnung schwindet, dass ihre Mutter wieder zurück kommt. Diese Hoffnungslosigkeit und Erschöpfung scheint sie durch ihren schlaffen Körper auszudrücken.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Kinder, die in die Garderobe gelaufen kommen, lenken Mia vielleicht kurz ab, doch weiter interessieren die Kinder sie nicht. Mias Körper ist schlaff und sie fühlt sich in der Situation vermutlich zu schwach, um sich etwas interessiert zuzuwenden.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia steht nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Ihr Körper ist schlaff und Mia wirkt zu schwach, um sich von sich aus jemandem zuzuwenden.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Mia steht immer noch bei der Eingangstüre.

*„Mia **hält sich traurig den Stoffhund vor das Gesicht** und wischt sich mit dem Unterarm über die Augen. Die Assistentin 1 ist im Hintergrund zu hören. Sie sagt: ‚Komm rein! Komm schau ma zum Meerschweinchen?‘ Mia dreht sich zur Türe um. Die Assistentin 1 spricht sanft weiter, ‚Schau mal, die liegen im Heu‘, Plötzlich dreht sich Mia um und hopst mit einem lachenden Gesicht in die Gruppe“ (Mia/P5, S3).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Es sieht so aus, als würde sich Mia Tränen mit dem Unterarm von den Augen wischen. Damit niemand die Tränen sieht, hält sie sich den Stoffhund vor das Gesicht. Mia kann ihrer Verzweiflung durch die Tränen keinen Ausdruck verleihen. Vielleicht hat sie Angst, von den Gefühlen überwältigt zu werden. Auch vertraut sie sich den Erwachsenen nicht an. Vielleicht hat sie auch Angst davor, dass diese ihr nicht

helfen können. So zieht sich Mia lieber zurück und versteckt sich hinter ihren Stoffhund. Als die Assistentin 1 Mia dazu überredet, in die Gruppe zu kommen, weicht Mias traurige Miene schnell einer fröhlichen.

Mias Interesse: Mia zeigt zunächst kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie versteckt ihr Gesicht hinter ihrem Stoffhund, vermutlich, damit keiner die Tränen sehen kann. Die Assistentin 1 weckt dann doch Mias Interesse für ein Meerschweinchen und plötzlich fängt Mia zu lachen an.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia wirkt traurig als sie ihr Gesicht hinter ihrem Stoffhund versteckt. Die Pädagogin 1 kann Mia jedoch dazu überreden, in den Gruppenraum zu kommen. Vielleicht reagiert Mia mit einem fröhlichen Lächeln, weil sie die Erfahrung gemacht hat, dass sich die Erwachsenen nur dann mit ihr beschäftigen, wenn sie fröhlich ist oder zumindest kein trauriges Gesicht macht.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Das Video beginnt damit, dass Mia mit den anderen Krippenkindern und den Pädagoginnen 1 und 2 in einer Spielecke im Kreis sitzt. Die Pädagogin 1 nimmt aus einer Tüte einen Plüschhund und fragt die Kinder, was das für ein Tier sei.

*„Während die Pädagogin 1 die Kinder fragt, was denn das für ein Tier sei, das sie in der Hand hält, lächelt Mia und **drückt ihren Hund stolz an ihre Brust**. Die Pädagogin 1 redet weiter davon, dass das nun ihr neuer Kuschtierbewohner sei. Daraufhin hebt Mia ihren Hund hoch und sagt ‚Die Mia auch.‘ und **presst ihn dann gleich wieder an die Brust**. Die Pädagogin 1 antwortet: ‚Die Mia hat auch einen Hund.‘“ (Mia/FB/P6, S1).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia sieht in der Kinderkrippe etwas, das dem, was sie von zu Hause mitgenommen hat, ähnlich ist, nämlich Stofftiere. Mia drückt ihren Hund fest an sich, als sie das neue Stofftier der Kinderkrippe sieht. Vielleicht erinnert sie das an zu Hause und sie verbindet das Stofftier mit etwas Angenehmen beziehungsweise Erfreulichen. Wie es scheint, gibt ihr ein „Stückchen zu Hause“ Trost in der fremden Umgebung.

Mias Interesse: Mias Interesse ist auf das Stofftier gerichtet, welches die Pädagogin 1 herzeigt. Mia dürfte damit ein wohliges Gefühl verbinden, weil das Tier dem eigenen Stofftier ähnlich ist. Möglicherweise ist Mia stolz darauf, ein eigenes Stofftier zu besitzen, das ihr in der Not Trost spendet.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia zeigt der Pädagogin 1 stolz, dass sie selbst auch ein Stofftier hat. Sie zeigt der Pädagogin 1 wie lieb sie ihren Hund hat, indem sie das Stofftier fest an sich drückt. Der Hund könnte von Mia wie ein Freund betrachtet werden, der für sie da ist, wenn sie sich alleine fühlt. Auch scheint er ihr ein Gefühl von Halt zu geben.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

In der Gruppe wird weiter über Kuscheltiere gesprochen und auch Mia spricht aufgeregt und interessiert mit. Die Pädagogin 1 hat ein weiteres Kuscheltier mitgenommen, eine Katze. Die Pädagogin 1 hält die Katze in der Hand und begrüßt damit jedes Kind.

*„Die Pädagogin 1 begrüßt mit der Katze jedes einzelne Kind. Mia beginnt sich unruhig zu bewegen. Sie lehnt sich an das Knie von der Pädagogin 2, und **dann zupft sie mit ihren Fingern an ihrem Pullover**. Dabei sieht sie zu einem Buben, der auf den Knien immer näher in die Gruppenmitte rutscht. Als dann die Katze bei Mia ist, **steckt sich Mia den Finger in den Mund** und sieht schüchtern auf die Katze. Die Katze kommt noch näher zu ihr und **Mia steckt sich den zweiten Finger der anderen Hand in den Mund**, ohne den Blick von der Katze abzuwenden“ (Mia/FB/P6, S2).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia scheint in der beschriebenen Situation Nähe nicht zu vertragen. Einerseits, so scheint es, findet sie Gefallen an der Katze, andererseits löst das Tier womöglich Unbehagen bei Mia aus, je näher es auf sie zukommt. Mia macht das vielleicht nervös und um sich selbst zu beruhigen, stimuliert sie sich selbst.

Mias Interesse: Mia zeigt Interesse an der Katze. Gleichzeitig scheint sie aufgeregt zu sein als das Tier näher auf sie zu kommt. Nervös steckt sie sich die Finger in den Mund, doch kann sie den Blick von der Katze nicht abwenden.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia scheint die Katze ein wenig Angst zu machen. Sie lehnt sich an das Knie der Pädagogin 2, um vermutlich Schutz zu suchen. Gleichzeitig beobachtet sie einen Jungen, um vielleicht zu sehen, wie dieser auf die Katze reagiert. Mia scheint aufgeregt zu sein und stimuliert sich selbst.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Die Pädagogin 1 zeigt jene Kuscheltiere her, die sie sonst noch mitgebracht hat. Mia scheint das zu gefallen und sie sieht begeistert bei der Vorführung der Kuscheltiere zu. Erst bei den Handpuppen, die jedes Kind zum Ausprobieren bekommt, wirkt Mia ein wenig überfordert. Denn sie wirkt, was ihre motorischen Fähigkeiten betrifft ein wenig ungeschickt. Dennoch

entsteht der Eindruck, dass sie bemüht ist, mit zu machen. Nachdem das gemeinsame Gruppenspiel zu Ende ist, verlassen alle Kinder, bis auf Mia, die Spielecke.

*„Danach muss Mia husten und ihren Kopf schütteln. Alle Kinder beschäftigen sich schon anderwärtig, **nur Mia sitzt noch da und schaut sich ziellos um**. Erst als Pädagogin 2 aufsteht, hat es Mia eilig und folgt ihr mit dem Finger im Mund. Die Pädagogin 2 holt sich etwas zu trinken und auch Mia geht zu der Ablage, auf der die Tassen stehen. Mia deutet noch an nach einer Tasse greifen zu wollen, entscheidet sich dann aber doch um und geht von dort weg. Mia geht **verloren** zum Essenstisch hinüber und **sieht aus der Distanz** mit den Fingern bei der Nase zu der Ablage“ (Mia/FB/P6, S6).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia fühlte sich sichtlich wohl in der Spielecke, als die Pädagogin die Stofftiere zeigt. Als jedoch die Kinder und die Pädagoginnen die Spielecke verlassen, fühlt sich Mia scheinbar überfordert. Sie weiß womöglich nicht, was sie machen soll und sieht sich ziellos um. Mia dürfte zwar das Bedürfnis haben, in der Nähe der Pädagogin 2 zu sein, traut sich dann aber womöglich doch nicht, den Kontakt zu der Pädagogin 2 aufzunehmen. Stattdessen zieht sie sich zurück.

Mias Interesse: Mia ist interessiert am Gruppengeschehen und macht auch beim Fingerpuppenspiel mit, obwohl ihr das nicht leicht zu fallen scheint. Als sich die Spielgruppe dann aber auflöst, scheint Mia überfordert zu sein und weiß nicht, was sie machen soll. Mia bräuchte in der beschriebenen Situation wahrscheinlich Unterstützung, die sie sich von Pädagogin 2 erhofft, jedoch nicht bekommt und auch nicht traut einzufordern. Sie geht der Pädagogin 2 nach, zieht sich aber dann doch zurück.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia gefallen die Spiele in der Gruppe. Sie passt auf, was die Pädagogin mit der Handpuppe vormacht und versucht, das nachzumachen. Als dann alle Kinder die Spielecke verlassen, bleibt Mia zunächst alleine mit der Pädagogin 2 zurück. Es kommt zu keinem Kontakt zwischen Mia und der Pädagogin 2 und Mia weiß vermutlich auch nicht, was sie machen soll. Als die Pädagogin 2 dann auch die Spielecke verlässt, folgt ihr Mia. Mia braucht vermutlich Hilfe von der Pädagogin 2, um sich vielleicht in der Kinderkrippe neu orientieren zu können. Wahrscheinlich nimmt die Pädagogin 2 Mias Bedürfnis nicht wahr und Mia scheint auch nicht zu wissen, wie sie die Aufmerksamkeit der Pädagogin 2 auf sich lenken könnte. Überfordert zieht sie sich zurück.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Mia sucht unbeholfen die Nähe der Pädagogin 1, was diese nicht wahrzunehmen scheint. Die Pädagogin 1 entfernt sich immer wieder von Mia. Mia läuft dann verloren im Raum umher.

„Mia beginnt wieder ziellos neben dem Tisch auf und ab zu wandern. Als die Pädagogin 1 wiederkommt, fragt sie Mia, ob sie auch etwas trinken möchte. Mia dreht sich mit dem Finger im Mund von der Pädagogin 1 weg und sieht in eine andere Richtung. Mia geht voraus in die Richtung, in die sie auch vorher sah und hält sich ihren Arm vor den Mund“ (Mia/FB/P6, S6).

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia sucht die Nähe der Pädagogin 1, doch die Pädagogin 1 scheint das nicht wahrzunehmen. Mia fühlt sich möglicherweise hilflos und auf sich alleine gestellt. Als die Pädagogin 1 Mia dann doch wahrnimmt, meidet Mia die Pädagogin 1 plötzlich. Vielleicht fühlt sich Mia so hilflos und verloren, dass sie versucht, die Situation wieder zu kontrollieren, indem sie diesmal die Pädagogin ignoriert.

Mias Interesse: Mia ist damit beschäftigt, die Aufmerksamkeit der Pädagogin 1 zu bekommen und kann sich, wie es scheint, auf nichts anderes konzentrieren.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia sucht die Nähe der Pädagogin 1, die Mias „Hilferuf“ aber nicht bemerkt. Mia erfährt dabei, dass sie alleine gelassen wird. Als die Pädagogin 1 sie dann doch wahrnimmt, scheint Mia auf die Pädagogin 1 böse zu sein und zeigt der Pädagogin 1 ihre innere Verletzung, indem sie sie ignoriert.

Die Bedeutung von Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem Mia die Pädagogin 1 plötzlich gemieden hatte, sucht sie dann doch wieder unbeholfen ihre Nähe. Die Pädagogin 1 setzt Mia dann zu den anderen Kindern zum Frühstückstisch. Mia nimmt keinen Kontakt zu den Kindern auf und trinkt auffallend lange mit einem Strohhalm aus ihrer Tasse, während sie nebenbei das Geschehen im Raum beobachtet. Nach dem Frühstück wandert Mia wieder verloren durch den Raum, bis sie zur Pädagogin 2 sieht, die ein Kind tröstet, welches sich gerade weh getan hat.

*„Die Pädagogin 2 kommt dazu, geht in die Hocke und tröstet das Kind. Mia geht neugierig mit dem Finger im Mund auf die Seite und sieht einen Moment zu den beiden hinüber. Dann **verzieht sie weinerlich, jedoch ohne Tränen, ihr Gesicht**, hält ihre rechte Hand seitlich zum Mund und zeigt mit dem linken ausgestreckten Arm in Richtung Garderobe. Dabei sieht sie immer wieder **hilfesuchend** zu der Pädagogin 2, die Mia wahrscheinlich gar nicht bemerkt, weil sie ein Kind tröstet. Mia wischt sich mit dem Ärmel über ihre Augen und sieht mit **schmerzverzerrtem Gesicht** abwechselnd zu der Pädagogin 2 und in Richtung Garderobe, während sie dabei immer wieder ihren Arm hebt und in Richtung Garderobe zeigt“ (Mia/FB/P6, S7).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia bemerkt, dass sich die Pädagogin 2 um ein Kind kümmert, das sich weh getan hat. Vielleicht nimmt Mia auch den Schmerz des Kindes wahr, weil er sie an den eigenen Schmerz der Trennung erinnert und die Sehnsucht nach der

Mutter verstärkt. Mia scheint durch ihr schmerzverzerrtes Gesicht zum Ausdruck bringen zu wollen, dass es ihr nicht gut geht und dass auch sie Hilfe braucht.

Mias Interesse: Mia zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie ist vielmehr damit beschäftigt, die Aufmerksamkeit der Pädagogin 2 zu erhalten. Mit schmerzverzerrtem Gesicht macht sie, wie vermutet werden könnte, darauf aufmerksam, dass sie sich hier nicht wohl fühlt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia sucht immer wieder die Nähe der Pädagoginnen, die sie jedoch nicht wahrzunehmen scheinen. Als Mia beobachtet, dass ein anderes Kind getröstet wird, vierzieht sie ihr Gesicht weinerlich. Vielleicht erhofft sie sich so auch mehr Aufmerksamkeit hinsichtlich ihres Leids von der Pädagogin 2 zu bekommen.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem die Pädagogin 2 nicht auf Mias Verhalten (wie in der Kategorie Gesichtsausdruck beschrieben) reagiert, holt sich Mia aus der Garderobe ihre Stoffwindel, mit der sie im Gruppenraum umherwandert. Dann holt sie sich aus der Kuschelecke noch ein Stoffschwein, mit dem sie kuschelt und mit dem sie spielt. Dazwischen hält sie es fest im Arm, während sie verloren im Gruppenraum herumgeht. Zwischenzeitlich gibt die Pädagogin 2 Mia ihren Hund und Mia gibt der Pädagogin 2 ihre Stoffwindel. Vor dem Kuschelbereich fällt Mia der Hund zu Boden und fast gleichzeitig verkündet die Pädagogin 1, dass alle Kinder in den Garten gehen sollen. Daraufhin möchte die Pädagogin 1 von Mia wissen, was sie mit dem Stoffschwein macht, da sie es nicht mit in den Garten hinaus nehmen darf.

*„Die Pädagogin 1 kommt in der Zwischenzeit auf Mia zu, bückt sich nach dem Hund, drückt ihn Mia in die Hand und kommentiert das folgendermaßen: ‚Was machst du mit dem Schwein? Geben wir das Schwein...?‘ Mia schüttelt den Kopf und drückt beide Tiere fest an sich. Die Pädagogin 1 sagt freundlich: ‚Aber in den Garten geht das Schwein nicht.‘ Mia steht verkehrt zur Kamera und es ist nur zu sehen, wie Mia plötzlich **ihre Arme schlaff nach unten hängen lässt** und die Tiere dabei zu Boden fallen. Dann steckt sie sich die Finger in den Mund und dreht sich traurig weg“ (Mia/FB/P6, S9-10).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Mia darf das Kuschelschwein nicht mit in den Garten nehmen. Wahrscheinlich ist sie gerade enttäuscht. Vielleicht fühlt sie sich nun schwach und der Situation hilflos ausgeliefert.

Mias Interesse: Mia spielt in der beschriebenen Sequenz alleine. Dabei wirkt sie vorwiegend ziellos und orientierungslos. Mia interessiert sich für die Kuscheltiere, die ihr wahrscheinlich

Trost und Halt geben. Diese Kuscheltiere soll sie aber nach Aufforderung der Pädagogin 1 im Gruppenraum lassen, wenn sie in den Garten geht. Mias Gliedmaßen hängen schlaff nach unten und sie lässt die Kuscheltiere auf den Boden fallen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Mia erschöpft sein könnte und daher dem Willen der Pädagogin 1 traurig nachgibt.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Mia kann sich gegen die Aufforderung der Pädagogin 1 nicht wehren. Zuvor scheinen die Pädagoginnen sie nicht wahrzunehmen und wenn doch, dann im „negativen“ Sinne, indem sie Mia auffordern die Stofftiere in der Kinderkrippe zu lassen. Mia scheint verzweifelt zu sein und fühlt sich womöglich gegenüber der Pädagogin 1 schwach und kraftlos.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Nachdem Mia beide Kuscheltiere im Gruppenraum gelassen hat, geht sie nun mit den anderen Kindern in den Garten. Aus der Ferne sieht Mia den anderen Kindern beim Spielen zu. Nach einer Weile kommt die Pädagogin 2 zu Mia und spricht mit ihr solange, bis zwei weitere Kinder hinzu kommen und die Aufmerksamkeit von Pädagogin 2 bekommen. Es dürfte um die Fäustlinge eines Kindes gehen, woraufhin sich Mia nach einer Zeit wegdreht, jedoch dann wieder der Pädagogin 2 und den Kindern zuwendet.

*„In diesem Moment dreht sich Mia wieder zurück und sieht mit dem Finger im Mund gleichgültig auf den Fäustling des Kindes. Dann **starrt sie bewegungslos** und mit dem Finger im Mund auf den Boden, bis zu dem Zeitpunkt, an dem das Kind sagt ‚Ich will zu meiner Mama...‘ Mia geht einen kleinen Schritt zurück und beobachtet das Mädchen verhalten. Dann wendet sie sich den Kindern zu, die im Hof mit ihren Fahrzeugen fahren. Kurz darauf dreht sie sich seitlich zur Pädagogin 2, die immer noch vor Mia hockt und **starrt** mit dem Finger im Mund auf den Boden“ (Mia/FB/P6, S13-14).*

Mias Affektregulierung und Affektausdruck: Die Pädagogin 2 unterhält sich mit Mia solange, bis zwei Mädchen die Aufmerksamkeit der Pädagogin 2 erhalten. Kurz darauf erstarrt Mia. Vielleicht erinnert das Kind Mia an ihre eigenen schmerzlichen Gefühle betreffend der Trennung von der Mutter. Es scheint so, als würde Mia sich eine „Auszeit“ nehmen, um die schmerzlichen Gefühle nicht wahrnehmen zu müssen.

Mias Interesse: Mia zeigt ein wenig Interesse an den Kindern und beobachtet diese. Selbst spielt sie aber mit nichts. Stattdessen starrt sie vor sich hin.

Mias dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Am Beginn der Szene „hat Mia die Pädagogin 2 für sich allein“. Dann wendet sich die Pädagogin 2 zwei Mädchen zu, die Hilfe beim Anziehen der Fäustlinge brauchen. Vielleicht ist Mia enttäuscht darüber,

die Pädagogin 2 nicht weiterhin „für sich alleine zu haben“. Mia erstarrt, womöglich um die Gefühle der Enttäuschung nicht wahrnehmen zu müssen.

7.3 Fallbeispiel Sonja

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Sonja kommt mit ihrem Vater in die Kinderkrippe. Auf den letzten Stufen, die zur Türe des Gruppenraums hinführen, greift Sonja nach der Hand ihres Vaters und geht mit ihm zum Gruppenraum. Plötzlich lässt sie die Hand des Vaters los und läuft, ohne sich von ihm zu verabschieden, in den Gruppenraum.

*„In der Mitte des Raumes dreht sie sich um und hält sich ängstlich die Hand vor das Gesicht. Ihr Vater ruft ihr zu, ob sie ihre Weste ausziehen möchte und Sonja geht etwas panisch zu ihm zurück. Etwas verärgert sagt sie etwas zu ihm und weigert sich die Jacke auszuziehen, dabei wendet wie sich mit finsterem Blick von ihrem Vater ab. Sie greift nach ihrer Tasche **und lässt ihren Vater einfach stehen**“ (Sonja/FB/P1, S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint auf ihren Vater böse zu sein. Um sich nicht machtlos zu fühlen und die Situation kontrollieren zu können, beachtet sie ihn nicht und lässt ihn, so wie er sie stehen lassen wird, auch stehen.

Sonjas Interesse: Sonja läuft ohne Verabschiedung in den Gruppenraum und im ersten Augenblick scheint es so, als wäre sie interessiert an dem Gruppengeschehen. Doch kurz darauf hält sie sich die Hand ängstlich vor das Gesicht und geht zu ihrem Vater zurück. Es entsteht der Eindruck, als würde sie sich keine Hilfe von ihrem Vater erhoffen, sondern lediglich nach ihrer Tasche greifen. Vielleicht hat sie sich deshalb davor so panisch verhalten, weil sie auf ihre Tasche vergessen hatte. Sonja scheint auf ihren Vater wütend zu sein. Sie möchte ihn vielleicht auch verletzen und ihm zeigen, dass sie ihn nicht braucht.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Als Sonja in den Gruppenraum hineinkommt, wird sie weder von den Pädagoginnen, noch von den Kindern empfangen.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem Sonja ihren Vater an der Türe ohne Verabschiedung stehen hat lassen, wirft sie ihre Tasche auf den Boden zu den Taschen der anderen Kindern. Danach klettert sie sogleich auf die Sprossenwand hinauf.

*„Dann sieht sie erhaben in die andere Richtung über den Gruppenraum, bevor sie gewissenhaft nach unten sieht und sich hinunterfallen lässt, als kein Kind auf der Matratze ist. **Sonja steht auf und flüchtet geradezu** von der Matratze, auf die plötzlich einige Kinder stürmen. Sie läuft weiter in den Gruppenraum, bleibt kurz stehen und erblickt ein Rutschauto“ (Sonja/FB/S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja läuft selbstsicher in den Gruppenraum. Sie wirft ihre Tasche auf den Haufen der anderen Taschen und klettert auf die Sprossenwand. Sie wirkt rastlos und hinterlässt den Eindruck, als sei sie wütend. Vielleicht muss sie sich ihre Wut über die Trennung „weglaufen“.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt sofort Interesse an der Sprossenwand. Sie klettert gekonnt hinauf und lässt sich hinunterfallen nachdem sie nach unten gesehen hat. Als dann Kinder auf sie zulaufen, zeigt Sonja kein Interesse daran mit ihnen gemeinsam spielen zu wollen, sondern läuft weiter in den Gruppenraum, vermutlich auf der Suche nach einem neuen Spielgerät.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja kommt in den Gruppenraum und der Ablauf in der Früh scheint Sonja bekannt zu sein. Sie wirft ihre Tasche auf den Haufen der anderen Taschen und klettert sogleich auf die Sprossenwand. Sie braucht niemanden, so scheint es. Auch die Pädagoginnen kamen bis zu dem Zeitpunkt nicht zu Sonja und begrüßten sie. Sonja suchte aber von sich aus auch keinen Kontakt zu den Pädagoginnen oder den Kindern, im Gegenteil, als die Kinder auf sie zu kommen, läuft sie von ihnen davon. Sonja scheint etwas wütend zu sein und will daher nicht mit andern Kindern in Kontakt treten.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Sonja fährt mit dem Rutschauto wild und rücksichtslos im Gruppenraum umher. Als sie dann auch noch über die Sicherheitsmatratze, die unter der Sprossenwand liegt, fährt, kommt die Pädagogin 1 auf sie zu, geht vor Sonja in die Knie und spricht mit ihr.

*„Sonja sieht zunächst auf den Boden, während die Pädagogin 1 mit ihr spricht, und dann in die Gruppenmitte. Als die Pädagogin 1 wieder auf die Matratze deutet, **starrt** Sonja gedankenverloren auch in diese Richtung. Die Pädagogin 1 geht von Sonja weg, die weiterhin ins Leere **starrt**. Nach einer Zeit beginnt Sonja die Kinder, die an ihr vorbeigehen, **regungslos** zu beobachten. Dabei zeigt sie einen gleichgültigen und traurigen Gesichtsausdruck“ (Sonja/FB/P1, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja hört mit dem wilden und rücksichtslosen Herumtollen im Raum auf, als die Pädagogin 1 sie wegen ihres Verhaltens rügt. Während Sonja zuvor vielleicht versuchte, ihre Affekte zu regulieren und ihre Wut abzubauen, indem sie sich wild bewegte, scheint sie nun nicht zu wissen, was sie machen soll. Sonja erstarrt und bewegt sich in den nächsten Augenblicken nicht mehr.

Sonjas Interesse: Sonja hat Interesse an einem Rutschauto, ist aktiv und fährt damit wild herum, bis die Pädagogin 1 Sonja auf die Gruppenregeln aufmerksam macht. Das Interesse an der Fahrt mit dem Auto ist nun unterbrochen worden und Sonja muss sich, wie vermutete werden könnte, erst wieder sammeln, indem sie vor sich hinstarrt und sich nicht bewegt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 1 spricht mit Sonja über ihr Verhalten. Sonja starrt vor sich hin und ist für einen Moment lang bewegungslos. Vielleicht ist sie vom Gespräch der Pädagogin 1 überwältigt, weswegen sie inne halten muss und bewegungslos vor sich hinstarrt.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Nachdem die Pädagogin 1 mit Sonja über ihre „rücksichtslose Fahrt“ gesprochen hat, geht die Pädagogin 1 von Sonja weg und Sonja bleibt auf ihrem Fahrzeug ruhig sitzen. Sie beobachtet teilnahmslos das Gruppengeschehen, bis sie in die Nähe der Pädagogin 1 fährt und dort stehen bleibt.

*„Die Pädagogin 1 beugt sich nach einer Weile zu Sonja und kitzelt sie am Bauch, worauf Sonja nicht gleich reagiert. Erst einen Moment später sieht sie auf die Seite hinunter auf den Boden, beginnt zart zu grinsen und fährt mit einem Lächeln davon. Sie fährt mit dem Rücken zur Kamera in die Garderobe, parkt dort ihr Auto und geht ohne diesem wieder zurück in den Gruppenraum. **Dabei schleckt sie sich über die Lippen.** Plötzlich dreht sie sich um und geht langsam zum Auto zurück. Sie stellt sich seitlich zum Fahrzeug hin als Kinder auf sie zukommen, die gerade Fangen spielen“ (Sonja/FB/P1, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja möchte, wie vermutet werden kann, nicht, dass die Pädagogin 1 auf sie böse ist und fährt zu ihr in die Nähe. Als die Pädagogin 1 Sonja am Bauch kitzelt, scheint Sonja erleichtert darüber zu sein, dass die Pädagogin 1 sie nicht mit der Verweigerung von Zuneigung bestraft. Auch Sonja zeigt, dass sie nicht mehr so wild fahren wird und stellt folgsam das Auto in die Garderobe. Ohne Auto geht sie wieder zurück in den Gruppenraum. Vielleicht erwartet sie sich Zuneigung für ihr „braves“ Verhalten, was sie durch das Lippenschlecken zum Ausdruck bringt.

Sonjas Interesse: Nachdem die Pädagogin 1 mit Sonja über die „rücksichtslose Fahrt“ gesprochen hatte, scheint Sonja zunächst nicht fähig zu sein, sich interessiert einer Sache zuzuwenden. Sie beobachtet die Kinder, jedoch teilnahmslos. Als sie sich etwas zu fangen scheint, fährt sie mit dem Auto in die Nähe der Pädagogin 1. Als diese ihr durch Kitzeln am Bauch bekundet, dass alles wieder gut ist, bringt Sonja das Auto in die Garderobe und geht als

„braves“ Mädchen wieder zurück in den Gruppenraum. Vielleicht hat sie die Erwartung, von Pädagogin 1 gelobt zu werden.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Vielleicht hat Sonja das Gefühl, dass die Pädagogin 1 auf sie böse ist und möchte das nicht. Darum sucht sie die Nähe der Pädagogin 1. Als diese, so könnte Sonja das Verhalten der Pädagogin 1 empfinden, ihr durch das Kitzeln am Bauch bestätigt, dass sie nicht oder nicht mehr böse ist, ist Sonja wie man annehmen könnte, erleichtert. Motiviert bringt sie ihr Auto in die Garderobe und hofft wahrscheinlich auf weitere Zuwendung durch die Pädagogin 1. Als die Kinder auf Sonja zukommen, bekommt sie, wie es scheint, Angst und weiß vielleicht im ersten Moment nicht, was sie machen soll. Womöglich „tritt“ sie deshalb die „die Flucht nach hinten an“.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Sonja stellt das Auto in der Garderobe ab und geht ohne diesem wieder in den Gruppenraum. Dort geht sie durch den Raum, ohne den Kontakt zu den anderen Kindern zu suchen, im Gegenteil, sie weicht den Kindern sogar aus.

*„Teilnahmslos und mit der Hand vor dem Mund geht sie durch den Raum. **Dann hält sie sich seitlich an einer Sprossenwand an**, vor der die Pädagogin 1 steht. Ein Mädchen drängt sich an Sonja vorbei und rempelt sie an. Sonja sieht stur nach vorne und versucht sich mit einer Hand festzuhalten, während sie die andere vor dem Mund hat“ (Sonja/FB/P1, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja geht von der Garderobe in den Gruppenraum. Sonja sucht womöglich nach Zuneigung oder Halt. Darum sucht sie auch die Nähe der Pädagogin 1. Sie stellt sich in die Nähe der Pädagogin 1 und muss sich diesen Platz „kämpfend“ erhalten, weil sich ein Kind dazwischen drängen möchte. Sonja hält sich fest an der Sprossenwand an, die ihr in der Situation Halt geben könnte.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen. Sie sucht die Nähe der Pädagogin 1. Um in deren Nähe bleiben zu können, muss sie sich fest anhalten an der Sprossenwand, beispielsweise als ein Mädchen an ihr vorbeigehen möchte und sie dabei anremgelt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja möchte, so könnte vermutet werden, mehr Kontakt zur Pädagogin 1 haben und hält sich deshalb in der Nähe von ihr auf. Sonja scheint aber zu schüchtern zu sein, um das von der Pädagogin 1 direkt einzufordern. Die Kinder scheint Sonja als Bedrohung wahrzunehmen, gegen die sie sich behaupten muss. Als ein Mädchen sich an ihr vorbeidrängt und sie dabei anremgelt, muss

sich Sonja an der Sprossenwand anhalten, die ihr zu diesem Zeitpunkt Halt zu geben scheint, so, wie sie es sich wahrscheinlich von der Pädagogin 1 gewünscht hätte.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Sonja geht nach dem Vorfall mit dem Mädchen hinter der Sprossenwand ein Stück weiter.

*„Plötzlich packt Sonja, wie es aussieht, der Ehrgeiz und sie klettert mit herausgestreckter Zunge und kurzem Lächeln die Sprossenwand hinauf. Oben angekommen sieht sie zu den anderen Kindern hinunter. Sie versucht nun auf die Vorderseite der Sprossenwand zu klettern. Dabei wirkt sie ein wenig **unsicher und ängstlich**. Zwei andere Kinder hängen ebenfalls an der Sprossenwand und ich höre im Hintergrund ‚Magst du springen?‘, während Sonja der Mut zu verlassen scheint und sie wieder zurückklettert“ (Sonja/FB/P1, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja fühlt sich vielleicht nach dem Vorfall mit dem Mädchen klein und schwach. Sie riskiert nun den Aufstieg und sieht erhaben auf die Kinder hinunter, was sie groß und mächtig erscheinen lässt. Gleichzeitig verrät ihr Gesichtsausdruck, dass ihr der Aufstieg sehr viel Mut kostet. Dann scheint sie auf der Sprossenwand doch Angst zu bekommen und, sie entscheidet sich dazu, wieder zurück zu kehren.

Sonjas Interesse: Sonja hat Interesse daran, auf der Sprossenwand hinauf zu klettern. Oben angekommen, möchte sie auf die Vorderseite der Sprossenwand klettern, was ihr dann aber doch zu große Angst bereiten dürfte und sie klettert wieder zurück.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht in dieser Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Der Vorfall mit dem Mädchen könnte Sonja aber dazu gebracht haben, die Sprossenwand hinaufzuklettern um sich stark und mächtig zu fühlen.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Abschied)

Zur Kategorie „außergewöhnliche Körperhaltung“ konnte in der Transkription nichts gefunden werden.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Videoaufzeichnung beginnt damit, dass Sonja am Boden mit einem Xylophon spielt. Sie steht dann auf und bringt das Xylophon zu einem Tisch und schiebt es wortlos einem Jungen hin, der dort sitzt. Sonja selbst geht weiter, sieht aber immer wieder zu dem Jungen hin, bis die Pädagogin 1 auf sie zukommt und fragt:

*„Magst jetzt Jause essen?“ Sonja schaut zuerst zu Boden. Dort steht auch Sonjas Rucksack aus dem die Pädagogin 1 die Jause herausnimmt und verbalisierend auf den Tisch stellt. Sonja verfolgt ihr Tun mit gesenktem Blick und **schleckt sich mit der Zunge über die Lippen**. Dann sieht sie plötzlich in eine andere Richtung. Die Pädagogin 1 öffnet Sonjas Jausenbox und sagt: ‚Was hastn heute mit ...? Karotten und Brot.‘“ (Sonja/P2, S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja gibt dem Jungen das Xylophon und geht weg. Trotzdem sieht sie immer wieder zu ihm zurück. Vielleicht erwartet sich Sonja nun Lob oder Zuneigung für die „gute Tat“. Es könnte aber auch gut sein, dass die Vorstellung vom Essen, ihr Lippenschlecken ausgelöst hat.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt zunächst Interesse an einem Xylophon, das sie dann einem Jungen zum Spielen gibt. Danach sieht sie zu, wie die Pädagogin 1 ihre Jause auspackt. Das Lippenschlecken könnte Hunger im Sinne von Hunger nach Nahrung beziehungsweise Hunger nach Zuneigung bedeuten.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja nimmt zaghaft Kontakt zu einem Jungen auf, dem sie wortlos ein Xylophon hinüberschiebt. Das könnte als Wunsch nach Nähe zu dem Jungen verstanden werden. Im selben Moment könnte ihr das womöglich auch Angst machen und dazu veranlassen, ihren Platz zu verlassen. Trotzdem sieht sie zu dem Jungen immer wieder zurück, bis die Pädagogin 1 Sonja fragt, ob sie den Hunger hätte. Somit könnte in symbolischer Form „der Hunger“ nach Nähe zumindest mit Nahrung gestillt werden.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Die Pädagogin 1 setzt Sonja zu dem Tisch, an dem sie zuvor dem Mädchen das Xylophon gegeben hat. Sonja spricht das Mädchen kurz an, während sie isst. Dann kommt ein weiteres Mädchen dazu und die Pädagogin 1 schiebt dem anderen Mädchen das Xylophon hin mit der Begründung, dass das Mädchen Zeit hätte zum Spielen, da es nicht essen müsse. Sonja und das andere Mädchen akzeptieren das still schweigend. Ansonsten sieht sich Sonja im Raum um, während sie isst.

*„Dann beißt sie wieder von ihrem Brot ab und sieht sich dabei im Raum um. Als dann die Pädagogin 1 mit etwas (das ich nicht erkennen kann) in der Hand an Sonja vorbeigeht, sieht ihr Sonja neugierig nach. Plötzlich hört sie auf zu kauen, hält ihr Brot ganz ruhig zum Mund und **erstarrt**. Von einem Moment zum anderen beißt sie von ihrem Brot ab und **lummelt am Tisch, während sie kaut**“ (Sonja/P2, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja erstarrt für einen Moment während des Essens, kurz nachdem die Pädagogin 1 an ihr vorbeigeht. Vielleicht ist das Essen als Quelle von Lustgewinn nicht ausreichend. Essen nimmt Sonja in sich auf so, wie sie vielleicht in diesem Moment mit der Pädagogin 1 gern eins wäre. Die Pädagogin 1 ist ihr als Lustquelle nicht verfügbar und das Essen reicht nicht aus. Daher, so könnte vermutet werden, „schaltet sie emotionell ab“ und erstarrt körperlich.

Sonjas Interesse: Sonja ist mit dem Essen beschäftigt. Nebenbei sieht sie sich im Raum um. Als die Pädagogin 1 an Sonja vorbeigeht, sieht sie ihr neugierig nach. Die Sehnsucht mit der Pädagogin 1 zusammen zu sein, die Sonja in diesem Moment verspüren könnte, wird nicht befriedigt. Die Verweigerung des Objekts des Interesses, sprich die Pädagogin 1, könnte in Sonja eine erstarrte Körperhaltung auslösen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Vielleicht wünscht sich Sonja näheren Kontakt mit der Pädagogin 1. Die Pädagogin 1 geht aber an Sonja vorbei und befriedigt ihren Wunsch nach Zusammensein nicht. Es scheint, als würde nun auch Sonja diese Distanz aufrecht halten, indem sie durch die erstarrte Körperhaltung signalisiert, dass sie nicht offen ist für Beziehungen, denn auch mit den Kindern am Tisch versucht sie keinen Kontakt herzustellen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Sonja ist immer noch beim Essen, währenddessen sie im Raum umher sieht. Als störend nimmt sie zwischenzeitlich auch die Kamera wahr. Sonja fühlt sich sichtlich beobachtet. Als sie sich dann wieder gelangweilt im Raum umsieht, rutscht sie plötzlich vom Sessel und bleibt auf dem Boden sitzen.

*„Da kommt die Pädagogin 2 vorbei und sagt ‚Sonja, komm setz dich auf den Sessel! Komm her!‘ Dabei klopft sie mit der flachen Hand auf den Tisch. ‚Ich helf dir‘ fügt die Pädagogin 2 noch hinzu. Sonja richtet sich auf und die Pädagogin 2 schiebt den Sessel auf die Seite. Sonja kniet nun und weigert sich kopfschüttelnd aufzustehen. ‚Zum Essen setzen wir uns zum Tisch‘ sagt die Pädagogin 2 und Sonja rutscht ein Stück, wobei sie ihren Rücken der Kamera zukehrt. Die Pädagogin 2 redet auf Sonja ein, doch die bleibt auf dem Boden knien und **dreht ihren Kopf in eine andere Richtung. Sonja ignoriert die***

Pädagogin 2 solange, bis diese weggeht. Kurz darauf steht Sonja auf, geht um den Sessel herum, schiebt ihn zur Seite und geht so ein wenig umständlich zu ihrer Jausenbox“ (Sonja/P2, S3).

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Die Pädagogin 2 verlangt von Sonja, dass sie sich wieder auf den Sessel setzen soll, so, wie es in der Krippe beim Essen die Regel ist. Sonja will sich aber nicht wieder hinsetzen und wehrt sich gegen die Pädagogin 2 und die Regeln, die sie vielleicht so machtlos und hilflos werden haben lassen. Daher könnte es sein, dass Sonja die Pädagogin 2 und somit auch die Regeln der Kinderkrippe ignoriert. Sonja fühlt sich dadurch womöglich stark und glaubt, die Lage kontrollieren zu können.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt kein Interesse am Gruppengeschehen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja fühlt sich, wie vermutet werden könnte, durch die Kamera beobachtet. Sie flüchtet, indem sie vom Sessel hinunter rutscht und auf dem Boden sitzen bleibt. Die Pädagogin 2 kommt zu ihr und ermahnt Sonja sich wieder auf den Sessel zu setzen. Sonja befolgt die Anweisungen nicht. Sie setzt sich scheinbar gegen den aus ihrer Perspektive wohl übermächtigen Gegner zu wehr, indem sie ihn ignoriert. Sonja macht im ersten Augenblick auf sich aufmerksam, und die Pädagogin 2 kommt daraufhin auf sie zu und spricht mit ihr. Sonja reagiert mit einem Kopfschütteln und ignoriert die Pädagogin 2 ansonsten. Somit kommt kein dynamischer Austausch zustande, der für beide vielleicht befriedigend hätte sein können.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Nachdem Sonja gegessen hat, räumt sie ihre Jausenbox in den Rucksack und trägt diesen zum Platz zurück. Auf dem Weg zurück in den Gruppenraum sieht sie zu spielenden Kindern und bleibt kurz beobachtend und in einiger Entfernung stehen. Dann läuft sie plötzlich fröhlich zu ihrem Platz und spielt auf dem Xylophon.

*„Als sie eine Tonleiter durch hat, sieht sie auf die Seite, und als sie die Kamera wahrnimmt, blickt sie zurückhaltend und **traurig** zugleich hinein. Sonja beginnt von Neuem auf dem Xylophon zu spielen, während Antonia dazukommt. Antonia bleibt kurz stehen und geht dann hinter Sonja vorbei. Sonja beachtet sie nicht, macht ihr aber Platz, damit sie vorbeigehen kann“ (Sonja/P2, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja nimmt die Kamera wahr. Sie registriert, dass sich diese nur für sie interessiert. Es könnte vermutet werden, dass sie mit traurigem Gesichtsausdruck auf ihre Lage aufmerksam machen möchte.

Sonjas Interesse: Sonja läuft fröhlich zu einem Xylophon und spielt darauf. Als sie die Kamera wahrnimmt, sieht sie traurig hinein.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja beobachtet zunächst aus der Distanz Kinder, bevor sie fröhlich zu einem Tisch läuft und auf dem Xylophon spielt. Sonja sieht in die Kamera, vielleicht in der Hoffnung, mit jemandem in Kontakt treten zu können. Als Antonia an ihr vorbeigeht, reagiert sie zwar auf sie, Kontakt zu ihr nimmt sie jedoch nicht auf.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Sonja spielt mit dem Xylophon weiter.

*„Nach einer Weile beendet sie ihr musikalisches Stück, indem sie auf die Seite schaut und ihren rechten Arm nach oben streckt und den anderen schräg nach unten. Dann stellt sie das Xylophon vorne auf und **hält es an dem Griff fest**, während sie im Raum umher sieht, wobei sie vor allem in die Richtung hinter ihr sieht, von wo im Hintergrund laute Kinderstimmen zu hören sind. Kurz darauf stellt sie das Xylophon wieder auf den Boden und drückt die Tasten mit einem Finger“ (Sonja/P2, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Das Xylophon könnte Sonja als eine Art Schutzschild dienen, an dem sie sich festhalten kann, während sie sich im Raum umsieht, vor allem, als sie in die Richtung sieht, von wo die Kinderstimmen zu hören sind.

Sonjas Interesse: Sonja spielt zunächst mit dem Xylophon. Als sie die Kinder beobachtet, scheint sie das Musikinstrument als Schutzschild zu verwenden, das ihr Sicherheit und Halt vermittelt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja möchte sich, wie vermutet werden könnte, von den Kindern abgrenzen und beobachtet sie hinter einem Schutzschild.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Sonja bringt das Xylophon der Pädagogin 1, die es, nachdem sie Sonja gefragt hat, ob sie denn nicht mehr damit spielen möchte, anderen Kindern zum Spielen gibt. Sonja geht zunächst etwas verloren durch den Raum, bevor sie sich ein Telefon aus einem Regal nimmt und sich damit alleine auf einen Tisch setzt. Sonja beginnt damit zu spielen, indem sie so tut,

als würde sie mit jemandem telefonieren. Dazwischen sieht sie immer wieder auf den Nachbartisch, an dem vier Kinder sitzen und mit dem Xylophon spielen.

*„Ein Mädchen geht an ihr vorüber. Sonja beachtet es nicht, sondern sieht in die Ferne am Musiktisch vorbei. Dabei trommelt sie mit ihren Fingern leicht auf den Telefonhörer. Sonja steht auf und geht zögernd in die Richtung, in die sie gerade sah. Doch nach einigen Schritten dreht sie sich plötzlich um und dreht sich **verloren** im Kreis. Dabei greift sie an den Zippverschluss ihrer Weste und reißt kurz daran bis sie sich gleich darauf wieder auf ihren Platz setzt. Sie greift wild nach dem Telefonhörer, hält ihn sich ans Ohr und schreit laut und schnell in die Sprechmuschel hinein, ehe sie ihn kurz darauf wieder auf die Telefongabel legt“ (Sonja/P2, S6).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Vielleicht versucht Sonja durch das Xylophon darauf aufmerksam zu machen, dass sie gerne Kontakt hätte. Als die Pädagogin 1 nicht darauf reagiert, geht Sonja wieder zu ihrem Platz zurück und spielt alleine mit dem Telefon. Einerseits zieht sie sich zurück und ignoriert die Kinder, andererseits wirkt Sonjas Spiel mit dem Telefon etwas aggressiv und so, als wolle sie damit Aufmerksamkeit erregen. Vielleicht hat Sonja in diesem Moment das Bedürfnis, sich mitzuteilen beziehungsweise ihren Affekten Ausdruck zu verleihen.

Sonjas Interesse: Sonja wirkt unruhig und weiß nicht so recht, was sie spielen möchte. Sie steht auf und geht in eine Richtung. Wenig später scheint sie es sich wieder zu überlegen, denn sie geht wieder zurück an ihren Platz. Dort dreht sie sich verloren im Kreis, hantiert an ihrer Weste und setzt sich dann wieder auf ihren Platz. Ihr Interesse ist nun erneut auf das Telefon gerichtet, mit dem sie laut und alleine spielt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Vielleicht möchte Sonja Kontakt zu den Kindern oder den Pädagoginnen herstellen, was ihr jedoch nicht gelingen mag. Das unruhige und zaghafte Hin- und Herlaufen lässt darauf schließen, dass sie sich vielleicht unsicher fühlt und es ihr wohl nicht leicht fällt, Kontakt zu den Kindern und den Pädagoginnen herzustellen. Sonja kann vermutlich ihre Unsicherheit und ihre Angst nicht überwinden. Daher entscheidet sie sich womöglich dazu, sich von den Kindern und den Pädagoginnen zu distanzieren und zurückzuziehen.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 1 (Spiel)

Während Sonja noch mit dem Telefon spielt, ist die Pädagogin 2 im Hintergrund zu hören, die ausruft, dass sie etwas vorlesen wird. Einige Kinder laufen an Sonja vorbei, der Pädagogin 2 hinterher. Auch Sonja springt plötzlich auf und läuft zu der Pädagogin 2.

„,Wer schaut denn da beim Fenster rein? Kennst du den?‘, fragt die Pädagogin 2. Ein Kind ruft laut etwas und Sonja antwortet lächelnd: ‚Ein Känguru.‘ Die Pädagogin 2 ist ihr zugewendet und beide wiederholen ‚Ein Känguru.‘ **Dabei krümmt Sonja ihren Rücken klemmt, ihre Hände zwischen den Füßen ein** und sieht verlegend lächelnd zu der Pädagogin 2. ‚Oh wer ist denn da?‘ fragt die Pädagogin 2 weiter und sieht Sonja dabei an, nachdem ihr ein Kind die Seite umgeblättert hat. Ein Kind ruft laut ‚der Tiger‘ und Sonja wiederholt etwas leiser ‚Tiger‘ und lächelt, wobei sie ihren Blick nicht vom Buch abwendet. ‚Und wer ist denn das?‘ Sonja holt aufgeregt tief Luft, sieht die Pädagogin 2 an **krümmt ihren Rücken** und hält sich die Hand verlegen vor den Mund, während sie lacht und ein Kind ruft ‚der Hase‘ und ein anderes wiederholt das eben Gesagte“ (Sonja/P2, S7).

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Durch die Einladung der Pädagogin 2 zum Vorlesen kann Sonja Kontakt zu den anderen Kindern und der Pädagogin 2 herstellen. Vielleicht freut sie sich auch auf das Vorlesen. Sonja antwortet auf die Fragen der Pädagogin 2, was ihr Spaß zu machen scheint jedoch auch vermutlich Überwindung kostet. Das zeigt sich darin, dass sie eine gekrümmte Körperhaltung einnimmt. Es sieht so aus, als würde sie sich am Liebsten verstecken.

Sonjas Interesse: Sonja ist sichtlich interessiert am Vorlesen. Sie freut sich und ist gleichzeitig aufgeregt, was durch die gekrümmte Körperhaltung und ihre Handgestik zum Ausdruck kommt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 2 bietet den Kindern an, ein Buch vorzulesen. Sonja dürfte es dadurch leichter fallen, Kontakt zu den Peers und den Pädagoginnen herzustellen. Sonja geht auf die Fragen der Pädagogin 2 ein, die das wiederum anerkennend zur Kenntnis nimmt. Diese Kontaktaufnahme könnte Sonja auch nervös machen. Sie krümmt ihren Rücken und klemmt ihre Hände zwischen ihre Schenkel ein, vielleicht um sich selbst zu spüren und um ihre Nervosität zu überwinden.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Sonja kommt mit ihrer Mutter und mit ihrem kleinen Geschwister in die Kinderkrippe. In der Garderobe unterhält sich Sonjas Mutter mit einer anderen Mutter, deren Kind auf der Bank sitzt. Sonja wartet bis das Mädchen ihren Platz, der sehr dicht an Sonjas Platz liegt, verlässt, um sich dann selbst auf diesen zu setzen.

„,Sonja nimmt ihre Kapuze vom Kopf und sieht stirnrunzelnd, das heißt so, als ob sie verärgert wäre, in die Kamera, während sie etwas sagt. Danach sieht sie zu ihrer Mutter und kurz darauf starrt sie in die Kamera und schleckt sich über die Lippen. Die Mutter fragt ‚Ziehst du dich selber aus, Sonja?‘ Einen Augenblick später beginnt sie den

Bauchgurt des Rucksacks zu öffnen und den Rucksack von Sonjas Schultern zu heben. Sonja steht auf. Sie hilft beim Ausziehen nicht mit, sondern sieht sich stattdessen die aufgeklebten Bilder über den Kleiderhaken an“ (Sonja/P3, S1).

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Es sieht so aus, als wäre es Sonja unangenehm von der Kamera beobachtet zu werden. Vielleicht reagiert sie deswegen ein wenig verärgert. Sonja möchte in diesem Moment womöglich keinen Kontakt zu anderen Personen haben. Das zeigt sie unter anderem darin, dass Sonja nicht auf das Mädchen reagiert, das nahe an ihrem Platz sitzt. Als die Mutter Sonja dazu auffordert sich auszuziehen, reagiert Sonja nicht darauf. Ihr Verhalten wirkt passiv und sie hilft nicht mit, sich auszuziehen.

Sonjas Interesse: Sonja reagiert passiv auf die Aufforderung der Mutter sich auszuziehen. Sie lässt sich von der Mutter ausziehen und zeigt Interesse für die aufgeklebten Bilder über den Kleiderhaken.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja scheint in diesem Moment nicht offen zu sein für den Kontakt mit anderen Personen. Auf das Mädchen, das in der Nähe ihres Platzes sitzt, reagiert sie kaum. Sie wartet lediglich bis das Mädchen weg ist. Durch die Kamera fühlt sie sich womöglich beobachtet und reagiert verärgert darauf. Auch auf die Aufforderung der Mutter sich auszuziehen reagiert sie nicht, sondern sieht sich stattdessen die aufgeklebten Bilder über den Kleiderhaken an.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem die Mutter Sonja die Jacke ausgezogen hat, geht Sonja ein Stück von der Bank weg und sieht in eine Richtung, als die Mutter sie auf etwas aufmerksam macht.

*„Als die Mutter sagt ‚Schau der Emil‘, sieht Sonja zu ihr und dann wieder in die Kamera, während die Mutter revidiert ‚Ah, na der Emil ist das glaub ich nicht.‘ Sonja **hält sich an den Händen** und sieht den schmalen Gang der Garderobe entlang, während die Mutter die Jacke aufhängt und ein Sackerl mit den Hausschuhen darin auf die Bank legt. ‚Patschen‘, sagt die Mutter, und Sonja geht langsam zu ihrem Platz zurück“ (Sonja/P3, S1-2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja sucht Halt mit ihren Händen, die sich gegenseitig greifen. Vielleicht möchte sie sich die Sicherheit erhalten, von der Mutter gehalten zu werden, wenn sie gleich alleine ist.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt Interesse an dem, was ihr die Mutter zeigen möchte. Sie steht von der Bank auf und sieht den schmalen Gang entlang. Sie hält sich an den Händen, was ihr Sicherheit vermitteln könnte, das sie nicht weiß was die Mutter ihr zeigen möchte. Diese Ungewissheit löst in Sonja vielleicht ein Gefühl des Unbehagens aus. Dieses Unbehagen steht

aber im Gegensatz ihrer Neugier, die nach Befriedigung trachtet. Durch das Festhalten an den Händen gibt sich Sonja womöglich jenen Halt, den sie benötigt, um die Situation zu überwinden.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht in dieser Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Sie sieht lediglich den schmalen Gang entlang, um nach einem Kind zu sehen, auf das die Mutter Sonja aufmerksam gemacht hatte. Durch das buchstäbliche Halten ihrer Hände sucht Sonja vielleicht jenen Halt, den sie vielleicht benötigt, um die Unsicherheit zu „überspielen“, die die Situation mit sich bringt und vielleicht auch, um sich zu spüren.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem sich die Mutter nicht sicher war, ob es sich um Emil handle und nun Sonjas Kleidung in der Garderobe aufhängt geht auch Sonja wieder auf ihren Platz zurück.

*„Sonja setzt sich auf die Bank und die Mutter beginnt sogleich die Schuhe zu öffnen, während Sonja zunächst in die Kamera blickt und dann auf ihre Füße. ‚Wau, heut, sind wir schnell‘ sagt die Mutter, während Sonja **schlaff auf der Bank sitzt**. Plötzlich steht Sonja auf, dreht sich im Kreis und setzt sich wieder hin, bevor ihr die Mutter die Hausschuhe anzieht“ (Sonja/P3, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Die Mutter zieht Sonja die Schuhe aus und Sonja lässt mit sich geschehen. Schwach und schlaff sitzt sie auf der Bank. Sie wehrt sich nicht gegen das Ausziehen.

Sonjas Interesse: Sonja interessiert sich scheinbar für nichts. Sie sieht lediglich dabei zu, wie ihr die Schuhe ausgezogen werden. Ihrer Körperhaltung zufolge könnte vermutet werden, dass sie es nicht eilig hat in die Gruppe zu kommen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht in dieser Sequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Nachdem Sonja die Hausschuhe von ihrer Mutter angezogen wurden, geht sie langsam und zögerlich die Stiegen zum Bewegungsraum hinunter. Sonja tritt ihrer Mutter und ihrem Geschwister, welches getragen wird, hinterher zum Bewegungsraum. Dort findet die Verabschiedung statt.

*„Im Hintergrund ist zu hören, wie die Mutter ruft ‚Tschüss Sonja, Baba‘, doch **Sonja reagiert nicht darauf**. Stattdessen bleibt sie ruhig stehen und sieht in den Bewegungsraum. Die Mutter ruft wiederholt ‚Sonja, Sonja‘! Erst als die Mutter sagt, ‚Baba bis später‘, dreht sich Sonja ganz kurz mit gleichgültigem Gesichtsausdruck um. Dabei hat sie den Riemen ihrer Tasche im Mund. Sonja **sagt aber nichts**. Die Pädagogin 3 kommt zu Sonja, geht vor ihr in die Knie und sagt ‚Sagst noch tschüss?‘ **Sonja dreht sich stur weg**, da gibt ihr die Pädagogin 3 einen zärtlichen Klaps auf den Popo und sagt ‚Na, dann komm herein!‘“ (Sonja/P3, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint wütend auf ihre Mutter zu sein. Aus diesem Grund, so könnte angenommen werden, beachtet sie sie nicht. Dadurch könnte Sonja zumindest das Gefühl haben, die Situation kontrollieren zu können.

Sonjas Interesse: Sonja sieht in den Bewegungsraum und tut vermutlich so, als hätte sie Interesse, um sich von der Mutter nicht verabschieden zu müssen und vielleicht auch, weil sie sich dadurch der bevorstehenden Trennung entziehen kann.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 3 kommt auf Sonja zu und fragt sie, ob sie sich nicht von der Mutter verabschieden möchte. Sonja dreht sich auch von der Pädagogin 3 weg und verdeutlicht somit, dass sie sich nicht von der Mutter verabschieden will.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Sonja zielt sich noch ein wenig, bis sie in den Bewegungsraum hineingeht. Die Pädagogin 3 geht dann voraus und setzt sich auf eine Bank.

*„Sonja geht der Pädagogin 3 zögernd zwei Schritte hinterher. Dabei lässt sie trotzig ihren Rucksack von den Armen gleiten und auf den Boden fallen. Sonja sieht auf ihren Rucksack und dann **traurig** in die Kamera, bevor sie sich zu ihrem Rucksack hinunter bückt. Jetzt schiebt sie den Rucksack auf allen Vieren langsamen in Richtung der Pädagogin 3, die auf einer Bank sitzt“ (Sonja/P3, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint wütend zu sein und geht nur zögerlich in den Bewegungsraum, denn diese anfängliche Wut geht in Traurigkeit über, da das Objekt der Wut nicht mehr da ist. Daher, so könnte angenommen werden, blickt sie mit trauriger Miene in die Kamera.

Sonjas Interesse: Sonja ist, wie vermutet werden könnte, noch derartig mit ihrer Wut auf die Mutter beschäftigt, dass sie zunächst kein Interesse am Gruppengeschehen zeigen kann.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Die Pädagogin 3 lässt Sonja mit ihrer Wut alleine und setzt sich auf eine Bank. Vielleicht hat Sonja die Erfahrung gemacht, dass sie mit aggressivem Verhalten keine Aufmerksamkeit von der Pädagogin 3

bekommt und wechselt ihren Gesichtsausdruck in Traurigkeit, um auf ihr Leid aufmerksam zu machen.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Sonja nimmt ihre Jause aus ihrem Rucksack und setzt sich zur Pädagogin 3 auf die Bank. Dort isst sie langsam und genüsslich, während sie das Geschehen im Raum beobachtet.

*„Sonja beobachtet während des Essens das Geschehen im Raum. Sonja sieht vermehrt interessiert gerade aus, wahrscheinlich auf die Sprossenwand. Dabei nimmt sie die Kinder, die in unmittelbarer Nähe von ihr spielen, kaum wahr. Nach einer Weile **starrt** sie plötzlich teilnahmslos in eine Richtung und hält sich die Hand vor den Mund. Von einem Augenblick zum anderen löst sie sich aus ihrer Erstarrung und sieht kauend im Raum umher, aber mit einem traurigen gleichgültigen Ausdruck, bevor sie für einen kurzen Moment noch einmal **erstarrt**, so wie oben beschrieben“ (Sonja/P3, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Zunächst dürfte Sonja das Essen als genussvoll empfinden. Gleichzeitig könnte sie das Essen dazu benutzen, um etwas zu tun, um etwas Ruhe zu finden oder um etwas in sich aufzunehmen. Die Erstarrung könnte verstärkend darauf einwirken, Ruhe zu finden und sich von dem Umfeld und der Situation abzugrenzen.

Sonjas Interesse: Sonjas Interesse am Gruppengeschehen scheint sehr begrenzt, denn sie beobachtet lediglich die Kinder in der Ferne. Sie hat sich, wie es aussieht, eine „Auszeit“ genommen vom Gruppengeschehen, die sie mit Essen überbrückt. Zwischenzeitlich nimmt sie ihren Körper durch Erstarrung wahr.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja sucht zwar beim Essen die Nähe der Pädagogin 3, zum dynamischen Austausch mit den Peers oder den Pädagoginnen kommt es jedoch nicht.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Abschied)

Sonja isst immer noch genüsslich und beobachtet nebenbei das Geschehen in der Gruppe. Vermehrt sieht sie dabei gerade aus in Richtung Sprossenwand.

*„Erst als sich die Pädagogin 5 neben Sonja von jemandem verabschiedet, sieht Sonja in Richtung Eingangstüre. Kurz darauf starrt sie für einen Augenblick **mit dem Finger im Mund** gerade aus, bis sie wieder in Richtung Eingangstüre sieht, weil die Pädagogin 5 nun jemanden begrüßt. Sonja beißt von ihrem Brot ab und sieht traurig zu der Eingangstüre. Sie hört zu kauen auf und presst die Lippen aufeinander“ (Sonja/P3, S5).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Die Verabschiedungs- und Begrüßungsszenen könnten bei Sonja Gefühle der eigenen Trennung wiederbeleben. Um ihre Affekte regulieren zu können, steckt sie sich, wie vermutet werden könnte, den Finger in den Mund.

Sonjas Interesse: Sonja beobachtet das Geschehen in der Gruppe bis zu jenem Zeitpunkt, an dem sich jemand verabschiedet und später dann jemand grüßend in den Bewegungsraum kommt. Sonja scheint nun damit beschäftigt zu sein, mit der Situation klar zu kommen. Vermutlich kann sie sich deswegen auf nichts mehr konzentrieren.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht in der beschriebenen Videosequenz weder mit den Peers, noch mit den Pädagoginnen im dynamischen Austausch. Sie beobachtet lediglich die Kinder. Als es zu den Verabschiedungs- und Begrüßungsszenen kommt, steckt sie sich den Finger in den Mund, wahrscheinlich, um sich zu beruhigen, weil die eben beschriebene Szene sie vermutlich an die eigene Trennung von der Mutter erinnert.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Das Video beginnt damit, dass Sonja an einem Regal steht und sich von dort etwas (kann ich nicht erkennen) herausnimmt und nach kurzer Betrachtung gleich wieder zurück stellt.

*„Sonja steht **verloren** vor dem Regal und sieht sich **verloren** im Raum um. Auch in die Kamera blickt sie kurz und fängt dann wie übertrieben zu husten an. Zuerst biegt sie sich nach hinten und bildet dadurch ein Hohlkreuz, dann beugt sie sich nach jedem Hustanfall nach vorne und hält sich die Hände vor den Mund. Beim letzten Mal Husten beugt sie sich ganz weit nach vorne und geht dann auf Zehenspitzen weg. Nach ein paar Schritten bleibt sie stehen und sieht sich **ziellos im Raum um**“ (Sonja/FB/P4, S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja ist vielleicht überfordert oder sie weiß nicht, was sie machen soll. Sie steht desorganisiert und verloren im Raum. Als Sonja in die Kamera blickt, bekommt sie ganz plötzlich einen Hustanfall, der ein wenig übertrieben wirkt. Vielleicht versucht sie so, auf sich aufmerksam zu machen, auch wenn sie sich gleichzeitig zurückzieht. Zugleich entsteht der Eindruck, als wolle sie keine Hilfe oder keinen Kontakt zu den Erwachsenen oder den Kindern haben.

Sonjas Interesse: Sonja steht zwar vor einem Regal und nimmt ein Spiel heraus, gibt es aber gleich wieder zurück. Die Szene ist geprägt davon, dass Sonja ziellos im Raum herumgeht oder verloren dasteht. Sie scheint sich auf kein Spiel einlassen zu können.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht verloren im Raum und weiß nicht, was sie machen soll. Sie sucht auch nicht den Kontakt zu den Peers

oder den Pädagoginnen. Als sie in die Kamera blickt, fühlt sie sich vielleicht ertappt, wird nervös und beginnt übertrieben zu husten. Es könnte aber auch sein, dass sie auf sich aufmerksam machen möchte und die Beobachterin zur Reaktion auffordern möchte.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Während sich Sonja ziellos im Raum umsieht, fällt ihr Blick auf einen Tisch, an dem vier Kinder sitzen und Erdbeeren essen.

*„Sonja steht ein wenig entfernt von dem Tisch und streicht sich verlegen über die Schläfe, berührt sich am Hals und reibt sich am Auge, bevor sie zögerlich und ganz langsam zu dem Tisch geht. Sie steht etwas seitlich am Tisch und **hält sich an der Ecke fest**. Dabei beobachtet sie die Pädagogin 1, die Antonia gerade ein Lätzchen umhängt. Sonja sieht Antonia nach, die mit der Pädagogin 1 nun zu einem anderen Tisch geht, auf dem ihre Jause steht“ (Sonja/FB/P4, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja nimmt, so könnte man meinen, ihren Mut zusammen, überwindet ihre Angst und geht zögerlich zu einem Tisch, an dem Kinder sitzen und Erdbeeren essen. Um die „Haltung“ nicht zu verlieren, hält sie sich an der Tischecke fest und beobachtet die Pädagogin 1, wie diese einem anderen Kind ein Lätzchen umbindet.

Sonjas Interesse: Sonja interessiert sich für die Kinder, die an einem Tisch sitzen und Erdbeeren essen. Ihre Neugier scheint so groß, dass sie ihre Angst überwinden und zum Tisch gehen kann. Halt dürfte sie an der Tischecke finden. Sie beobachtet von dort die Pädagogin 1, die Antonia ein Lätzchen umbindet.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Es entsteht der Eindruck, als würde Sonja die Nähe zu der Pädagogin 1 und den Peers suchen. Daraufhin geht sie zu einem Tisch, an dem vier Kinder sitzen. Es kommt nicht zum dynamischen Austausch mit der Pädagogin 1 und den Kindern, aber der erste Schritt scheint getan, um Kontakt mit der Pädagogin 1 und den Kindern herstellen zu können. Um nicht das Gleichgewicht zu verlieren, sondern sicher beim Tisch zu stehen, hält sich Sonja, wie es scheint an der Tischecke fest.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Sonja steht immer noch verloren im Raum, bis ihr die Pädagogin 1 einen Platz an dem Tisch mit den Erdbeeren anbietet. Zögerlich setzt sich Sonja dort hin. Während sie langsam eine

Erdbeere isst, sieht sie sich im Raum um. Danach hält sich Sonja die Nase zu und sieht zu der Pädagogin 1 und der Pädagogin 3. Die beiden Pädagoginnen nehmen Sonjas Geste aber erst wahr, als diese durch die zugehaltene Nase bläst.

*„Dann fragt die Pädagogin 1: ‚Sonja brauchst du ein Taschentuch?‘ Erst da sieht Sonja auf, zuerst zu der Pädagogin 1 und dann in die Kamera. Die Pädagogin 1 legt ein Taschentuch vor Sonja auf den Tisch. Daraufhin nimmt Sonja die Finger von der Nase und legt ihre Arme verschränkt auf den Tisch. Dabei grinst sie künstlich wirkend in die Kamera. Die Pädagogin 3 nimmt nun das Taschentuch und schlägt es auf, während Sonja sich verlegen **über den Nacken fährt** und nach unten sieht. Sonja lässt sich anstandslos die Nase putzen und taucht dann das Taschentuch leicht von ihrer Nase. Die Pädagogin 1 streicht Sonja leicht über den Rücken, während **Sonja mit dem Finger in der Nase bohrt und danach den Finger in den Mund steckt**. Plötzlich dreht sie sich um und **sieht mit dem Finger im Mund in eine Richtung**“ (Sonja/FB/P4, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: So, wie es aussieht, genießt Sonja einerseits die Aufmerksamkeit, die ihr nun zukommt, andererseits ist ihr diese womöglich unangenehm. Deshalb fährt sie sich verlegen über den Nacken, vermutlich, um sich selbst zu spüren und um zu beruhigen. Nachdem die Pädagogin 3 Sonja die Nase geputzt hat, hat Sonja vielleicht das Bedürfnis, selbstbestimmt über ihren Körper verfügen zu können und bohrt daher in der Nase und steckt ihren Finger in den Mund.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt kein Interesse am Krippengeschehen. Sie sieht nach dem Naseputzen lediglich in eine Richtung. Dabei hat sie den Finger im Mund.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja bläst durch ihre Nase und macht die Pädagogin 3 dadurch darauf aufmerksam, dass ihre Nase rinnt. Obwohl Sonja die Aufmerksamkeit von den Pädagoginnen zu genießen scheint, könnte diese auch gleichzeitig zu viel Nähe bedeuten, die Sonja unangenehm ist. Die Situation erinnert an die weiter oben beschriebene Situation mit dem übertriebenen Husten. In beiden Fällen, so könnte vermutet werden, möchte Sonja auf sich aufmerksam machen. (In einer vielleicht unkonventionellen Art und Weise.)

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Sonja ist sehr passiv. Sie sitzt bei Tisch und beobachtet überwiegend gleichgültig das Geschehen im Raum beziehungsweise die Pädagoginnen, die am Tisch Obst schneiden.

*„Die Pädagoginnen sprechen mit den Mädchen bei Tisch und Sonja sieht nur auf und beobachtet sie **teilnahmslos**, während sie sich über ihre linke Gesichtshälfte streicht. Sonja stützt sich mit dem Ellbogen auf dem Tisch ab und legt ihr Kinn in die Hand. Dabei starrt sie mit leerem Blick vor sich hin. Dann kreuzt sie ihre Hände über den Brustkorb und legt ihren Kopf auf ihre rechte Schulter. Dabei starrt sie **teilnahmslos** in die Ferne.*

*Nach einer Weile hält sie beide Hände vor den Mund, während ihre Ellbogen auf dem Tisch abgestützt sind, und sieht mit einem **traurigen, gleichgültigen Gesichtsausdruck** umher“ (Sonja/FB/P4, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja fühlt sich in der Situation vielleicht nicht wohl. Sie wirkt sehr passiv und gelangweilt. Sie kann sich, wie es scheint, auch selbst nicht dazu motivieren, irgendetwas zu machen.

Sonjas Interesse: Sonja wirkt gelangweilt und passiv. Sie dürfte sich für nichts interessieren.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Am Tisch bei den Pädagoginnen zeigt Sonja besonders deutlich teilnahmsloses und trauriges Verhalten. Die Pädagoginnen nehmen das vermutlich nicht wahr und reagieren daher nicht darauf.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Sonja sitzt immer noch passiv bei Tisch und beobachtet freudlos das Geschehen im Raum.

*„Dann sieht sie einem Mädchen nach, welches mit einer Puppe in der Hand an ihr vorbeigeht. Sonja sitzt dabei, mit den Händen auf dem Schoß, auf ihrem Sessel. Dabei ist ihre linke Schulter seitlich zur Sessellehne hingedreht und **ihre Körperhaltung ein wenig in sich eingesunken. Mit hängenden Schultern und derselben gekrümmten Körperhaltung** dreht sie sich zu dem Tisch zurück und sieht traurig und teilnahmslos in die Tischmitte“ (Sonja/FB/P4, S6).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt erneut passiv. Sie sitzt ruhig auf dem Sessel und beobachtet das Gruppengeschehen. Sonja scheint nicht die Kraft zu haben am Gruppengeschehen teilzunehmen. Die Körperhaltung lässt vermuten, dass Sonja erschöpft aufgegeben hat.

Sonjas Interesse: Sonja beobachtet teilnahmslos das Gruppengeschehen. Sonja wirkt unglücklich und kraftlos. Es scheint ihr nicht möglich zu sein, sich etwas interessiert zu zuwenden.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Sie beobachtet die Kinder in der Gruppe. Ihre Körperhaltung lässt darauf schließen, dass sich nicht offen ist für eine Kontaktaufnahme.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Sonja sitzt immer noch passiv bei Tisch. Mit gleichgültigem Gesichtsausdruck verfolgt sie die Gespräche, die am Tisch stattfinden.

*„Sonja lümmelt, mit nach vorne geneigten Oberkörper, gelangweilt auf dem Tisch. Für einen kurzen Moment verformen sich ihre Augen zu Schlitzern und ihr Gesicht verzerrt sich schmerz erfüllt. Sie richtet sich wieder auf, legt den rechten Unterarm auf die Tischplatte und stützt ihren linken Ellbogen von der Tischplatte ab. Dabei steckt sie den Daumen in den Mund und **starrt** in die Ferne. Danach sieht sie teilnahmslos am Tisch umher, während sie mit ihren Fingern die Zunge und die Mundhöhle ertastet“ (Sonja/FB/P4, S7).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt abermals gelangweilt und sehr passiv. Die Situation scheint sehr belastend für sie zu sein. Sie starrt in die Ferne womöglich, um für einen kurzen Moment den bedrückenden Gefühlen, die sie in dieser Situation zu verspüren vermag, zu entkommen.

Sonjas Interesse: Sonja wirkt desinteressiert am Gruppengeschehen. Sie sitzt teilnahmslos da, starrt in die Ferne, wahrscheinlich um auszudrücken, dass sie nicht in der Kinderkrippe sein möchte.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Obwohl Sonja mit vier Kindern und zwei Pädagoginnen am Tisch sitzt, verfolgt sie nur desinteressiert die Gespräche am Tisch und beteiligt sich auch nicht daran. Sie stellt von sich aus keinen Kontakt zu den Peers oder den Pädagoginnen her. Auch seitens der Pädagoginnen und der Peers wird nicht explizit Kontakt zu Sonja gesucht.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 2 (Spiel)

Nach ungefähr 20 Minuten des passiven und teilnahmslosen Verhaltens bei Tisch, steht Sonja auf und geht, nach ziellosem Umherwandern, in den Baubereich. Dort spielt sie alleine mit Legosteinen und Legofiguren. Dabei sieht sie immer wieder in den Gruppenraum. Als dann Antonia zu ihr in den Baubereich kommt, ignoriert sie diese.

*„Im Hintergrund hört man die Stimme eines Erwachsenen, vermutlich die der Pädagogin 3, welche wahrscheinlich zu einem Kind sagt: ‚Geh, zu Sonja spielen, in die Bauecke‘. Sonja hält inne und sieht in den Gruppenraum. Dann beginnt sie mechanisch mit einem Fahrzeug hin und her zu fahren. Sie verzieht keine Miene und als das Mädchen zu ihr in die Bauecke kommt, **sieht sie durch sie hindurch, als wäre sie aus Glas**. Dann fragt (wahrscheinlich) die Pädagogin 3: ‚Sonja, darf die Antonia mit dir spielen? Ist das Okay?‘ Sonja sieht kurz in die Richtung, aus der die Stimme kommt, dann auf ihr Auto und danach zu einer Kiste, über die sich das Mädchen gerade beugt. Sonja richtet sich auf*

und greift selbst in diese Kiste, ohne das Mädchen jedoch eines Blickes zu würdigen. Auch das Mädchen sieht Sonja nicht an“ (Sonja/FB/P4, S10).

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Nachdem Sonja lange Zeit passiv bei Tisch saß, steht sie plötzlich auf und wird aktiv. Sie wirkt überfordert und weiß vermutlich nicht, was sie machen soll. Sie geht ziellos durch den Raum, bis sie sich dazu entscheidet, in die Bauecke spielen zu gehen. Obwohl sie sich einen Platz ausgesucht hat, an dem niemand ist und an dem sie dort alleine spielen kann, sieht sie während ihres Spiels doch immer wieder in den Gruppenraum. Dann wird Antonia (wahrscheinlich von der Pädagogin 3) zu Sonja in den Baubereich geschickt. Antonia betritt nun Sonjas „Revier“. Sonja ist es vielleicht gar nicht recht, dass jemand so nah zu ihr vordringt. Vielleicht möchte sie das Mädchen daher mit Nichtbeachtung bestrafen. Auch die Pädagoginnen scheinen (vielleicht unbewusst) wahrgenommen zu haben, dass Sonja nicht den Kontakt zu anderen Kindern sucht und sie daher vorher gefragt, ob es ihr recht wäre, wenn Antonia zu ihr spielen kommt.

Sonjas Interesse: Sonja wird unerwarteter Weise aktiv. Nachdem sie ziellos durch den Raum geht, interessiert sie sich plötzlich für die Bauecke. Vielleicht hat sie sich die Bauecke ausgesucht, um dort alleine sein zu können. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Bauecke für Sonja, sowas, wie einen geschützten Rahmen darstellt, von dort aus, sie aus einer sicheren Distanz das Gruppengeschehen beobachten kann. Als dann Antonia ihren geschützten Rahmen durchbricht, scheint das Sonja nicht recht zu sein und anstatt Antonia zu verdrängen, ignoriert sie den „Eindringling“.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja will sich womöglich nicht in das Gruppengeschehen einfügen. Sie möchte vielleicht die Distanz zur Kinderkrippe wahren. Womöglich möchte Sonja unabhängig sein, selbst die Kontrolle über die Situation haben und nicht fremdbestimmt sein. Daher sucht Sonja den Baubereich auf, in dem sie alleine spielen kann. Gleichzeitig verspürt Sonja vielleicht den inneren Drang, doch immer wieder in die Gruppe sehen zu müssen, um das Geschehen in der Gruppe verarbeiten zu können. Es entsteht der Eindruck, als wäre es Sonja nicht recht, dass Antonia in den Baubereich kommt. Womöglich möchte sie ihre Unabhängigkeit von den anderen für einen Moment behalten, denn es gibt ihr Sicherheit, die Situation im Baubereich kontrollieren zu können. Antonia dringt nun in die Bauecke ein und Sonja scheint Antonia als einen „Eindringling“ wahrzunehmen, der sie vielleicht verunsichert. Daher scheint Sonja zu versuchen Antonia aus ihrer Wahrnehmung auszublenden.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Sonja kommt mit ihrem Vater in die Kinderkrippe. Sie gehen über die Stiegen hinauf in die Garderobe.

*„Daneben geht ihr Vater die Stiegen hoch. Er trägt Sonjas Tasche. Der Vater ist mit Inlineskates unterwegs. Oben angekommen streicht **sich Sonja mit der Hand über ihr Gesicht und ribbelt dann an ihrem linken Auge**. Langsam geht sie zu ihrem Platz und **steckt sich den Finger in den Mund**“ (Sonja/P5, S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint aufgeregt zu sein. Sonja weiß vielleicht, dass sie sich bald von ihrem Vater trennen muss. Tapfer streicht sie sich mit der Hand über ihr Gesicht, so, als hätte sie die erste Hürde schon überwunden – sie ist oben angekommen. Vielleicht ist das Augenreiben auch als Ausdruck zu verstehen, dass ihr eigentlich zum Weinen ist. Dieses Weinen kann sie womöglich nicht zeigen, weswegen sie tapfer an ihren Augen ribbelt. Sonja geht langsam zu ihrem Garderobenplatz und steckt sich den Finger in den Mund, um sich zu beruhigen.

Sonjas Interesse: Sonja kennt den morgendlichen Ablauf in der Kinderkrippe. Sie geht die Stiegen hoch in die Garderobe und zieht sich dort um, damit sie in die Gruppe gehen kann. Sonja scheint nicht glücklich darüber zu sein, denn sie zeigt weder Vorfreude noch Interesse daran, in der Gruppe bei den anderen Kindern und den Pädagoginnen sein zu dürfen. Für Sonja scheint die beschriebene Situation eher ein Hindernislauf zu sein und die erste Hürde ist überwunden -- mit viel Selbstberuhigung.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht in dieser Videosequenz nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen, zeigt auch keine Vorfreude darüber, dass sie diese gleich sehen wird.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem sich Sonja in der Garderobe umgezogen hat, geht sie mit dem Vater die Stiegen hinunter zum Gruppenraum. Dort steht die Verabschiedung bevor.

*„Dann lehnt sie sich an den Türstock und sieht schüchtern in den Gruppenraum. Der Vater steht nun hinter ihr und berührt sie mit dem Rucksack an ihren Schultern. **Sonja nimmt die Geste nicht sofort wahr**. Als sie sich dann doch umdreht, greift sie hastig nach ihrem Rucksack. Der Vater sagt noch etwas zu ihr, **doch Sonja dreht sich mit dem Rucksack in der Hand von ihm weg**. Sie sieht mit zusammengepressten Lippen in den Gruppenraum, während der Vater sie mit seinem Zeigefinger am Hals streichelt. **Sonja scheint das gar nicht wahrzunehmen und geht ohne Verabschiedung in den Raum**“ (Sonja/P5, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint auf ihren Vater wütend zu sein und straft ihn vielleicht deshalb mit ignorantem Verhalten. Sonja wirkt zutiefst verletzt vom Vater verlassen zu werden. Die Verletzung in ihren Bedürfnissen nicht wahrgenommen zu werden, überträgt sie nun auf ihren Vater und nimmt seine Bedürfnisse nach Verabschiedung auch nicht wahr.

Sonjas Interesse: Sonja tut so, als wäre sie interessiert am Gruppengeschehen und so, als hätte sie es eilig in die Gruppe zu gehen. Dies wirkt jedoch wie ein Vorwand, um den Vater alleine und ohne Verabschiedung zurück lassen zu können.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja steht nicht im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen. Sie sieht auch nicht zu jemandem hin, auf den sie sich freuen würde oder der schon auf sie gewartet hätte. Die Pädagoginnen nehmen Sonja nicht wahr und geben ihr dadurch wahrscheinlich auch nicht das Gefühl, in der Kinderkrippe willkommen zu sein.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Sonja geht in den Gruppenraum und schleudert ihren Rucksack auf den Boden zu den anderen Rucksäcken, die dort liegen. Sie bleibt an einer Stelle solange stehen bis die Pädagogin 3 auf sie zukommt.

*„Als die Pädagogin 3 auf sie zukommt und die Arme nach ihr ausstreckt, biegt Sonja ihren Körper von ihr weg und geht ein paar Schritte zur Seite. Die Pädagogin 3 bückt sich und gibt Sonja ihren Rucksack, während diese über ihre Unterlippe schleckt und **den Kopf gesenkt zum Boden hält**. Sonja setzt sich mit dem Rucksack auf den Boden und versucht ihn zu öffnen. Da beugt sich die Pädagogin 3 ein wenig nach vorne, um Sonja zu helfen. Sonja jedoch öffnet den Rucksack alleine und sieht hinein, während die Pädagogin 3 sich weiter nach vorne beugt“ (Sonja/P5, S3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt wütend, was darin zum Ausdruck kommt dass, sie ihren Rucksack auf den Boden schleudert. Als die Pädagogin 3 auf Sonja zukommt und Sonja mit offenen Armen begrüßen möchte, möchte Sonja vielleicht darauf aufmerksam machen, dass sie wütend ist. Ihr Wegdrehen könnte auch bedeuten, dass sie nicht nur auf den Vater, sondern auch auf die Pädagogin 3 wütend ist. Möglicherweise empfindet Sonja das „Hiersein“ als Niederlage, weil sie ihren Kopf senkt. Vielleicht ist sie enttäuscht und nimmt ihren Vater und die Pädagoginnen als Gegner wahr, gegen die sie sich nicht durchsetzen kann.

Sonjas Interesse: Sonja neigt den Kopf zum Boden. Vielleicht ist sie enttäuscht darüber, dass sie es nicht geschafft hat, den Vater umzustimmen. Sonja geht daraufhin zu ihrem Rucksack und möchte ihn öffnen. Wütend über ihre scheinbare Niederlage fügt sie sich dem Geschehen und geht zur Tagesordnung über. Vielleicht gibt es ihr auch Sicherheit, dass sie sich mit einem „Stück von zu Hause“ beschäftigt. Sonja scheint nicht in der Lage zu sein, sich dem Gruppengeschehen interessiert zuzuwenden.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja scheint wütend zu sein und möchte keine Nähe zur Pädagogin 3 haben. Mit gesenktem Kopf zeigt sie, dass sie die Pädagogin 3 nicht ansehen möchte und versucht vermutlich so, die Kontrolle über die Situation zu bekommen.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem Sonja den Rucksack alleine öffnet, gibt sie der Pädagogin 3 daraus ihre Jausenbox. Danach geht Sonja zu einem Hüpfball. Wild springt sie mit diesem umher, bis ihr ein anderes Kind unabsichtlich einen anderen Hüpfball ins Gesicht schlägt. Sonja beschimpft es, setzt sich aber sogleich wieder auf den Hüpfball und sieht sich im Gruppenraum um, während sie mit dem Ball hin- und her rollt. Danach zeigt sie Interesse an große Schaumstofffiguren, mit denen sie an einer Wand etwas weiterbaut. Währenddessen sieht sie immer wieder zu den Kindern auf die Sprossenwand, bis sie gänzlich zu bauen aufhört und gebannt auf die Sprossenwand sieht. Daraufhin passiert folgendes:

*„Dann ribbelt sie mit den Fingern an ihren Augen und reibt ihre Hände aneinander, während sie teilnahmslos in die Gruppenmitte sieht. Kurz darauf steckt sie ihren Zeigefinger in den Mund. Sie runzelt ihre Stirn und steckt den Zeigefinger der anderen Hand auch in den Mund. Teilnahmslos sieht sie in die Gruppenmitte. Dann ribbelt sie mit einer Hand an ihrem Auge, während sie den Zeigefinger der anderen Hand im Mund behält. Sie lässt dann die Hand, mit der sie an ihrem Auge reibt, langsam an ihrem Körper herunter gleiten und steht nun mit einem Finger im Mund bewegungslos da und starrt in die Ferne. Nach einer Weile kratzt sie sich an der Wange, hält sich in **Bauchhöhe an den Händen**, atmet tief durch und gähnt. Sie fährt sich mit der Hand über den Mund und sieht zur Sprossenwand hoch, von der ein Bub gerade auf eine Matte springt“ (Sonja/P5, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdrucks: Auch zum Zeitpunkt 2 zeigt Sonja nach der Verabschiedung von ihren Eltern solch ein wildes Verhalten, das auf ihre Gefühle der Aggression und Wut schließen könnte. Allmählich scheint sich Sonja zu beruhigen, und sie spielt mit riesigen Bauklötzen aus Schaumstoff. Plötzlich zeigt Sonja passives und teilnahmsloses Verhalten. Gleichzeitig beginnt sie Augen zu reiben, an ihren Fingern zu

lutschen und in die Ferne zu starren. Sonja hält sich an den Händen, vielleicht, um sich das Gefühl des Gehaltenwerdens zu geben, wie es ihr die Mutter oder der Vater vielleicht gibt. Sonja scheint noch müde zu sein, womöglich auch von der Anstrengung des täglichen Trennens von ihrer Bezugsperson. Dann hält sie abrupt inne und sieht gebannt auf die Sprossenwand.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt zunächst Interesse an einem Hüpfball, vielleicht um ihre aggressiven Gefühle los zu werden. Gegen ein Kind, das ihr einen anderen Hüpfball ins Gesicht schlägt, versucht sie sich zu behaupten. Dann beginnt sie etwas mit Schaumstofffiguren zu bauen. Dadurch fühlt sie sich vielleicht nicht mehr so hilflos und hat das Gefühl, die Situation kontrollieren zu können. Zugleich scheint ihr das Bauen auch viel Kraft zu kosten und zusätzlich nicht, die vom Trennungsschmerz vermutlich nötige Ablenkung geben. Vielleicht hält sie sich deswegen an den Händen, um sich neue Kraft und den Halt zu geben, die die Trennung vermutlich, von ihr abverlangt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Als der Junge Sonja mit dem Hüpfball ins Gesicht schlägt, setzt sich Sonja verärgert zur Wehr und beschimpft ihn. Danach ignoriert sie ihn und hüpfte weiter auf dem Hüpfball. Sie baut dann etwas mit großen Schaumstofffiguren und sieht dabei immer wieder hinüber zur Sprossenwand, an der Kinder herumklettern. Dann hält sie plötzlich inne und starrt in die Ferne, während sie sich an ihren Händen hält. Sie sucht vermutlich Halt, so, wie die Kinder sich an den Sprossen der Sprossenwand festhalten. Da weder ihre Eltern, noch Pädagoginnen, ihr das Gefühl des Gehaltenwerdens vermitteln können, versucht sich Sonja in dieser Situation vielleicht selbst Halt zu geben.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Sonja baut an ihrer Schaumstoffmauer weiter und muss dazu viele Schaumstofffiguren im gesamten Raum einsammeln. Sie wirkt dabei sehr aktiv. Dann beginnen die Pädagoginnen und einige älteren Kinder damit, die Spielsachen wegzuräumen. Sonja möchte mithelfen, jedoch sind ihr die Spielsachen, beispielsweise ein Schaukelpferd, zu schwer. Die Pädagoginnen scheinen Sonjas Eifer nicht wahrzunehmen. Sonja stellt sich etwas abseits und sieht aus der Entfernung zu, wie weggeräumt wird.

*„Dann sieht sie zu, wie ein Junge ein Schaukelpferd in den angrenzenden Raum schiebt. Dabei hält sich Sonja immer noch an ihren Händen. Nach einer Weile geht sie ein paar Schritte vorwärts, in die Nähe der Sprossenwand, an der Kinder stehen. Etwas **verloren***

bleibt sie in der Mitte des Raumes stehen und sieht dort hin. Dann dreht sie ihren Kopf in eine andere Richtung, scheint zu überlegen, und kurz darauf beginnt sie im Raum zu laufen“ (Sonja/P5, S6).

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja möchte, wie es scheint, mithelfen wegzuräumen, doch wirkt es so, als erlebe sie sich als zu klein und zu schwach, um die schweren Sachen in den angrenzenden Raum zu tragen. Nicht wissend, was sie machen soll, bleibt sie untätig stehen und sieht verloren zu der Sprossenwand, an der Kinder stehen.

Sonjas Interesse: Sonjas Interesse ist darauf gerichtet, beim Wegräumen der Spielsachen mit zu helfen. Es stellt sich jedoch heraus, dass die Sachen zu schwer für Sonja sind. Sonja muss sich vermutlich neu orientieren. Vielleicht steht sie deswegen zunächst einmal verloren im Raum.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja sieht, wie die Pädagoginnen und die älteren Kinder beginnen, den Raum aufzuräumen. Sonja möchte mithelfen, jedoch sind ihr die Spielsachen zu schwer. Die Pädagoginnen erkennen Sonjas Eifer, wie es scheint, nicht. Vielleicht sind sie ihr deswegen nicht beim Tragen der schweren Sachen behilflich. Es entsteht der Eindruck, als würde Sonja nicht wissen, was sie machen soll. Sie würde gerne mithelfen und kann nicht. Nun steht sie verloren im Raum und beobachtet die Pädagoginnen und die Kinder.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Sonja beginnt dann ihren Hüpfball wegzuräumen und die Schaumstofffiguren ordentlich zu stapeln. Als sich die letzte Schaumstofffigur nach mehreren Versuchen nicht stapeln lässt, sondern immer wieder herunterfällt, lässt es Sonja bleiben und sieht zu einem Buben auf die Sprossenwand.

*„Danach läuft sie weiter, schleift den rechten Fuß nach und lächelt. Sie bleibt stehen, sieht sich im Raum um, geht in die Knie und legt sich dann auf den Boden. Zuerst legt sie ihren Kopf auf ihre Hände dann streckt sie ihre Hände weit von ihrem Körper weg, bleibt ganz ruhig und sieht **teilnahmslos** in eine Richtung. Daraufhin klopf sie mit der Handfläche beider Hände leicht auf Boden und sieht dabei abwechselnd auf ihre rechte Hand und in den Gruppenraum“ (Sonja/P5, S7).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja scheint Halt und Sicherheit zu brauchen. Vielleicht legt sie sich deswegen auf den Boden. Sie sucht Bodenkontakt, um, so könnte es verstanden werden, nicht das „Gleichgewicht zu verlieren“. Sonja zeigt nun mangelnde Erregbarkeit und Unempfindlichkeit gegenüber äußeren Reizen, was sich vermutlich in einem teilnahmslosen Gesichtsausdruck widerspiegelt.

Sonjas Interesse: Nachdem sich die Schaumstofffiguren nach mehreren Versuchen nicht stapeln lassen, scheint Sonja das Interesse an ihnen zu verlieren. Sie legt sich auf den Boden und es scheint so, als sei sie auf sich selbst konzentriert. Ihr teilnahmsloses Verhalten wirkt so, als würde sie in ihr tiefstes Inneres reisen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja sieht lediglich einmal kurz zu einem Jungen auf die Sprossenwand. Ansonsten sucht sie in der beschriebenen Sequenz keinen Kontakt zu den Peers oder den Pädagoginnen.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Abschied)

Nachdem Sonja auf dem Boden gelegen war, schlendert sie ziellos durch den Raum. Dann geht sie zu ihrem Rucksack, hebt diesen auf und setzt sich damit zu einer Langbank. Im großen Abstand zu den anderen Kindern rutscht sie bis ans Ende der Bank in die Ecke. Sonja öffnet gerade den Rucksack, als die Pädagogin 3 ruft, dass alle Kinder hinauf in den Gruppenraum gehen sollen.

*„Dann zieht sie den Reißverschluss wieder ein Stück zu, während das Mädchen neben ihr schon die Langbank verlässt. Sonja lehnt **bewegungslos** in der Ecke der Langbank, hält sich mit beiden Händen am Rucksack fest und **starrt** in die Richtung der Eingangstüre. Erst nach einer Weile löst sie sich aus der Erstarrung und sieht in Richtung Sprossenwand. Dabei huscht ein Lächeln über ihre Lippen. Die Stimme der Pädagogin 3 ist im Hintergrund zu hören und sie sagt: ‚So, Sonja wir gehen rauf. Komm, oben kannst dich ausruhen, komm!‘“ (Sonja/P5, S8).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Die Trennung von den Eltern könnte, so wie es scheint, Sonja derart viel psychische Kraft abverlangen, dass sie nun erschöpft ist und vermutlich nur mehr bewegungslos vor sich hinstarren kann.

Sonjas Interesse: Sonja hat vielleicht keine Kraft mehr. Auch scheint sie nicht mehr in der Lage zu sein, sich für etwas zu interessieren. Vielleicht versucht Sonja Energie zu tanken, weswegen sie ihre geistigen und körperlichen Aktivitäten auf ein Minimum reduziert.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja setzt sich auf der Bank auffallend weit weg von dem Mädchen, das dort ebenfalls sitzt. Wahrscheinlich hat sie keine Kraft, Kontakt zu den anderen Kindern aufzunehmen und möchte lieber für sich sein.

Die Bedeutung von außergewöhnlicher Körperhaltung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Das Video beginnt wie folgt:

*„Sonja sitzt **lümmelnd** an einem Tisch, an dem noch vier weitere Kinder sitzen, wobei ein Kind mit einem Auto spielt und die anderen drei dabei zusehen. Die Pädagogin 3 sitzt auch dabei und schneidet etwas aus Papier aus. In der Mitte des Tisches steht eine längliche Schale, in der geschnittene Erdbeeren liegen. Sonja greift nach einer Erdbeere, steckt sich diese in den Mund und kaut diese, während sie ihr Kinn auf ihrer Hand abstützt“ (Sonja/P6, S1).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Das Lümmeln könnte dahingehend interpretiert werden, dass Sonja entspannt bei Tisch sitzt, denn Sonjas Körperhaltung wirkt nicht angespannt.

Sonjas Interesse: Sonjas entspannte Körperhaltung lässt aber auch darauf schließen, dass sie in diesem Moment wenig bis gar kein Interesse für etwas zeigen kann. Vielleicht möchte sie sich ausrasten.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja sitzt mit der Pädagogin 3 und vier weiteren Kindern an einem Tisch. Die Nähe zu den Kindern und der Pädagogin 3 tut Sonja vielleicht gut. Vielleicht kann sie sich deshalb entspannen.

Die Bedeutung von Trost/Halt durch ein Ersatzobjekt unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Sonja wirkt nun aktiver. Sie sieht immer wieder interessiert zu den Kindern, die an dem Tisch, an dem sie sitzt, spielen. Sie verfolgt die Gespräche. Dann läuft sie quer durch den Raum zu einem Kinderbuggy und hängt sich eine Tasche um. Sie fährt dann mit dem Kinderbuggy zurück zu den Kindern.

*„Sie bleibt bei dem Sessel stehen, auf dem sie zuvor gesessen hat und erzählt der Pädagogin 3 etwas. Die Pädagogin 3 fragt: ‚Was hast du eingekauft?‘ Nach einer kurzen Pause fragt die Pädagogin 3 weiter: ‚Obst und Gemüse?‘ ‚Ja‘, antwortet Sonja laut darauf, während sie sich zuerst **an der Tischkante festhält** und dann in der Nase bohrt. ‚Erdbeeren...‘ erzählt Sonja weiter und schleckt dabei den Finger ab, den sie zuvor in der Nase hatte“ (Sonja/P6, S2).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt nun sehr aktiv. Als die Pädagogin 3 sie fragt, was sie denn „eingekauft“ habe, kann Sonja ihr keine Antwort geben. Die Pädagogin 3 vereinfacht die Frage, worauf Sonja mit einem lauten „Ja“ antwortet. Sonja könnte sich in der Situation unsicher fühlen und versuchen, ihr Gleichgewicht wieder zu finden, indem sie sich an der Tischkante festhält.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt Interesse an einem Kinderbuggy und an einer Tasche und fährt damit wieder zum Tisch zurück. Sonja spricht mit der Pädagogin 3, die sie dann fragt, was Sonja „eingekauft“ habe. Sonja könnte sich für einen Moment mit der Frage überfordert gefühlt haben und Sicherheit suchen, weswegen sie sich an der Tischkante festhält. Sonja

verliert aber nicht das Interesse am „Spiel“ und erzählt dann von sich aus, was sie alles „eingekauft“ hat.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja fährt mit einem Buggy zum Tisch zurück und spricht dann mit der Pädagogin 3. Die Pädagogin 3 steigt in ihr Spiel mit ein. Sonja ist vielleicht aufgeregt, weil die Pädagogin 3 mit ihr spielt und sucht Halt an der Tischkante, bevor sie in der Lage ist, zu erzählen, was sie alles „eingekauft“ hat.

Die Bedeutung von Erstarrung unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Die Pädagogin 3 und Sonja sprechen noch weiter über Erdbeeren und Sonja wirkt fröhlich. Dann läuft sie zu einer Ablage und holt ihren Rucksack. Sie nimmt aus ihrem Rucksack die Trinkflasche heraus und stellt sie auf ihren Platz. Sonja beobachtet einen Buben, der mit einem Auto über den Tisch fährt. Während Sonja den Buben anlächelt, stellt die Pädagogin 3 eine Frage an die Kinder:

*„Die Pädagogin 3 fragt ‚Wo sind wir hingefahren?‘ und Sonja antwortet lächelnd: ‚Auf den Bauernhof!‘ Dabei sieht Sonja die Pädagogin 3 fröhlich an. Kurz darauf steckt sie sich die Finger in den Mund und **starrt** vor sich hin, während die Pädagogin 3 noch vom Bauernhof erzählt. Nach einer Weile löst sich Sonja aus ihrer Erstarrung und sieht zu den anderen Kindern am Tisch“ (Sonja/P6, S2-3).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt in dieser Videosequenz offen und aktiv. Sie scheint Kontakt zu den Kindern und zu der Pädagogin 3 zu suchen und hat keine Scheu davor sich an einem Spiel zu beteiligen. Als die Pädagogin 3 im Spiel fragt, wo sie nun alle hingefahren wären, antwortet Sonja „auf den Bauernhof!“ Vielleicht stellt sie sich den Bauernhof gerade vor, als sie vor sich hin starrt, oder sie war mit ihren Eltern auf einem Bauernhof und erinnert sich gerade daran.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt Interesse am Gruppengeschehen. Sie beteiligt sich am Spiel mit den Kindern und der Pädagogin 3 bei Tisch. Fröhlich gibt sie auf die Fragen der Pädagogin 3 Antworten. Dazwischen wirkt es so, als wäre Sonja mit den Gedanken woanders, was durch ihre Erstarrung zum Ausdruck kommt. Vielleicht kostet ihr das Spiel auch so viel Konzentration, dass sie sich eine kurze Auszeit nehmen möchte und daher erstarrt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja scheint sich im Zusammensein mit den Peers und der Pädagogin 3 wohl zu fühlen. Sonja beobachtet die anderen Kinder am Tisch und sucht intensiver Kontakt mit dem Jungen, den sie anlächelt. Sonja sucht Augenkontakt mit der Pädagogin 3 und gibt auf deren Fragen fröhlich Antworten.

Vielleicht fühlt sich Sonja ein wenig überfordert im dynamischen Austausch mit den Peers und der Pädagogin 3 und versucht sich aus der Situation zu lösen, indem sie für einen kurzen Moment erstarrt.

Die Bedeutung vom Gesichtsausdruck unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Sonja sitzt lange bei Tisch. Sie isst Erdbeeren, trinkt aus ihrer Flasche und unterhält sich im Rollenspiel mit der Pädagogin 3 und mit den Kindern am Tisch. Sonja wirkt fröhlich. Dann geht sie mit ihrem Buggy weg, hin zu einem Tisch, der mit Puppengeschirr gedeckt ist. Sie spielt dort angeregt, bis es ihr nicht gelingt, eine Tasse mit einem Deckel zu schließen.

*„Sie versucht halbherzig die Tasse mit dem Deckel zu schließen, während sie **teilnahmslos** in den Gruppenraum sieht. Dann geht sie in die Knie, sieht auf die Tasse mit dem Deckel und lächelt in den Gruppenraum hinein. Mit leicht herausgestreckter Zunge rutscht sie dann auf Knien ein wenig näher an einen niedrigen Kasten in dem sich Puppengeschirr befindet. Sie öffnet die Kastentüre. Bei der geöffneten Kastentüre versucht sie noch einmal die Tasse mit dem Deckel zu schließen, was ihr aber nicht gelingen mag. Sie hebt die Tasse hoch und greift hinein, da dort ein kleinerer Deckel feststeckt. Dabei sieht sie mit weit geöffneten Augen nach oben in die Kamera, die auf sie hinunter filmt“ (Sonja/P6, S4).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Es entsteht der Eindruck, als wolle Sonja mit ihrem teilnahmslosen Blick darauf aufmerksam machen, dass sie Hilfe braucht, obwohl sie nur halbherzig versucht, die Tasse mit dem Deckel zu schließen. Vielleicht möchte sie damit andeuten, dass in dieser Situation, Hilfe, Aufmerksamkeit oder Zuneigung benötigt.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt Interesse am Puppengeschirr. Sie möchte, wie es scheint, eine Tasse mit einem Deckel schließen, was ihr aber nicht gelingt. Mit einem teilnahmslosen Gesichtsausdruck sieht sie in den Gruppenraum. Vielleicht möchte sie auf ihre Missliche Lage aufmerksam machen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Vielleicht würde Sonja gerne mit jemandem gemeinsam spielen oder auch nur zeigen, was sie spielt. Es könnte sein, dass sie für den kurzen Moment, in dem sie teilnahmslos zu den Kindern und den Pädagoginnen in die Gruppe sieht, auf ihr Problem mit dem Deckel aufmerksam machen will. Vielleicht ist sie aber auch ratlos und weiß nicht, wie sie das Problem lösen soll.

Die Bedeutung von Selbststimulation unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Sonja kann den kleinen Deckel nicht aus der Tasse herausholen. Sie geht zur Pädagogin 3 und holt sich die Hilfe, die sie braucht. Fröhlich läuft sie wieder zurück und kommt dann etwas später mit der Tasse wieder zur Pädagogin 3 und stellt ihr diese auf den Tisch.

*„Kurz darauf fragt die Pädagogin 3 Sonja, die nun auf dem Boden kniet, ‚Hast du einen Kakao für mich gemacht oder einen Tee?‘ ‚Nein!‘, antwortet Sonja vom Boden aus lachend. ‚Was ist...‘, sagt die Pädagogin 3 zu Sonja und diese antwortet ‚Milch!‘ und steht lachend vom Boden auf. ‚Ah danke schön, Milch!‘ ruft die Pädagogin 3. Sonja **steckt sich kurz den Finger in den Mund** und dann hüpfte sie ein paar Schritte um den Tisch. Dann bleibt sie stehen, hält sich an den Händen und sieht in eine Richtung. Als die Pädagogin 3 Sonja lobt und ihr sagt, dass die Milch sehr gut schmecke, hüpfte Sonja wie ein Pferd den Weg zurück“ (Sonja/P6, S5).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: So, wie es aussieht, möchte Sonja der Pädagogin 3 eine Freude bereiten und hat für sie im Spiel eine Tasse Milch zubereitet, die sie ihr auf den Tisch stellt. Aufgeregt wartet Sonja wahrscheinlich auf eine Reaktion von der Pädagogin 3, worauf sie sich selbst beruhigend den Finger in den Mund steckt. Vielleicht ist das auch als Verlegenheitsgeste zu verstehen.

Sonjas Interesse: Sonja wirkt aktiv und fröhlich. Sie „verwöhnt“ die Pädagogin 3 mit einer Tasse Milch. Vielleicht wäre sie gerne selbst so verwöhnt worden und sehnt sich nun nach ihrer Mutter. Diese Sehnsucht versucht sie zu stillen, indem sie sich den Finger in den Mund steckt, ähnlich wie die Mutter ihr einst vielleicht die Brust oder Flasche gab. Vielleicht, weil das „Stillen“ ihr als Baby das Gefühl vermittelte, mit der Mutter eins zu sein und was sie nun daran erinnert.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja scheint die Nähe der Pädagogin 3 zu suchen. Vielleicht projiziert sie in die Pädagogin 3 die Sehnsucht nach Nähe und Bemutterung. Diese Vorstellung könnte Sonja innerlich erregen und sie könnte das als lustvoll erleben. Womöglich steckt sie sich den Finger in den Mund, um sich zu beruhigen.

Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Sonja ist nun sehr aktiv. Sie holt sich Papier und Stifte und malt für die Pädagogin 3 ein Bild. Danach geht sie an einen Tisch und spielt mit zwei anderen Mädchen Plastilin. Die drei

Mädchen spielen teils miteinander, teils nebeneinander. Dazwischen kommt es zu folgendem Vorfall:

*„Kurz darauf legt sie das Plastilin auf den Tisch auf die Unterlage des Mädchens mit dem Messer, um es zu kneten. Das Mädchen zieht die Unterlage zu sich und redet auf Sonja ein: ‚Das ist meine Unterlage! Die hab ich zuerst gehabt!‘ **Sonja ignoriert das Mädchen** und greift in den Korb nach einem Teigroller. Sie nimmt das Plastilin von der Unterlage und knetet es in der linken Hand, während sie in der rechten den Teigroller hält“ (Sonja/P6, S7).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt zufrieden. Auch zu dem Mädchen scheint sie vertrauen gefasst zu haben, da sie sich ihr nähert und sogar deren Unterlage mit benutzt. Als sich das Mädchen dann aber darüber beschwert, ignoriert Sonja das Mädchen. Möglicherweise möchte Sonja dadurch die Situation kontrollieren.

Sonjas Interesse: Sonja zeigt Interesse am Gruppengeschehen und am Plastilin, denn sie spielt gemeinsam mit zwei Mädchen Plastilin. Selbst die „Beschimpfung“ des Mädchens scheint keine Auswirkung auf Sonjas Interesse am Basteln zu haben. Vielleicht ignoriert Sonja das Mädchen, um das Spiel nicht unterbrechen zu müssen.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Sonja scheint keine Berührungsangst mit dem Mädchen zu haben. Wie selbstverständlich benutzt sie die Unterlage des Mädchens mit. Als das Mädchen dann ihren Besitz bekundet, ignoriert Sonja zunächst das Mädchen, weil sie möglicherweise noch keine Vorstellung von „dein und mein“ hat.

Die Bedeutung vom sozialen Rückzug unter Berücksichtigung der drei Dimensionen von Bewältigung zum Zeitpunkt 3 (Spiel)

Sonja spielt einige Zeit mit den Mädchen Plastilin. Sonja wirkt aktiv, lächelt viel, auch mit den Mädchen gemeinsam, und unterhält sich mit ihnen. Oft beobachtet sie neben ihrem Spiel das Geschehen in der Gruppe. Sonja geht sich dann mit dem Mädchen selbstständig die Hände waschen, isst Erdbeeren und bindet sich selbst ein Lätzchen um. Beim Wegräumen des Plastilins greift die Pädagogin 3 ein und ermahnt die Kinder. Sonja spielt danach mit Bausteinen.

*„Als Sonja die Bausteine wieder einschlichtet, klopft sie mit der flachen Hand auf die Steine. Dann steht sie auf, streicht sich mit der Hand über die Wange und geht in den Gruppenraum. An einem Tisch bleibt sie stehen, hält sich mit der rechten Hand an der Tischkante fest und sieht in den Baubereich, in dem ein Kind spielt. Nach einer Weile geht sie **ziellos** weiter. Sie bleibt in der Mitte des Raumes stehen, sieht zu Boden und bückt sich nach einem Blatt Papier, das am Boden liegt“ (Sonja/P6, S11).*

Sonjas Affektregulierung und Affektausdruck: Sonja wirkt sehr aktiv und spielt viel. Als sie die Bausteine nach dem Spiel wieder wegräumt, wirkt sie stolz und selbstständig. Danach scheint sie nicht zu wissen, was sie machen soll. Für einen Moment wirkt sie desorientiert, bis sie ein Stück Papier am Boden entdeckt und nach ihm greift.

Sonjas Interesse: Sonja interessiert sich für das Gruppengeschehen. Sie spielt mit den Kindern und mit den im Gruppenraum vorhandenen Spielsachen. Als sie das Interesse an den Bauklötzen verliert, ist sie auf der Suche nach einer neuen Tätigkeit. Dabei wirkt sie zunächst ideenlos, was durch ihr zielloses Herumgehen im Gruppenraum zum Ausdruck kommt.

Sonjas dynamischer Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen: Nachdem Sonja mit den Mädchen Plastilin gespielt hat, spielt sie alleine mit den Bauklötzen. Als ihr dieses womöglich zu langweilig wird, weiß sie nicht was sie tun soll. Zunächst geht sie ziellos durch den Raum, bis sie sich nach einem Stück Papier bückt, das auf dem Boden liegt.

Teil IV Ergebnisse und Diskussion

Nachdem im voranstehenden Kapitel ein Einblick in die mögliche Erlebniswelt der „Still leidenden Kinder“ gegeben wurde, werden im letzten Teil der Diplomarbeit zunächst die wichtigsten Ergebnisse aus der Analyse der drei Einzelfälle Anke, Sonja und Mia zusammengefasst, miteinander verglichen und darüber hinaus mit den bereits bestehenden wissenschaftlichen Theoriebeständen in Bezug gesetzt. Danach werden Überlegungen angestellt, die auf Grundlage der aus den drei Einzelfällen resultierenden Erkenntnisse die Aus- und Weiterbildungen von Pädagoginnen, die im Bereich der frühkindlichen Tagesbetreuung tätig sind, betreffen könnten. Zuvor wird jedoch noch einmal kurz angerissen, unter welchen Umständen oder Voraussetzungen diese Diplomarbeit entstand und welche Fragen sich neben, der leitenden Forschungsfrage, während der Arbeit noch eröffneten.

8 Zusammenfassung, Ergebnisse und Vergleiche der Einzelfälle Anke, Mia und Sonja, sowie Rückbindung der Untersuchung an die theoretischen Vorannahmen und an die Bildungswissenschaft

Die Diplomarbeit entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi), in der unter der Leitung des Bildungswissenschaftlers Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und in Zusammenarbeit mit der Entwicklungspsychologin Univ.-Prof. Dr. Liselotte Ahnert bis 2012 untersucht wird, wie unter dreijährige Kinder den Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe erleben mögen. Dazu werden mit Hilfe eines multiperspektivischen Forschungsdesigns,

Faktoren identifiziert, die sich als hemmend oder als förderlich für den Eingewöhnungsprozess von Kindern in die Kinderkrippe auswirken könnten. In der WiKi-Studie werden qualitative, als auch quantitative Methoden angewendet, darunter auch die Videographie. Als ehemalige Mitarbeiterin der WiKi-Studie und Raterin des Videoanalyseteams wurde ich auf die „Still leidenden Kinder“ aufmerksam gemacht und von der Forschungsleitung mit einer Diplomarbeit beauftragt, um mehr über das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ zu erfahren. Dabei lautete die Forschungsfrage der Diplomarbeit:

Wie lässt es sich verstehen/erklären, dass Kinder im Zuge der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein leiden, dies aber nicht durch entsprechenden Affektausdruck zeigen?

Fragen und Erkenntnisse, die im Laufe der Arbeit entstanden

Die Forschungsfrage entstand, nachdem 22 Kinder von insgesamt 104 Kindern während ihres Eingewöhnungsprozesses in die Kinderkrippe, durch ihr stilles Verhalten, auffielen. Diese Kinder wurden im Rahmen der WiKi-Studie, als „Still leidende Kinder“ bezeichnet. Die Annahme, dass diese Kinder „still leiden“ würden, stützt sich lediglich, wie im Kapitel 3 dargestellt, auf Gegenübertragungsgefühle der RaterInnen des Videoanalyseteams. Ob diese Kinder tatsächlich leiden, untersuchte Kirnstötter (2011) in ihrer Diplomarbeit anhand zweier Kinder, die von den RaterInnen als „still leidend“ wahrgenommen wurden. Dazu entwickelte sie Kategorien, in denen Verhaltensweisen zusammengefasst wurden, „die als Zeichen von stillem Leid gesehen werden können und die Hinweise dafür geben, dass ‚Still leidende Kinder‘ tatsächlich leiden“ (Kirstötter 2011, 78).

In Bezug auf Anke, Mia und Sonja sind in den Videos und besonders im Zuge des Transkribieren dieser auch „Zeichen von stillem Leid“ aufgefallen, die bereits im Forschungsstand dieser Diplomarbeit und in den Kategorien von Kirnstötter (2011) Erwähnung fanden. Auf Grundlage der beobachteten Verhaltensweisen der drei Kinder und in Anlehnung an die Kategorienbildung von Kirnstötter (2011) sowie an die im Forschungsstand¹⁸ dargelegten theoretischen Annahmen, wurden folgende Kategorien entwickelt beziehungsweise übernommen: „Erstarren“, „Gesichtsausdruck“, „Sozialer Rückzug“, „Trost/Halt durch Ersatzobjekt“, „Selbststimulation“, „Außergewöhnliche Körperhaltung“ und „Vermeidungsverhalten“ (Kapitel 6.2). Diesem Vorgehen ging die Überlegung voraus, neben Gegenübertragungsgefühlen, die Verhaltensweisen der „Still

¹⁸ Hier sind vor allem die Beiträge von Fein 1996, Grossmann und Grossmann 1998, Robertson 1974 und Fraiberg 1982 gemeint.

leidenden Kinder“ als empirische Daten in Häufigkeitstabellen¹⁹ zu erfassen. Dabei offenbarte sich, dass alle drei Kinder in allen sechs Videos „Still leidendes“ Verhalten zeigten, obwohl die Kinder nicht zu jedem Zeitpunkt in der jeweiligen Sequenz „Abschied oder Spiel“ von den RaterInnen als „Still leidende Kinder“ wahrgenommen wurden. Dabei könnten, so kann vermutet werden, die unterschiedlich festgestellten Häufigkeiten von „Still leidendem Verhalten“ zu den verschiedenen Zeitpunkten eine tragende Rolle spielen und zwar insofern, als ein Kind als „Still leidendes Kind“ identifiziert wurde oder nicht. Ich nahm an, dass die RaterInnen, die schwer erkennbaren Zeichen von „stillem Leid“ erst dann wahrnahmen, wenn sie gehäuft auftraten, also eine unbestimmte Häufigkeitsgrenze überschritten hätten. So zeigte Anke in den Videos 1A²⁰ und 1B „Still leidendes Verhalten“ am Häufigsten und ebenso hatten die RaterInnen Anke in diesen beiden Videos als „Still leidendes Kind“ erkannt. Auch Sonja zeigte „Still leidendes Verhalten“ am Häufigsten im Video 2B, was mit dem Eindruck der RaterIn, die das entsprechende Video kodierte, konform ging. Eine Abweichung der Häufigkeiten von „still leidendem Verhalten“ und dem Wahrnehmen von „stillem Leid“ durch die RaterInnen zeigte sich in den Videos 3A und 1A. Während zum Zeitpunkt 3 in der Sequenz „Abschied“ am Häufigsten „stillem Leiden“ beobachtet werden konnte, wurde Sonja lediglich zum Zeitpunkt 1 in der Sequenz „Abschied“ als „Still leidendes Kind“ von den Ratern erkannt. Auch bei Mia stimmten die Häufigkeiten von „still leidendem Verhalten“ mit dem Wahrnehmen von möglichem stillem Leid des Kindes nicht überein. So zeigte Mia „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten in den Videos 1B und 2A. Dennoch wurde sie von den RaterInnen in den Videos 2B und 3B als „Still leidendes Kind“ erkannt und in einer Abschiedssequenz überhaupt nicht. Die Häufigkeiten von „still leidendem Verhalten“ zu den drei Zeitpunkten in den Sequenzen „Abschied und Spiel“ werden zur Veranschaulichung in den folgenden Abbildungen dargestellt.

¹⁹ Die Häufigkeitstabellen der einzelnen Kategorien des jeweiligen Kindes befindet sich im Anhang und die Häufigkeitstabelle bezüglich des „stillen Leidens“ im Eingewöhnungsverlauf befindet sich weiter unten.

²⁰ Die Zahl steht für den Zeitpunkt zu dem das Kind in der Kinderkrippe gefilmt wurde. Das A bedeutet, dass das Kind in der Situation des Getrenntwerdens Sequenz „Abschied“ 20 Minuten gefilmt wurde und das B bedeutet, dass das Kind in der Situation des Getrenntseins Sequenz „Spiel“ am späteren Vormittag 60 Minuten gefilmt wurde.

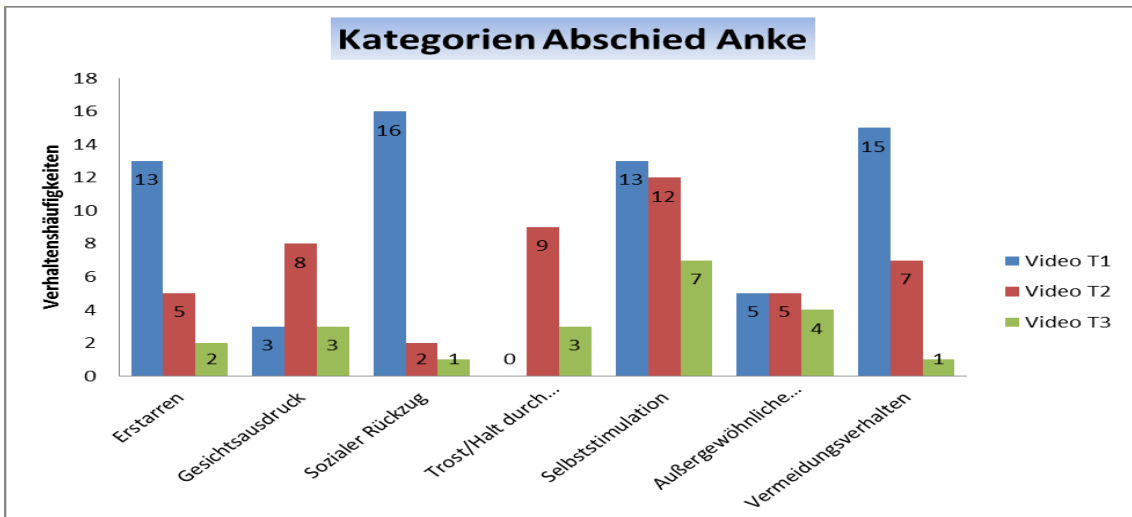


Abbildung 1: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Anke

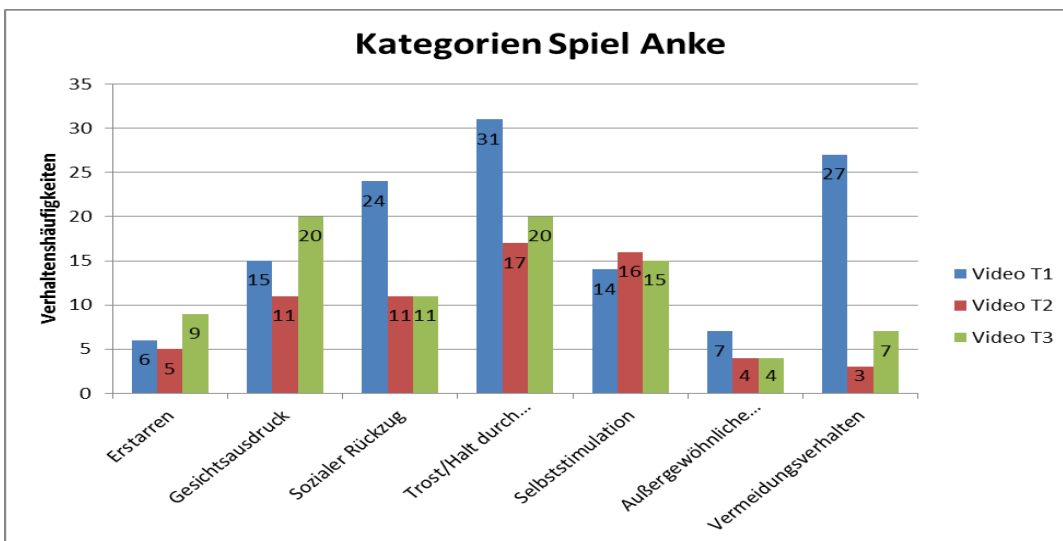


Abbildung 2: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Anke

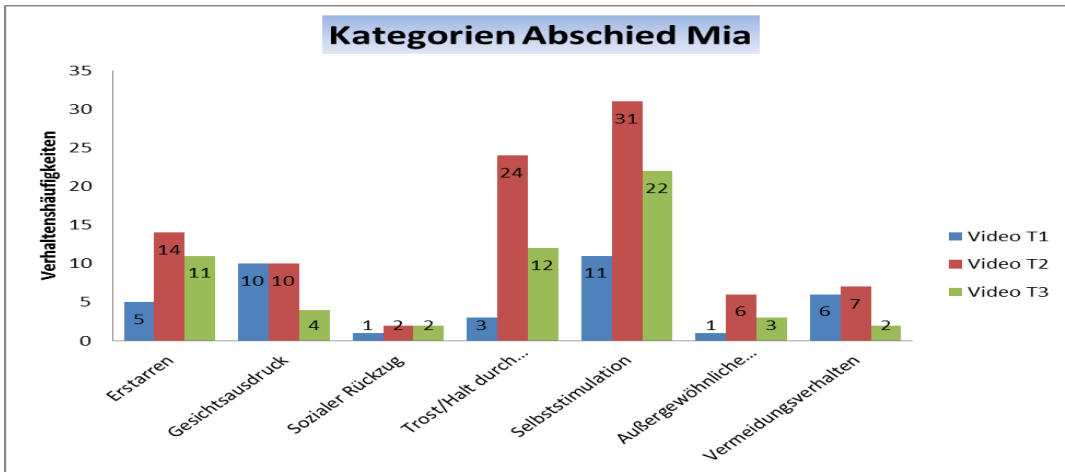


Abbildung 3: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Mia

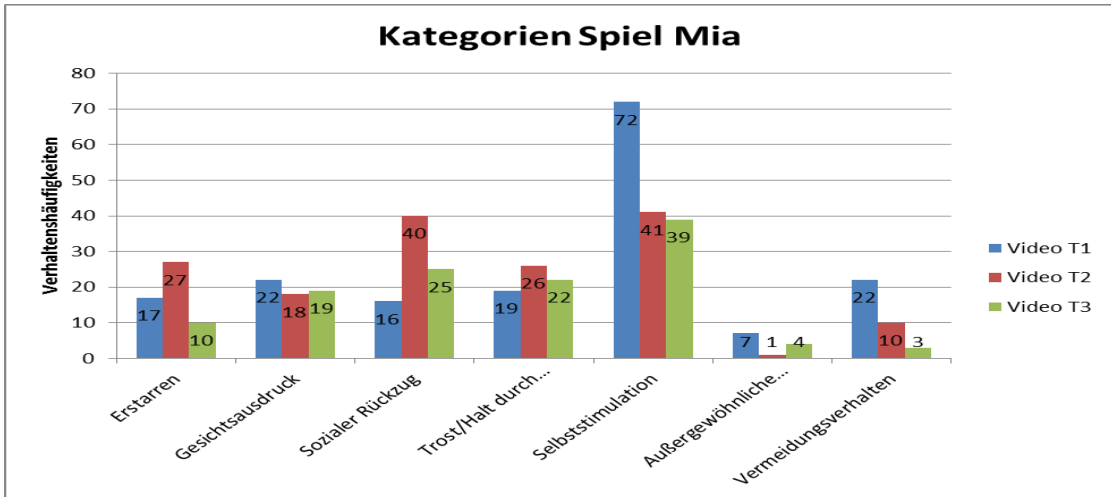


Abbildung 4: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Mia

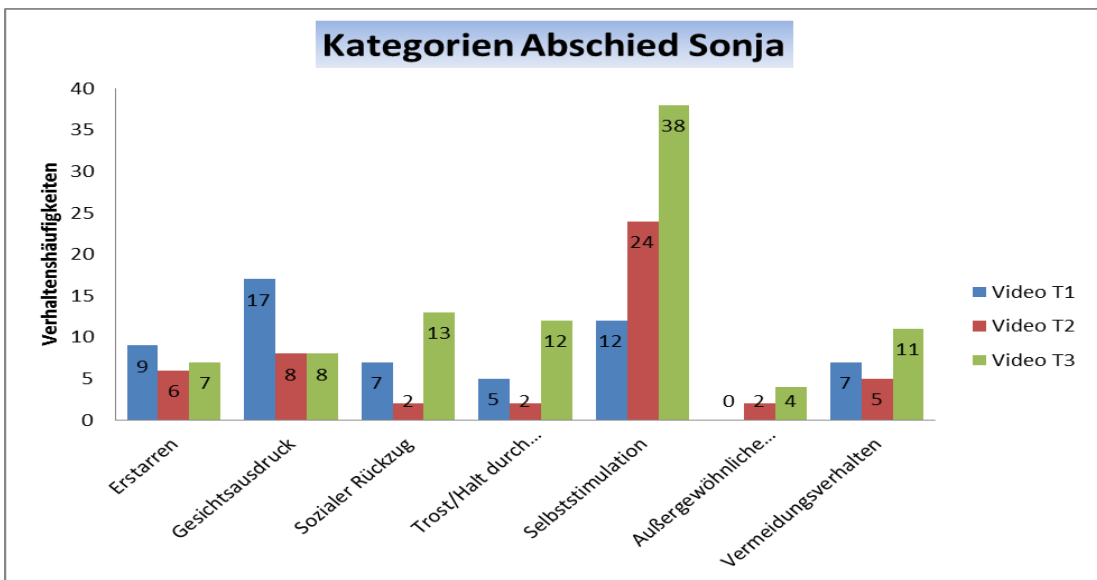


Abbildung 5: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Sonja

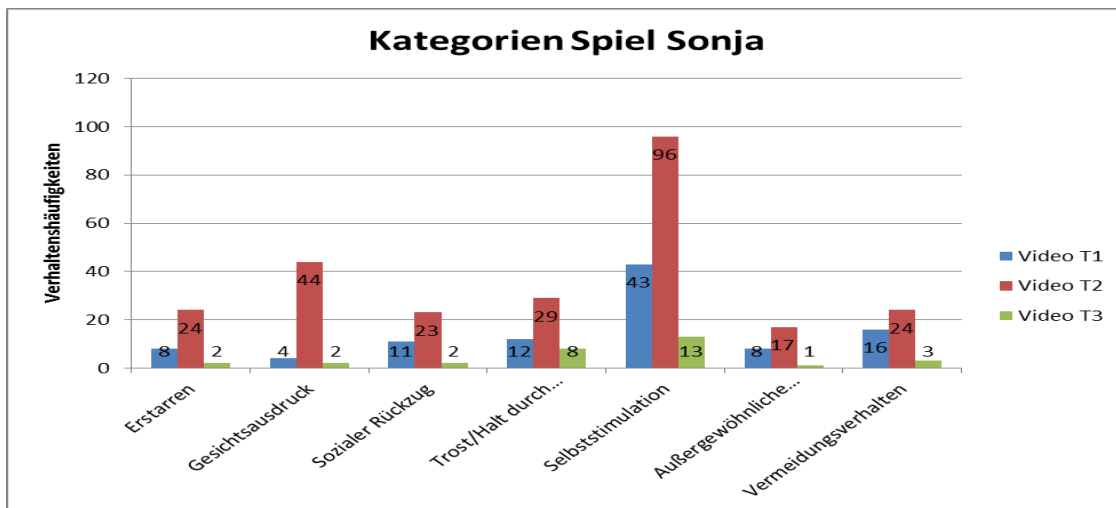


Abbildung 6: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Sonja

Angesichts der grafischen Darstellungen kann die Frage gestellt werden, was die Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung der RaterInnen von „still leidenden Verhalten“ und den Häufigkeiten desselben bedeuten könnten? Warum haben die RaterInnen die Kinder nicht in jenen Videos, in denen sie „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zeigten, als „still leidend“ erkannt?

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass eine Videoserie nicht durchgehend von ein und derselben RaterIn angesehen wurde und daher das „stille Leiden“ in den Videos übersehen wurde. Es kann daher vermutet werden, dass manche RaterInnen die schwer erkennbaren Verhaltensreaktionen der „Still leidenden Kinder“ in Bezug auf die Trennung und Getrenntsein beziehungsweise Getrenntwerden von der Bezugsperson sensibler wahrgenommen haben als andere RaterInnen.

Anhand der „still leidenden“ Verhaltensweisen, die in Kategorien zusammengefasst wurden, konnten bei Anke, Mia und Sonja zu allen Zeitpunkten in den Sequenzen „Abschied und Spiel“ „Still leidendes Verhalten“ festgestellt werden, jedoch kommen die Häufigkeiten des Verhaltens unterschiedlich oft vor. Es lässt sich vermuten, dass die quantitativ erhobenen empirischen Daten, wie eben jene der Häufigkeiten, nicht alleine als Parameter ausreichen, um die Kinder als „still leidend“ zu identifizieren. Vielmehr müsse unter einer psychoanalytisch-pädagogischen Herangehensweise auf die Übertragungs- und Gegenübertragung geachtet werden, die in den RaterInnen auftauchen, um feststellen zu

können, ob ein Kind „still leidet“. Denn wenn zum Beispiel ein Kind vor sich hin starrt, und zwar ohne Unterbrechung 20 Minuten lang, dann würden vermutlich die RaterInnen oder andere pädagogisch geschulte oder nicht geschulte Personen, beim Anblick des Kindes zumindest Gefühle des Unbehagens verspüren und wahrscheinlich dieses Kind als „still leidend“ bezeichnen. Nach meiner methodischen Vorgehensweise würde sich das Verhalten jedoch nur einmal in den Häufigkeiten niederschlagen. Im Gegensatz dazu, lässt sich bei Sonja jedoch im Video 3B anhand der Häufigkeitstabellen „Still leidendes Verhalten“ ablesen, das im Vergleich zu den anderen Videos weit weniger zum Ausdruck kommt, aber, wenn man das Auszählverfahren beachtet, vorhanden war. Beim Ansehen des Videos von Sonja verspürte ich Freude ein Kind zu sehen, das nicht nur wenig „still leidendes Verhalten“ zeigte, sondern überdies überwiegend im dynamischen Austausch mit den Peers und den Pädagoginnen stand, sich interessiert dem Gruppengeschehen und den Spielsachen zuwendete und die Kinderkrippe daher scheinbar in angenehmer und lustvoller Weise erlebte. Bei Sonja konnten im Video 3B daher vorwiegend die eben beschriebenen Verhaltensweisen beobachtet werden, die nach den Kriterien der WiKi-Studie darauf hindeuten, dass Sonja die Eingewöhnung in die Kinderkrippe „gelingen“ sein könnte, so wie es im Kapitel 3 näher beschrieben wird (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25).

Eine weitere Unklarheit, die sich im Laufe der Arbeit herausstellte war, dass Anke einmal im Video 1A und einmal im Video 1B weint. Das heißt, still ist Anke nicht. Also warum wurde Anke von den RaterInnen in diesen Videos als „Still leidendes Kind“ erkannt? Um dies besser verdeutlichen zu können, werden die entsprechenden Sequenzen im Folgenden dargestellt.

Nachdem der Vater die Kinderkrippe verlassen hat, weint Anke und die Pädagogin 1 versucht sie zu trösten, indem sie sie auf ihren Schoß setzt, streichelt, beruhigend mit ihr spricht und versucht, sie durch etwas Drittes abzulenken. Erst als Anke von der Pädagogin 1 mit einem Joghurt gefüttert wird, hört sie zu weinen auf.

„Anke hört auf zu weinen, greift vorsichtig nach der Hand der Pädagogin 1, so, als würde sie ihr den Weg zum Mund weisen wollen. Anke dürfte sehr hungrig sein, denn sie öffnet weit und hastig ihren Mund. Dabei hat sie die rechte Hand auf dem Tisch liegen und den linken Arm nach oben gestreckt, wobei sie diese Hand immer wieder öffnet und schließt, als wolle sie nach etwas greifen“ (Anke/FB/P1, S11).

Ähnlich wie in der Einzelfallstudie von Heiss 2007 könnte man annehmen, dass Anke „das aufkommende Gefühl der Leere und Verlorenheit“ mit Hilfe von Essen füllt und dadurch versucht in Grenzen zu halten (Datler, Datler, Fürstaller, Funder 2011, 40).

In der Spielsequenz zeigt sich eine ähnliche Situation:

„Am Ende des Ganges verabschiedet sich währenddessen ein Mann, der ein Kind in den Kindergarten bringt, von der Kindergartenpädagogin, als Anke plötzlich zu weinen beginnt. Sie streckt ihre linke Hand von ihrem Körper weg und bewegt ihre Finger so, als würde sie nach etwas greifen, während sie sich mit der rechten Hand am Buggy festhält. Die Pädagogin 2 kommentiert ihr Verhalten mit folgenden Worten: ‚Das war jetzt zu viel, gö. Ja. Ja ist schon gut. Der Papa von jemandem geht auch.‘ Beide Pädagoginnen, also 1 und 2, kommen zu Anke, um sie zu trösten“ (Anke/FB/P2, S.1-2).

Anke drückt ihr Leid durch lautes Weinen aus und trotzdem wird sie von den RaterInnen als „Still leidendes Kind“ wahrgenommen. Aber auch die ausgezählten Häufigkeiten des Auftretens von „stillem Leid“ in den Videos 1A und 1B im Vergleich zu den anderen Videos von Anke deuten darauf hin, dass es sich bei Anke, trotz des zwischendurch lauten Äußerns von Kummer, um ein „Still leidendes Kind“ handeln könnte. Möglicherweise ergeben sich dazu im Weiteren Erklärungen, die ein wenig Klarheit bringen. Ankes Beispiel lässt jedoch vermuten, dass sich „stilles Leid“ unterschiedlich äußern und womöglich auch verschiedene Ursachen haben kann, was im Folgenden anhand der drei Kindern Anke, Mia und Sonja dargestellt wird.

Ausdruck und Folge von Still leidendem Verhalten in Verbindung mit den Kategorien

Führt man sich die beiden oben beschriebenen Situationen noch einmal vor Augen, dann fällt auf, dass die Pädagoginnen prompt auf Ankes Weinen reagieren. Das heißt, dass die Pädagoginnen Ankes Trennungsschmerz nicht nur in einer feinfühlig²¹ Weise wahrnehmen, sondern auch, dass Ankes Weinen bindungsrelevante Gefühle bei den Pädagoginnen wecken könnte, die die Pädagoginnen veranlassen könnten, sich ihr zuzuwenden, ähnlich wie es bereits im Kapitel 4.1 beschrieben wurde.

Anders ergeht es hingegen Mia, die im Video 1B, wie folgender Protokollauschnitt zeigen soll, die Erfahrung macht, dass die Pädagoginnen nicht feinfühlig auf sie reagieren, als sie laut weinend an der Tür steht.

„Mia steht ganz knapp an der Tür, hält sich an der Türklinke fest und weint laut. Neben ihr steht ein Mädchen und sieht sie an. Die Pädagogin 2 geht nach einer Weile auf sie zu, geht hinter ihr in die Hocke und redet auf sie ein, dass sie doch genau wüsste, dass die Fahrzeuge in die Garderobe gehören und dass sie jetzt hineingehen müsse. Die Pädagogin 2 lässt Mia dort weinend zurück, ohne warmherzige Geste. Mia steht eine Weile alleine an der Tür, weint und sieht durch die Glasscheibe hinaus. Dann hört man

²¹ Feinfühligkeit bedeutet laut Grossmann und Grossmann (2004, 119ff.), dass die Betreuungsperson die kindlichen Verhaltensweisen wahrnimmt, die Signale des Kindes richtig interpretiert und angemessen und prompt, entsprechend dem Alter des Säuglings, auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert.

im Hintergrund, wahrscheinlich die Pädagogin 1, sagen, „Du Mia, ich hab geglaubt du weißt schon, dass der Käfer nur heraußen fährt!““ (Mia/P2, S10).

Durch das Verhalten der Pädagoginnen könnte Mia sich unverstanden gefühlt haben und des Weiteren erfahren haben, dass der offene Ausdruck von Kummer nicht die vermutlich gewünschte Zuwendung bringt. Im Gegenteil, die Pädagoginnen reagierten auf Mias Weinen mit Zurückweisungen und Vorwürfen. Anders als Anke wurde Mia in dem Video 1B vermutlich auf Grund ihres Weines nicht als „Still leidendes Kind“ von den RaterInnen wahrgenommen, obwohl Situationen zu beobachten waren, in denen Mia Anzeichen von „stillem Leid“ zeigte.

Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge der „Bindungsbiografie“ – Unsicher-gebundene Kinder

In beiden Beispielen waren das Weinen und die darauffolgenden Reaktionen der Pädagoginnen die Indikatoren dafür, um Vermutungen hinsichtlich der Bindungsbeziehung²² zwischen Krippenkind und Pädagogin anzustellen. Während die Pädagoginnen auf Ankes Weinen prompt und feinfühlig reagierten, zeigten die Pädagoginnen bei Mia gegenteiliges Verhalten. Diese unterschiedlichen Erfahrungen könnten sich in den Bindungssicherheiten der beiden Kinder niederschlagen, die in weiterer Folge Auswirkungen auf den Eingewöhnungsprozess haben könnten. Und wenn tatsächlich die Bindungssicherheiten Auswirkungen auf den weiteren Eingewöhnungsprozess haben, dann könnte vorsichtig Vermutung angestellt werden, ob es sich bei Mia vielleicht um ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind handeln könnte, dessen „stilles Leiden“ als Ausdruck und Folge ihrer „Bindungsbiografie“, ähnlich wie es im Kapitel 4.3.2.1 dargestellt wurde, verstanden werden könnte.

Auch bei Sonja waren Verhaltensweisen zu beobachten, die vermuten lassen, dass es sich um ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind handeln könnte. So verabschiedete sich Sonja zu allen drei Zeitpunkten von ihren Eltern äußerst kühl und vermeidend, indem sie sie bei der Verabschiedung nicht ansah und ihr Weggehen ignorierte. Folgende Beispiele sollen das eben Beschriebene verdeutlichen.

„Etwas verärgert sagt Sonja etwas zu ihm und weigert sich die Jacke auszuziehen. Dabei wendet sie sich verärgert von ihrem Vater ab. Sie greift nach ihrer Tasche und lässt ihren Vater einfach stehen. Ihre Tasche wirft sie verärgert auf den Boden zu den anderen

²² Es ist zu erwähnen, dass in dieser Diplomarbeit die Bindungsbeziehung der Kinder zu ihren Eltern oder Betreuungspersonen nicht untersucht werden kann und es sich lediglich um Vermutungen handelt.

Taschen dazu und sieht noch eine Weile auf den Taschenberg, bevor sie in die Gruppe weiter hineingeht“ (Sonja/FB/P1, S1).

„Im Hintergrund ist zu hören, wie die Mutter ruft ‚Tschüss Sonja, Baba.‘, doch Sonja reagiert nicht darauf. Stattdessen bleibt sie ruhig stehen und sieht in den Bewegungsraum“ (Sonja/P2, S1).

„Der Vater sagt noch etwas zu ihr, doch Sonja dreht sich mit dem Rucksack in der Hand von ihm weg. Sie sieht mit zusammengepressten Lippen in den Gruppenraum, während der Vater sie mit seinem Zeigefinger am Hals streichelt. Sonja scheint das gar nicht wahrzunehmen, und sie geht ohne Verabschiedung in den Raum“ (Sonja/P3, S2).

Weiters konnten bei Sonja in den Verabschiedungsszenen aggressive Tendenzen beobachtet werden, die sich dadurch äußerten, dass Sonja zum Beispiel ihre Tasche wütend auf den Boden zu den anderen Taschen warf, wild mit dem Bobbycar durch den Bewegungsraum fuhr oder anderen Kindern gegenüber unfreundlich war. Zu den aggressiven Tendenzen wird jedoch noch an anderer Stelle Bezug genommen.

Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung

Zunächst wird zu den Ergebnissen aus der Kategorie „Gesichtsausdruck“ übergeleitet. Vielleicht kann Anhand dieser erklärt werden, warum Anke, trotz ihres lauten Äußerns von Kummer, von den RaterInnen als „still leidend“ wahrgenommen wurde.

Eine Erklärung könnte sein, dass die stillen Verhaltensweisen (neben dem Weinen) in den Videos gehäuft auftraten, was in den RaterInnen wahrscheinlich ein Gefühl des Unbehagens auslöste. Eine weitere Erklärung, die zumindest auf das Video 1A zutreffen könnte ist, dass auch ich, wie wahrscheinlich die RaterIn, unangenehme Gefühle beim Ansehen des Videos verspürte, die nicht ausschließlich die „Weinszene“ betrafen. Auf der Suche nach einer Begründung für diese verwirrenden Gefühlszustände fiel mir auf, dass in der gesamten Filmlänge bei Anke ein vorwiegend angespannter, gleichbleibender Gesichtsausdruck, also nur wenig Mimenspiel, zu beobachten war, obwohl der Vater noch über einen langen Zeitraum in der Gruppe war und mit Anke spielte. Dieser Gesichtsausdruck konnte auch durch die Kategorie „Gesichtsausdruck“ nur schwer bis gar nicht erfasst werden, weil der Gesichtsausdruck, wie eben erwähnt, gleichbleibend war und sich nicht in den Häufigkeiten niederschrieb. Der über die Zeit andauernde gleichbleibende Gesichtsausdruck könnte darauf zurück zu führen sein, dass die anstehende Trennung vom Vater für Anke eine angstausslösende Situation darstellte, die viel Kraft und Konzentration erforderte, was sich in ihrem angespannten Gesichtsausdruck widerspiegelte. Aber auch beim Vater war ein angespannter und ernster Gesichtsausdruck im Video zu bemerken. Das könnte darauf

hinweisen, dass der Vater genauso Gefühle der Unsicherheit und Angst verspürte. Auf Grund seiner inneren Repräsentanzen war der Vater vielleicht nicht in der Lage, die Gefühle von Anke wahrzunehmen und angemessen zu regulieren. Das heißt, dem Vater gelang es wahrscheinlich nicht, den Gefühlszustand des Kindes an dessen Verhalten abzulesen und eine Reaktion darauf zu zeigen, ohne das Verhalten des Kindes exakt nachzuahmen, ähnlich wie es im Kapitel 4.3.2.4.1 beschrieben wurde.

Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung - „Stille Kinder“ bei Fraiberg (1982) und Affektstörungen

Wie unterschiedlich sich „stilles Leid“ ausdrücken kann, zeigt sich anhand des Vergleichs der Auswertungsergebnisse der Videos von Anke und Mia. Denn während bei Anke kaum ein Mimenspiel zu beobachten ist, wirkt es bei Mia geradezu übertrieben, wie die folgenden Beispiele zeigen sollen:

„Mia lächelt noch breiter in die Kamera und spätestens jetzt wirkt ihr Dauergrinsen aufgesetzt“ (Mia/P1, S.1).

„Mia sieht verlegen zu Boden und, sie lässt ihre Arme an der Seite ihres Körpers schlaff herunterhängen. Dabei hält sie ihre Plüschkatze an einer Pfote fest während die Pädagogin 1 ihr mit einem Finger leicht über den Bauch streicht. Verlegen streicht sich Mia über die Stirn, drückt ihre Katze mit beiden Händen an sich und sieht die Pädagogin 1 mit einem aufgesetzten Grinsen an. Einen Moment später geht sie ein Stück zur Seite, dreht ihren Kopf von der Pädagogin 1 weg und zieht die Katze vor das Gesicht. Kurz darauf sagt die Pädagogin 1 zu Mia warmherzig ‚Gehst jetzt hinein?‘ Plötzlich läuft Mia an der Pädagogin 1 und ihrer Mutter mit einem aufgesetzten Lächeln vorbei in den Gruppenraum“ (Mia/P3, S.3).

Mias Verhalten erinnert an den Beitrag von Fraiberg (1982), der im Kapitel 4.3.2.4.4 dargestellt wurde. Fraiberg (1982) berichtet von Kindern, die in einer bedrohlichen Situation eine unerwartete Affektreaktion zeigten. So erwähnt sie ein Kind, welches lachte anstatt zu weinen, um wahrscheinlich, so meint Fraiberg (1982, 612ff), eine unerträgliche Angst abzuwehren. Eine weitere mögliche Erklärung dazu ist in einem Artikel des National Center for Infants, Toddlers, and Families (1999) nachzulesen, der im Kapitel 4.3.2.4.2 auszugsweise dargestellt wurde. In jenem eben erwähnten Artikel wird beschrieben, dass manche Kinder ihre Ängste vor Trennung zwar innerpsychisch erleben, ihnen aber keinen direkten Ausdruck verleihen können, was ursächlich auf Probleme in der affektiven Entwicklung zurückgeführt wird. Auch kann als Folge davon die Intensität des emotionalen Ausdrucks gestört sein, „beispielsweise exzessive Intensität, die für gewöhnlich von schlechter Modulation des affektiven Ausdrucks oder Langeweile und Apathie begleitet ist“ oder wenn in bestimmten

Situationen unpassende Affekte gezeigt werden, indem das Kind z.B. in Angstsituationen mit Lachen reagiert (National Center for Infants, Toddlers, and Families 1999, 19).

Trotz der unterschiedlichen Intensitäten könnten die Reaktionen auf das Getrenntwerden das heißt auf die Trennung beziehungsweise des Getrenntsein der beiden Kinder Anke und Mia von ihren Eltern, zur selben Vermutung führen, nämlich, dass deren „still leidendes Verhalten“ vielleicht als möglicher Ausdruck und Folge misslungener Affektregulierung verstanden werden könnte.

Wie anhand der Kategorie „Gesichtsausdruck“ dargestellt, zeigt sich, dass sich „stilles Leid“ in unterschiedlicher Weise ausdrücken kann, wie eben durch die Intensität einer Reaktion in derselben Kategorie. Dazu findet sich es ein weiteres Beispiel in der Kategorie „Erstarrung“. Interessant daran ist, dass Anke, Mia und Sonja nicht in gleicher Weise starren.

Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung – „Stille Kinder“ bei Fraiberg (1982) und Alexithymie

Mia wirkt sehr aktiv, da sie sich flink bewegt und oft irgendwo hinsieht. Als Beobachterin hatte ich den Eindruck, dass eines aufgewühlten und unruhigen Kindes, denn Mias Bewegungen werden jeweils dadurch unterbrochen, dass sie von einem Moment auf den anderen in eine Art Starre fällt, sich dann plötzlich aus der Starre löst und etwas Unvorhersehbares macht. Die nachstehenden drei Protokollausschnitte sollen dies veranschaulichen.

„Plötzlich kommt die Pädagogin 1 mit einer Gitarre im Arm in die Garderobe. Mia sieht bewegungslos zu ihr hoch. Die Pädagogin 1 geht zu Mia hinüber und streicht ihr sanft über den Rücken, doch Mia bleibt bewegungslos liegen und starrt an der Pädagogin 1 teilnahmslos vorbei. Plötzlich lässt Mia ihren Fuß langsam von der Bank gleiten, steht dann mit Schwung auf, nimmt ihre Katze und geht mit der Pädagogin 1 in den Gruppenraum“ (Mia/FB/P4, S3).

„Kurz darauf lächelt sie wieder zart, sieht schnell nach links und rechts, steckt ihren Finger in die Nase und starrt dann für einen kurzen Moment zu der Pädagogin 1 hinüber, die vor einem geöffneten Kasten hockt. Dann dreht sie sich in die andere Richtung und lächelt. (Ich glaube, dass sie jemanden anlächelt, der dort vorbeigeht, da ich im Hintergrund Schritte höre.) Kurz darauf dreht sie sich wieder um, ihr Lächeln weicht und sie starrt ernst in Richtung der Pädagogin 1. Nach einer Weile löst sich Mia aus ihrer Erstarrung, sieht in die Kamera und dann in den Gruppenraum, aus dem im Hintergrund Kinderstimmen zu hören sind. Verhalten sieht sie sich im Raum um und auch in die Kamera. Dann starrt sie in die Ferne und spielt mit ihren Fingern an ihrer aufgenähten Blume am Pullover“ (Mia/P3, S5).

„Dabei lässt sie ihren Hund entlang der Scheiben springen. Im Waschraum bleibt sie stehen und sieht bewegungslos in eine Richtung. Plötzlich dreht sie sich um und lässt ihren Hund über die Mauer zurück durch die Tür in die Garderobe springen“ (Mia/FB/P6, S10).

Im Gegensatz zu Mia (20 Monate)²³ wirkt Anke (16 Monate)²⁴ passiver und in ihren Bewegungen viel langsamer, was aber auch auf das Alter von Anke zurückgeführt werden könnte, da sie in ihren körperlichen Bewegungen noch oft sehr unbeholfen und hilflos wirkt. Auch braucht Anke noch viel Unterstützung von den Pädagoginnen im pflegerischen Bereich. Trotz der dadurch einhergehenden körperlichen Nähe erstarrt sie auch in diesen Situationen, was anhand der folgenden Protokollausschnitte verdeutlicht werden soll:

„Anke dreht sich der Pädagogin 1 seitlich zu und diese öffnet ihr noch in der Bewegung das Lätzchen und wischt ihr den Mund damit ab. Anke reagiert nicht darauf. Sie steht regungslos da und starrt in eine Richtung. Die Pädagogin greift nach einer Plastikzitrone und gibt diese einem Buben, der an Ankes Tisch sitzt. Die Pädagogin 1 möchte Anke in das Spiel des Buben integrieren, doch Anke steht immer noch regungslos mit herunterhängenden Gliedern da und starrt nur in die Richtung des Buben“ (Anke/FB/P1, S12).

„Während die Pädagogin 1 den Fleck wegwischt und gleich anschließend das Papier entsorgt, sieht Anke in die Kamera und rippelt ihre Augen. Danach wird Anke weiter gefüttert. Sie öffnet wieder mechanisch den Mund und sieht in eine Richtung. Bevor die Pädagogin 1 den Becher entsorgt, wirft ihr Anke noch einen kurzen Blick zu, ehe sie ihren Finger in die Nase steckt und in eine Richtung starrt“ (Anke/P5, S3).

Anke braucht mit ihren ungefähr 16 Monaten noch sehr viel Hilfe und hat wahrscheinlich alleine aus diesem Grund viel mehr körperliche Nähe mit den Pädagoginnen als die anderen beiden Kinder. Doch auch Sonja sucht mit ungefähr 33 Monaten²⁵ die Nähe der Pädagoginnen, jedoch wird ihr nur wenig Beachtung geschenkt, da sie durch ihr überwiegend „stilles Verhalten“ nicht auf ihre Bedürfnisse aufmerksam macht. So zeigt Sonja im Video 2B, in dem zu sehen ist, wie sie mit anderen Kindern und den zwei Pädagoginnen an einem Tisch sitzt, 28 Minuten lang keine aktiven Handlungen und erstarrt zwischenzeitlich, wie anhand des folgenden Protokollausschnitts veranschaulicht werden soll.

„Sonja lümmelt nun auf einer Hand und sieht zunächst mit herausgestreckter Zunge und teilnahmslos zu, wie das Obst geschnitten wird. Das Mädchen, welches ihr gegenüber sitzt, zeigt den Pädagoginnen ihre Frucht, die sie anscheinend nicht beißen kann. Die Pädagoginnen sprechen mit den Mädchen und Sonja sieht nur auf und beobachtet sie teilnahmslos, während sie sich über ihre linke Gesichtshälfte streicht. Sonja stützt sich mit dem Ellbogen auf dem Tisch ab und legt ihr Kinn in die Hand. Dabei starrt sie mit leerem Blick vor sich hin. Dann kreuzt sie ihre Hände über den Brustkorb und legt ihren

²³ Mia ist 20 Monate bei Eintritt in die Kinderkrippe.

²⁴ Anke ist 16 Monate bei Eintritt in die Kinderkrippe.

²⁵ Sonja ist 33 Monate bei Eintritt in die Kinderkrippe

Kopf auf die rechte Schulter. Dabei starrt sie teilnahmslos in die Ferne“ (Sonja/P4/FB, S4).

Sonjas, Mias und Ankes erstarrendes Verhalten erinnern an Fraibergs (1982, 612ff) beschriebene Abwehrform der Erstarrung, die sie bei einem fünf Monate alten Kind beobachten konnte (Kapitel 4.3.2.4.4). Dabei befand sich das Mädchen in einer fremden Umgebung. Ohne auf eine sicherheitsgebende Bezugsperson zurückgreifen zu können, fühlte es sich scheinbar hilflos. Das Kind verharrte in einer Bewegungslosigkeit und starrte 20 Minuten lang ins Leere. Sonjas Verhalten erinnert zudem an die Symptome, die in der entsprechenden Literatur, im Zusammenhang mit der Alexithymie beschrieben werden (Kapitel 2.1.1.1.1). Zumal die von Alexithymie Betroffenen, ähnlich wie auch bei Sonja eben beschrieben starr dasitzen, sich nur spärlich bewegen, nur wenig gestikulieren, wenn sie sprechen und in einem nahezu leeren Gesichtsausdruck verharren (Nemiah, Freyberger und Sifneos 1976; zit. nach Gerhards 1988, 10). Auch hier könnte „still leidendes Verhalten“ als möglicher Ausdruck und Folge misslungener Affektregulierung verstanden werden.

Stilles Verhalten von Kindern als möglicher Ausdruck von misslungener Affektregulierung – „Stille Kinder“ bei Fraiberg (1982)

Bei Sonja zeigt sich in den nächsten Protokollausschnitten jedoch, dass sie die Trennung von ihren Eltern nicht nur „über sich ergehen lässt“ sowie sie im Protokollausschnitt davor den Eindruck hinterlässt, sondern die Trennung scheint in ihr auch Aggressionen hervorzurufen. Daher wird nun, wie bereits angekündigt, auf Sonjas aggressive Tendenzen Bezug genommen. Sonja scheint über das Verlassenwerden und Verlassensein von den Eltern wütend zu sein und äußert diese Wut durch Aggression, die sie nicht nur gegen andere Personen richtet, sondern auch gegen die eigene Person. Dabei wirft sie ihre Tasche wütend zu Boden, fährt wild und rücksichtslos mit dem Bobbycar durch den Bewegungsraum und ist zu den Kindern unfreundlich, so wie es nachfolgend dargestellt wird.

„Sonja lächelt das Kind zunächst noch freundlich an. Dann beginnt Sonja es jedoch mit dem Auto anzufahren. Dabei wirkt sie ein wenig aggressiv. Dann sieht Sonja in die Gruppenmitte, während das Mädchen auf das Lenkrad greift. Sonja drängt sie weg und schlägt ihr auf die Finger“ (Sonja/P1/FB, S2).

„Sie klettert alleine weiter, bis die Pädagogin 1 kommt und während sie noch fragt ‚Soll ich dir helfen?‘ Sonja schon von der Sprossenwand hebt. Sonja springt kurz auf die Matte und klettert gleich wieder mit dem Rücken zur Kamera die Sprossenwand hinauf. Dazwischen lehnt sie sich zurück und sieht hinunter, wie weit sie schon gekommen ist. Sie hält sich an der obersten Sprosse an und sieht nach unten oder in den Gruppenraum. Dabei turmt sie dort oben herum. Sonja sieht lange hinunter, dann lehnt sie sich ganz weit

zurück und lässt plötzlich die Sprosse los. (Ich habe mich dabei erschreckt und die Mitarbeiterin der WiKi-Studie vermutlich auch) Sie fällt sicher auf die Matte und steht auf allen Vieren auf. Dabei sieht sie in eine Richtung“ (Sonja/P1/FB, S3).

„Langsam und mit schüchternem Blick geht sie hinein und schleift ihren Rucksack am Boden nach. Dabei schleckt sie sich über die Lippen. Dann bleibt sie in der Nähe der Pädagogin 3 stehen und schleudert plötzlich ihren Rucksack in hohem Bogen auf den Boden zu den anderen Rucksäcken. Dann streicht sie sich über die untere Rückenpartie und sieht geradeaus in den Gruppenraum. Nun geht die Pädagogin 3 einen Schritt nach vorne und streicht Sonja über den Kopf. Sonja ignoriert die Geste der Pädagogin 3 und sieht weiterhin geradeaus. Einen Moment später fährt sie sich selbst mit der linken Hand durch ihr Haar. Dann dreht sie sich langsam um, streicht sich über die Wange und stampft mit dem rechten Fuß auf dem Boden auf“ (Sonja/P5, S2).

Sonjas aggressive Tendenzen könnten im weiteren Sinne mit den Beobachtungen von Fraiberg, (1982, 612ff) die im Kapitel 4.3.2.4.4 dargestellt wurden, verglichen werden. Fraiberg (1982) berichtet von einem 13 Monate alten Buben, der unachtsam und rücksichtslos umherlief und gefährlich hoch hinaufkletterte. Dabei stieß er sich an Möbeln und fiel von schwindelnden Höhen zu Boden. Das Kind schien während seines selbstverletzenden Verhaltens keine Schmerzen zu spüren, Fraiberg (1982) merkt in diesem Zusammenhang an, dass das Kind auch nicht gewohnt ist, dass es von der Mutter getröstet wird. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass Kinder Angst haben, ihre Aggressionen gegen jene Personen zu richten, die sie auslösen und deshalb die Aggressionen in Form von selbstverletzendem Verhalten gegen den eigenen Körper wenden (ebd.). Bei Sonja wäre es vorstellbar, dass sie auf ihre Eltern wütend ist, da jenes beschriebene Verhalten vornehmlich dann zum Vorschein kam, als die Eltern Sonja in der Kinderkrippe alleine zurück gelassen hatten. Sonja hatte womöglich davor Angst, ihre Wut gegenüber den Eltern zu äußern und richtete daher ihre frustrierten und aggressiven Gefühle auf andere Kinder beziehungsweise auf sich selbst.

Stilles Verhalten von Kindern als Ausdruck von Depression

In Verbindung mit dem Verhalten des letzten Protokollausschnitts, in dem beschrieben wird, dass Sonja 28 Minuten lang kein aktives Handeln zeigte, könnte, neben einer „mislungenen Affektregulierung“, „stilles Leiden“ auch als Ausdruck und Folge von Depressionen bei Kindern verstanden werden, was sich möglicherweise wie folgt erklären lässt. Kinder, die Trennungsängste nicht in beobachtbarer Art und Weise zeigen können, verfügen oft nicht über das emotionale und kognitive Rüstzeug zur Trennungsbewältigung von ihrer Bezugsperson. Das kann sich durch emotionalen Rückzug, begleitet von Lethargie, traurigem Gesichtsausdruck und fehlendem Interesse an altersangemessenen Aktivitäten äußern. Außerdem neigen diese Kinder eher zu Depressionen und Apathie (National Center for

Infants, Toddlers, and Families 1999, 17f.). Depressionen im Kindesalter lassen sich nur schwer diagnostizieren, da es in jeder Altersstufe unterschiedliche Formen und Ausprägungen von Depression gibt. Wesentliche Erkenntnisse für die psychoanalytische Depressionsforschung brachte Freuds Arbeit zu „Trauer und Melancholie“ (1917), die er im Jahre 1917 verfasste und in der er sich auf Zusammenhänge zwischen Trauer und Depression bezog. Freud (1971) zufolge entstehen Depressionen durch den Verlust eines Objekts, demgegenüber zuerst Wut und Hass empfunden wird. Im Laufe der Zeit wandeln sich diese Gefühle in Selbstkritik gegen die eigene Person. (Essau 2002, 112). Heute weiß man, dass sich Depressionen bei Kindern und Jugendlichen häufig in einer maskierten Form zeigen, etwa durch Verhaltensauffälligkeiten unspezifischer Natur und durch verschiedene körperliche Symptome (Reicher 1998, 15).

Stilles Verhalten als Ausdruck und Folge ungenügender „Betreuung“ in Verbindung mit dem Alter der Kinder – Stille Kinder bei Robertson (1974)

Ähnlich depressive Bilder von „stillem Leid“, die als Ausdruck und Folge ungenügender Betreuung in Verbindung mit dem Alter zumindest bei Sonja und Mia gedeutet werden könnten, werden anhand der Kategorien „selbststimulierendes Verhalten“ und „Trost/Halt“ mit Anke verglichen. Im Gegensatz zu den anderen beiden Mädchen hat Anke vermehrt körperlichen Kontakt zu den Pädagoginnen, alleine durch ihre Hilfsbedürftigkeit im pflegerischen Bereich. Obwohl Mia und Sonja die Nähe der Pädagoginnen suchten beziehungsweise sich in der Nähe von ihnen aufhielten, kam es zu wenigen körperlichen Kontakten zwischen den Pädagoginnen und Mia beziehungsweise Sonja.

Die Auswertungsergebnisse aus der Kategorie selbststimulierendes Verhalten erscheinen, wenn man die drei Kinder vergleicht, ein wenig überraschend, da Anke, obwohl sie mit 17 Monaten die jüngste der drei Kinder ist, zumindest in den Videos „Spiel“ weniger selbststimulierendes Verhalten zeigt als Mia oder Sonja. Vor allem Mia zeigt auffallend viel selbststimulierendes Verhalten, was anhand der nachstehenden Protokollausschnitte veranschaulicht werden soll.

„Die Mutter möchte noch nach Mias Hand greifen, da dreht sich diese schon um und geht durch die Türe. Kurz nach der Schwelle bleibt sie stehen, sieht in den Gruppenraum und steckt sich die Finger beider Hände in den Mund. Die Mutter ruft noch in den Gruppenraum hinein zu einer Pädagogin ‚Bis Zwölf?‘ Nach der Antwort (die ich nicht verstehen konnte) sagt die Mutter noch zu Mia: ‚Baba Mia!‘ und geht langsam weg“ (Mia/P1, S2-3).

„Davor bleibt Mia stehen und legt ihre Hand auf ihren Mund. Dann dreht sie sich um, steht neben der Pädagogin 1, hält sich an der Tischkante an und sieht den Kindern bei den Bastelarbeiten zu, wobei ihre Finger immer wieder an der Nase oder am Mund beziehungsweise im Mund zu finden sind. Mia kratzt sich am Ohr, streicht sich über das Gesicht, geht ein Stück zurück und dreht sich zur Seite“ (Mia/P2, S4).

Bei Anke könnte vorstellbar sein, dass sie vor allem in den ersten beiden Videos weniger auf selbststimulierendes Verhalten „zurückgreift“, da sie zunächst vom Vater und dann von den Pädagoginnen vermehrt auf Drittes abgelenkt wurde, wie zum Beispiel, durch einen Kinderbuggy, an dem sie sich anhalten konnte. Aber auch auf Grund ihrer körperlichen Entwicklung schien es, als musste Anke vermehrt Halt an Gegenständen suchen, wie zum Beispiel Tischkanten, Sessellehnen usw.. All diese Objekte gaben ihr in der Situation der Trennung vermutlich Trost/Halt und deswegen hat Anke im Vergleich zu den anderen zwei Kindern möglicherweise weniger selbststimulierendes Verhalten gezeigt.

„Die Pädagogin 1 bläst ihr leicht von der Seite ins Gesicht, um Ankes Interesse zu gewinnen. Anke wendet sich ihr kurz zu und blickt dann so gleich auf ihren Buggy, an dem sie sich festhält“ (Anke/FB/P2, S1).

„Jetzt schlendert sie zum Tisch, hält sich an der Tischkante an und gleitet an der Tischkante weiter, während sie nach vorne geht“ (Anke/P4, S6).

Auch das Essen dürfte möglicherweise so etwas wie Trost/Halt geben, denn anhand der Videobeobachtung fällt auf, dass Sonja auffallend viel isst. Sie isst auch sehr lange und beobachtet daneben die Pädagoginnen und die Kinder, wie anhand des nachstehenden Protokollausschnitts veranschaulicht werden soll.

„Kurz darauf widmet sie sich ihrer Erdbeere und beginnt darauf herum zu kauen oder zu lutschen. Sonja wischt mit der flachen Hand über den Tisch und beißt danach von der Erdbeere ab. Kauend dreht sie sich um und sieht auf den Nachbartisch, bei dem nun die Pädagogin 3 steht und einem Jungen die Milchschnitte öffnet. Sonja dreht langsam den Kopf vom Nachbartisch weg und ist damit beschäftigt, das letzte Stück Erdbeere in den Mund zu stopfen. Sonja sitzt seitlich auf dem Sessel und beobachtet kauend das Geschehen beim Tisch, auf dem die Jause von der Pädagogin 1 und der Pädagogin 3 hergerichtet wird“ (Sonja/FB/P4, S2).

Auch bei Anke konnten solche Tendenzen beobachtet werden, vor allem dann, wenn der Vater sie gerade verlassen hat, wie der nächste Protokollausschnitt zeigt.

„Als dann die Pädagogin 1 Anke das geöffnete Joghurt hinhält, beginnt Anke geschickt mit der linken Hand aus dem Becher zu essen. Während sie den Löffel immer wieder zu ihrem Mund führt, sieht sie im Gruppenraum umher. Manchmal behält sie den Löffel etwas länger im Mund, kaut darauf herum und beobachtet das Gruppengeschehen. Plötzlich steht die Pädagogin 1 auf und geht davon. Während Anke mit dem Löffel im Mund nach oben sieht, kommt die Pädagogin 3 zu ihr, geht in die Hocke und hält nun Anke das Joghurt hin. Anke löffelt ohne Protest weiter, während die Pädagogin 3 ein ‚mmh‘ von sich gibt. Anke versucht mit dem Löffel das Joghurt von ihrem Mundwinkel abzuwischen. Die Pädagogin 3 sagt: ‚Super machst du das schon‘ während sie Anke hilft,

indem sie sie an der Hand führt. Immer wieder behält Anke den Löffel im Mund, erforscht damit die Mundhöhle und sieht im Gruppenraum umher. Nach einer Weile kommt die Pädagogin 1 wieder zurück und geht vor Anke in die Hocke. Die Pädagogin 1 lächelt und sagt: ‚Süß ist sie‘ während Anke mit dem Löffel im Mund aus den Augenwinkeln heraus in die Kamera schaut. Die Pädagogin 1 fügt hinzu: ‚Oh, was passiert da heute, da wird gefilmt‘. Gleichzeitig nimmt sie Anke den Löffel aus der Hand und fährt ihr damit um den Mund, um das restliche Joghurt abzuwischen. Anke sieht der Pädagogin 1 dabei ins Gesicht. Als dann die Pädagogin 1 den Löffel wieder in den Becher stellt, greift Anke danach und isst weiter. Die Pädagogin 3 übergibt der Pädagogin 1 den Becher mit folgenden Worten: ‚magst du wieder?‘ Anke sieht zuerst die Pädagogin 1 an und dann sieht sie der Pädagogin 3 nach, welche von Anke weggeht. Anke isst unbeirrt weiter und sieht nebenbei im Gruppenraum umher. Dazwischen erforscht sie immer wieder mit dem Löffel ihre Mundhöhle. Nach einer Weile nimmt die Pädagogin 1 Anke den Löffel aus der Hand, fährt mit diesem über ihren Mund, um die Joghurtreste vom Mund zu wischen, und füttert sie dann, bis der Becher leer ist. Anke öffnet mechanisch den Mund und sieht dabei zum Becher hinunter, dann zu der Pädagogin 1, dann zu einem Mädchen, welches dazu gekommen ist, und danach schaut sie im Raum umher. Die Pädagogin 1 beendet das Essen mit den Worten ‚So müssma ausputzen‘. kratzt mit dem Löffel den letzten Rest aus dem Becher und füttert Anke damit. Anke öffnet den Mund, sieht dabei ausdruckslos in die Kamera und baumelt mit den Füßen hin und her“ (Anke/P3, S4).

Mia wiederum zeigt weniger Interesse am Essen, vermutlich erfährt sie vermehrt Trost/Halt durch ihr mitgebrachtes Stofftier und einer Stoffwindel, wie nun kurz dargelegt wird.

„Als dann jemand an ihr vorbeigeht, sieht sie verlegen an ihm hoch und drückt ihre Katze zum Gesicht. Dann lässt sie mit der Katze in der linken Hand ihre Arme schlaff an ihrem Körper hinunter hängen und sieht traurig in Garderobenraum und in die Kamera. Kurz darauf drückt sie die Stoffkatze an ihren Körper, sieht in den Gruppenraum und bohrt in der Nase“ (Mia/P3, S3).

„Als die Pädagogin 2 mit dem Kuscheltier an Mia vorbei geht, bleibt Mia zunächst verloren dort stehen und beginnt dann wieder ziellos mit dem Finger im Mund in der Gruppe umherzuwandern. Nach einer Weile geht Mia in die Garderobe, stellt sich auf die Bank und streckt sich nach einer Stoffwindel, die in ihrer Hutablage liegt. Bevor sie mit der Windel in der Hand in den Gruppenraum geht, sieht sie noch nach oben in eine andere Hutablage, in der ein Kuscheltier liegt und danach in die Kamera. Sie riecht noch an der Windel und läuft dann weiter zur Rutsche. Dann wandert sie wieder ziellos in der Gruppe umher und schleift ihre Windel am Boden nach“ (Mia/FB/P6, S8).

Das Essen, als auch die Stofftiere, könnten somit als Trostspender verstanden werden. Das Essen als Trostspender so könnte man interpretieren, soll eine „Lücke füllen“. Denselben Zweck, nämlich eine „Lücke füllen“, könnten auch die selbststimulierenden Verhaltensweisen haben, wie eben das Nasebohren oder das Finger-in-den-Mund-Stecken. Es könnte angenommen werden, dass diese Verhaltensweisen der Kinder möglicherweise den Wunsch nach Nähe und Geborgenheit ausdrücken sollen. Dazu könnten entfernt Parallelen zu den Ausführungen von Spitz 1946 hergestellt werden, die im Kapitel 4.3.2.3 dargestellt wurden.

In den Untersuchungen an hospitalisierten Kindern konnte Spitz 1946 feststellen, dass das Fehlen von Zuwendung, Geborgenheit und Nähe schon beim Säugling depressive Symptome auslösen kann, die er als „anaktische Depression“ beschrieb. Die depressiven Symptome äußern sich durch einen traurigen Gesichtsausdruck, passives Verhalten und durch eine verzögerte psychomotorische Entwicklung. Das heißt, die Kinder entwickeln sich meist verzögert oder es finden regressive Tendenzen im motorischen, sprachlichen, kognitiven und körperlichen Bereich statt, begleitet von Ess- und Schlafstörungen, Spielhemmung und selbststimulierenden Verhaltensweisen. Ähnliche depressive Zustandsbilder zeigen sich auch in den sowohl von Robertson (1974), als auch von Bowlby (1980) beschriebenen Phasen „Verzweiflung“ und „Verleugnung“ bzw. „Ablösung“, welche sich einstellen, wenn ein Kind von seiner Bezugsperson getrennt ist (Reicher 1998, 30f).

„Stille Kinder“ bei Grossmann und Grossmann (1998)

Obwohl Anke im Vergleich zu Mia und Sonja am meisten Unterstützung von den Pädagoginnen bekommt, zeigt sich sowohl bei ihr, als auch bei den beiden anderen Mädchen, dass sie oft unbeschäftigt herumsteht oder ziellos und verloren umherwandert. Diese Verhaltensweisen wurden der Kategorie „Sozialer Rückzug“ zugeordnet. Aber auch Verhaltensweisen wie „Mangel an Widerstand oder Verteidigung“, fielen in die Kategorie „Sozialer Rückzug“ und waren hauptsächlich bei Anke zu beobachten.

„Plötzlich entdeckt sie einen langen Stab, der am Boden liegt. Sie bückt sich vom Auto seitlich hinunter. Bevor sie den Stab jedoch ergreifen kann, schnappt ihn ihr ein anderes Kind vor der Nase weg. Anke sieht das Kind kurz an und sieht dann ruhig in Richtung der Bank, an der drei Kinder mit Verkehrshüten spielen. Sie sitzt ein wenig gebückt auf ihrem Auto, fährt mit ihren Fingern das Lenkrad entlang und sieht teilnahmslos gerade aus“ (Anke/P5, S 4).

„Dabei ist ihr Blick auf eine zweite Schere gerichtet, welche frei auf dem Tisch liegt und Anke greift danach. Der Bub wendet sich ihr zu und Anke sieht ihn an. Gleich darauf kommt ein anderes Kind. Anke sieht das Kind an, während es nach der Schere greift, die Anke nun in der Hand hält. Anke sieht auf die Schere und dann wieder auf das Kind, während dieses ihr die Schere aus der Hand nimmt und weggeht“ (Anke/P6, S1).

Bei Mia wiederum zeigte sich insbesondere sozialer Rückzug dadurch, dass Mia vermehrt abseits der Gruppe steht und sich des Öfteren weigert, bei Gruppenaktivitäten mitzumachen.

„Mia sitzt auf dem Sessel weit zurückgelehnt, hat ihre Hände auf ihrem Schoß und sieht tatenlos auf die Dose Rasierschaum, deren Inhalt die Pädagogin 1 nun auf das Backblech sprüht. Mia verzieht dabei das Gesicht, so, als würde sie sich davor ekeln und weicht auch mit dem Kopf immer ein wenig nach hinten aus, wenn ihr die Pädagogin 1 auf dem Backblech zu nahe kommt. Als die Pädagogin 1 damit beginnt, den Schaum mit der Hand

auf dem Blech zu verteilen, dreht sich Mia auf dem Sessel um und geht einfach weg, hin zu einem Regal. Die Pädagogin 1 ruft ihr nach: ‚Das ist dir jetzt nicht geheuer Mia, gell?‘ Die Pädagogin 1 ruft noch einmal nach Mia und fordert sie auf, wieder zu ihr zu kommen. Mia sieht ernst zu ihr zurück, wendet sich aber gleich wieder dem Inhalt des Regals zu. Die Pädagogin 1 versucht noch einmal Mia dazu zu überreden zurückzukommen, Mia sieht verlegen im Raum umher, schüttelt dann verneinend den Kopf und verschränkt ihre Finger ineinander. Sie sieht dann kurz auf die Seite, dann zurück zur Pädagogin 1 und schreit mit zornigem Gesicht ‚Nein!‘ Die Pädagogin 1 gibt nicht auf und versucht Mia weiterhin zu überreden. Mia schüttelt verneinend den Kopf und wiederholt noch einmal leise ‚Nein‘. Dann dreht sie ihren Kopf zum Fenster“ (Mia/P2, S5).

„Die Pädagogin 1 bleibt stehen und sagt ‚Schau mal, setz ma uns hinein?‘ und zeigt in die Spielecke. Daraufhin bleibt auch Mia stehen, dreht sich zum Baubereich und ruft trotzig ‚Nein!‘“ Dabei fährt sie sich mit der Pfote der Katze über ihr Gesicht. Während die Pädagogin 1 versucht, Mia mit Geschichten über den Nikolaus Mia in die Spielecke zu locken, geht Mia ein paar kleine Schritte weiter zu einem runden Tisch und stützt sich mit den Ellbogen auf diesem ab und sieht von dort in die Spielecke. In der Spielecke sitzen am Rand die Kinder der Kinderkrippe. Die Pädagogin 2 und die Pädagogin 1 setzen sich nun mit der Gitarre auf den Boden. Mia sieht von außen, mit dem Oberkörper über den Tisch gelehnt und mit den Ellbogen abgestützt, in die Spielecke. Mia steht verkehrt zur Kamera. Plötzlich geht sie vom Tisch ein paar Schritte weg, um besser sehen zu können, was sich in der Ecke bei der Pädagogin 1 abspielt. Kurz darauf geht sie wieder zurück und stellt sich zum Tisch, wieder s,o wie vorher beschrieben. Die Pädagogin 1 sagt dann zu Mia ‚Und die Mia sieht sich den Nikolaus lieber von der Puppenecke aus an?‘ Mia bleibt bewegungslos in ihrer Position stehen“ (Mia/FB/P4, S3-4).

Mias Verhalten erinnert in diesem Zusammenhang an die Ausführungen von Grossmann und Grossmann (1998, 74), die Kinder beschreiben, die „viel allein spielen, keine negativen Gefühle zeigen und keine Forderungen nach Nähe und Kontakt stellen“, des Weiteren in ihrem Spielverhalten unkonzentriert sind und vermehrt im Abseits stehen. Die beiden Autoren beziehungsweise Autorinnen sind der Ansicht, dass hinter diesen Verhaltensmustern eine unsicher-vermeidende Bindungsbeziehung stecken könnte, was auch die Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern oder zu den Erzieherinnen erklären könnte.

Wie nun ersichtlich wurde, können verschiedene Gründe herangezogen werden, das Verhalten der „Still leidenden Kinder“ zu erklären. Es gibt nicht den „einen Grund“, sondern es ist vielmehr ein Zusammenspiel von mehreren inneren und äußeren Faktoren, die dazu führen können, dass sich ein Kind auffallend still verhält. Was aus der vorliegenden Untersuchung jedoch ganz klar hervorgeht ist, dass der Eintritt in die Kinderkrippe eine krisenhafte Zeit für die Kinder darstellt, die innerpsychisch bewältigt werden muss. Die Bewältigung ist wahrscheinlich nicht nur allein von einer „gelingenden Affektregulierung“ bestimmt, sondern

ist vermutlich auch von der Bindungsbeziehung, die die Kinder zu ihren Eltern haben, abhängig. Vermutlich kommt das „Eine“ ohne das „Andere“ nicht aus. Das wird wahrscheinlich auch der Grund dafür sein, warum sich das „stille Leiden“ der Kinder in so unterschiedlicher Weise zeigt. Infolge der Analyse des vorliegenden Datenmaterials, aus dem hervorgeht, dass die Eingewöhnung der drei untersuchten Kindern unterschiedlich verlief, kann zudem ausgesagt werden, dass es DAS „Still leidende Kind“ nicht gibt. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder, die stilles Verhalten zeigen tatsächlich z.B. an einer Depression oder Alexithymie leiden, denn diese Betrachtungsweise reicht als Erklärungsansatz für das stille Verhalten nicht aus. Vielmehr kann vermutet werden, dass das „still leidende Verhalten“ ein Symptom ist, das z.B. dem Krankheitsbild der Alexithymie ähnlich ist. Zu Beginn der Arbeit hatte ich die Vorstellung Anke als ein Kind zu identifizieren, das an Depressionen leidet und, dass eine Form der kindlichen Depression der Grund dafür ist, warum Anke „still leidet“. Angesichts derartiger Überlegungen war ich zunächst davon ausgegangen den „Fall“ „Still leidende Kinder“ zu lösen, doch in der psychoanalytischen Pädagogik geht es nicht darum einen Fall zu lösen, sondern ihn zu verstehen.

„Stilles Leiden“ im Eingewöhnungsverlauf

In der WiKi-Studie wird die Eingewöhnung eines Kindes in die Kinderkrippe als „gelingen“ angesehen, wenn es dem Kind „zusehends möglich wird,

- Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Einrichtung Gegebenem und Angeboten interessiert zuzuwenden und
- an Prozessen des dynamischen sozialen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25).

Daran angebunden könnte die Eingewöhnung als gelungen angesehen werden, wenn die Kinder die Situation in der Kinderkrippe nicht mehr als Belastung erleben, sondern wenn sie in weiterer Folge weniger Bewältigungsstrategien zur Affektregulation einsetzen müssen. Das bedeutet, wenn Kinder vermehrt „still leidendes Verhalten“, wie es in dieser Arbeit beschrieben wurde, zeigen, dann kann angenommen werden, dass diese Kinder die Situation in der Kinderkrippe weder angenehm, noch lustvoll erleben. Im Folgenden wird der Eingewöhnungsverlauf der drei „Still leidenden Kinder“ anhand ihres „stillen Leidens“ nachgezeichnet, was auch anhand von Häufigkeitstabellen veranschaulicht werden soll.

Eingewöhnungsverlauf von Anke:

Zu Beginn stellte sich die Frage, ob Anke denn tatsächlich ein „Still leidendes Kind“ sei, da sie doch in den ersten beiden Videos (Abschied und Spiel) weinte. Dazu möchte ich einen Vergleich zu der Untersuchung von Robertson 1974 anstreben (Kapitel 4.3.2.2), der Kummerreaktionen bei hospitalisierten Kindern beobachten konnte, die sich im Laufe ihres Krankenhausaufenthalts veränderten. In der ersten Phase des Protests war das Kind vom Trennungsschmerz so überwältigt, dass es mit starkem Protest wie Weinen reagierte. Die zweite Phase der Verzweiflung war durch „anhaltendes Verlangen nach der Mutter und gleichzeitig zunehmende Hoffnungslosigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 21). Das Kind war in sich gekehrt, verschlossen, apathisch und stellte keine Anforderungen an die Umwelt. Befindet sich ein Kind in dieser Phase, so wird oft irrtümlich angenommen, dass die Verzweiflung nachgelassen und das Kind sich an die neue Situation gewöhnt hat. In der Phase der *Verleugnung*, die allmählich nach der Phase der Verzweiflung eintritt, zeigt das Kind wieder mehr Interesse an der Umwelt und es kann der Eindruck entstehen, das Kind habe sich an die Situation gewöhnt und ist jetzt wieder „glücklich“. Hinter diesen Verhaltensweisen verbirgt sich jedoch eine Art Abwehr, weil das Kind die „Intensität seiner Verzweiflung nicht ertragen kann“ (ebd., 22).

Wie lange eine Phase andauert und wann die nächste Phase folgt, wird bei Robertson (1974) nicht näher erwähnt. Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist jedoch anzumerken, dass Anke in den ersten beiden Videos protestierte und dies unter anderem durch Weinen zum Ausdruck brachte, ähnlich wie es Robertson (1974) im Zusammenhang mit der ersten Phase des Protests beschreibt. Die Pädagoginnen reagierten auf Ankes Trennungsreaktion und trösteten sie. Das heißt, Anke machte die Erfahrung, dass die Pädagoginnen auf ihr Leid reagieren. In den nachfolgenden Videos war zu beobachten, dass Anke sehr wohl „still leidendes Verhalten“ zeigte, jedoch in abgeschwächter Form. Und auch zum dritten Zeitpunkt, in der Sequenz „Abschied“, sind die Häufigkeiten von „still leidendem Verhalten“ gesunken. In der Sequenz „Spiel“ konnte bei Anke jedoch im Vergleich zum Zeitpunkt 2 wieder ein Ansteigen des „still leidenden Verhaltens“ beobachtet werden. Es könnte durchaus sein, dass die Pädagoginnen zum Zeitpunkt 2 irrtümlich angenommen hatten, dass Anke sich „eingewöhnt“ habe, so, wie es von Robertson (1974) in der zweiten Phase beschrieben wurde, was dazu führte, dass die Pädagoginnen Anke vielleicht weniger Aufmerksamkeit schenkten und Anke daher „Still leidendes“ Verhalten zum dritten Zeitpunkt in der Sequenz „Spiel“

wieder öfters zeigte. Demzufolge kann angenommen werden, dass Ankes „still leidendes Verhalten“ vermehrt als Ausdruck und Folge von misslungener Affektregulierung zu verstehen sein könnte, was auf ihren psychischen Entwicklungsstand zurückgeführt werden könnte. In dieser Entwicklungsphase könnte Anke zu wenig Unterstützung von den Erwachsenen bekommen haben, obgleich die Pädagoginnen sich um Anke bemühten. So wiesen Robertson und Robertson ebenfalls im Zuge ihrer Untersuchung 1975 darauf hin, dass die unterschiedlichen Reaktionen der Kleinkinder auf die Trennung von der Mutter neben stress-erhöhenden Faktoren und stress-mindernden Faktoren auch durch den bestehenden Entwicklungsstand der Kleinkinder beeinflusst werden können. Dabei beziehen sich Robertson und Robertson (1975) auf den „Stand der Ich-Reife“, „Stand der Objektkonstanz“, „Qualität der Mutter-Kind-Beziehung“ und „Abwehrorganisationen“ (ebd., 659).

So, wie auch Fein (1996) , in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis kam, dass Kleinkinder, die eine tägliche Trennung von den Eltern erleben ebenso Verhaltensweisen zeigen, die den von Bowlby beschriebenen Kummerreaktionen (dessen Erkenntnisse auf den Untersuchungen von Robertson basieren) ähnlich sind, wenn auch weniger „extrem und dramatisch“ zum Ausdruck gebracht, wäre es auch denkbar, dass Ankes Verhaltensweisen in etwa mit den Kummerreaktionen von jenen Kindern, die Fein untersuchte vergleichbar sind. Nachfolgend werden die Häufigkeiten von Ankes „still leidendem Verhalten“ dargestellt (Abbildung 7):

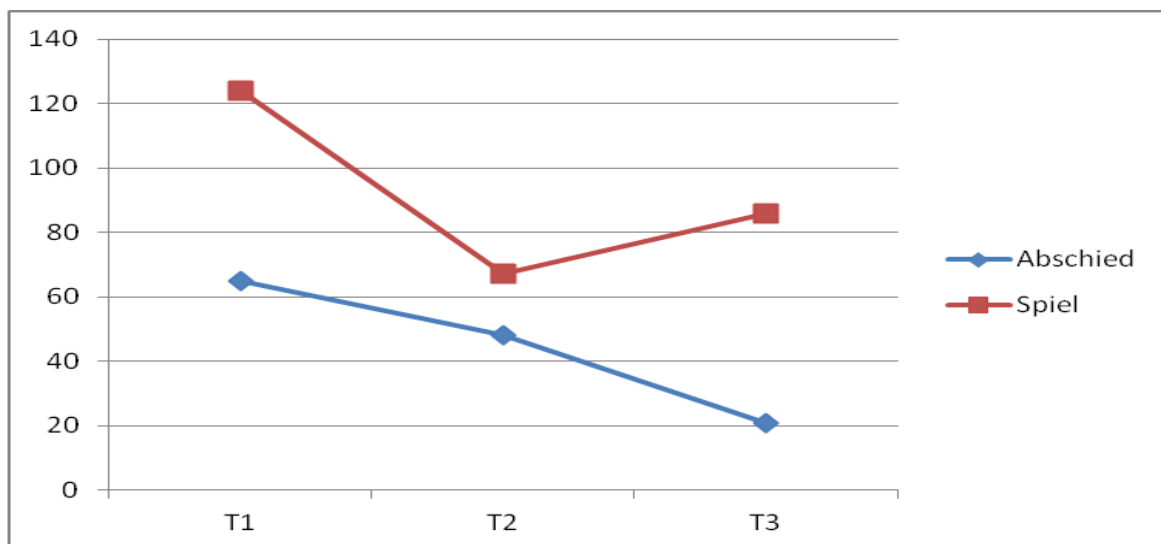


Abbildung 7: Abschied: Anke zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 und sinkt dann kontinuierlich bis auf Zeitpunkt 3.
 Spiel: Anke zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1. Am Wenigsten zum Zeitpunkt 2. Zum Zeitpunkt 3 steigt das „still leidende Verhalten“ wieder an.

Eingewöhnungsverlauf von Mia:

Wie Anke, bringt auch Mia ihr Leid im Video 1B durch Weinen zum Ausdruck, wird aber, im Gegensatz zu Anke, von den RaterInnen bei der Durchsicht des Videos nicht als „Still leidendes Kind“ wahrgenommen. Tatsächlich lässt sich ihr „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 in der Sequenz „Spiel“ beobachten und sinkt dann bis zum Zeitpunkt 3 kontinuierlich ab. Hier ergeben sich Parallelen zu den Ergebnissen der Studie von Fein, Gariboldi und Boni (1993), die folgendes beobachtet haben: In der Beobachtungszeit der ersten drei Monate bewegten sich die Kinder nur wenig, zeigten ein geringes Interesse an ihren Peers und suchten vermehrt den Kontakt zu den Betreuungspersonen. Außerdem waren bei ihnen Kummerreaktionen zu beobachten. Im Laufe der Eingewöhnungszeit veränderten sich die beschriebenen Verhaltensweisen und die Kinder waren zunehmend in der Lage, Kontakt zu den anderen Kindern herzustellen. Zudem zeigten sie vermehrt positive Affekte und benötigten weniger die Nähe zu den Erzieherinnen (Fein, Gariboldi und Boni 1993, 1ff).

Zum Zeitpunkt 2 und 3 in der Sequenz „Spiel“ wurde Mia von den RaterInnen als „still leidend“ wahrgenommen. Inwiefern die Häufigkeiten des Auftretens von „still leidendem Verhalten“, dazu führt, dass ein Kind als „Still leidendes Kind“ wahrgenommen wird oder nicht, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Denn in den Abschiedssequenzen wurde Mia kein einziges Mal als „still leidend“ erkannt, was anhand der Häufigkeit von „still leidendem Verhalten“ zumindest zum Zeitpunkt 2 überrascht. Im Gegensatz zu Anke, die weinte, als der Vater die Krippe verlassen hatte und zum zweiten Mal weinte, als ein Vater eines anderen Kindes die Krippe verlassen hatte, weinte und rief Mia nach ihrer Mutter, als ihr von den Pädagoginnen verboten wurde, mit einem Rutschauto in die Gruppe zu fahren. Die „Frage, welchen Einfluss das Verhalten einer Pädagogin – oder auch das Verhalten anderer anwesenden Menschen auf den Eingewöhnungsverlauf hat, greift zu kurz“ (Datler, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011, 213), denn es muss auch danach gefragt werden, „welchen Einfluss das Verhalten des jeweiligen Kindes auf die ausmachbaren Interaktionen und Beziehungen und somit auf den Eingewöhnungsverlauf nimmt“(ebd.).

Dazu könnte in Mias Fall vermutet werden, dass die Pädagoginnen Mia als trotziges und schwieriges Kind wahrnehmen, das weint um ihre Interessen durchzusetzen. In jener Situation bringen die Pädagoginnen Mias Verhalten vermutlich nicht mit der Trennung von der Mutter in Verbindung. Fein (1996) führt diesbezüglich an, dass das Temperament eines Kindes eine nicht unwesentliche Rolle für die Verhaltensweisen in der Trennungssituation spielt. Da die

Pädagoginnen auf Mias weinen nicht tröstend eingehen, könnte in Anlehnung an Fein (1996, 93f) angenommen werden, dass die Erzieherinnen möglicherweise nicht in der Lage waren, bestimmten Kindern die Wärme und Zuwendung entgegenzubringen, die sie benötigen, wobei sich Fein (ebd.) dabei auf das kindliche Temperament bezieht. Nachfolgend werden die Häufigkeiten von Mias „still leidendem Verhalten“ dargestellt (Abbildung 8):

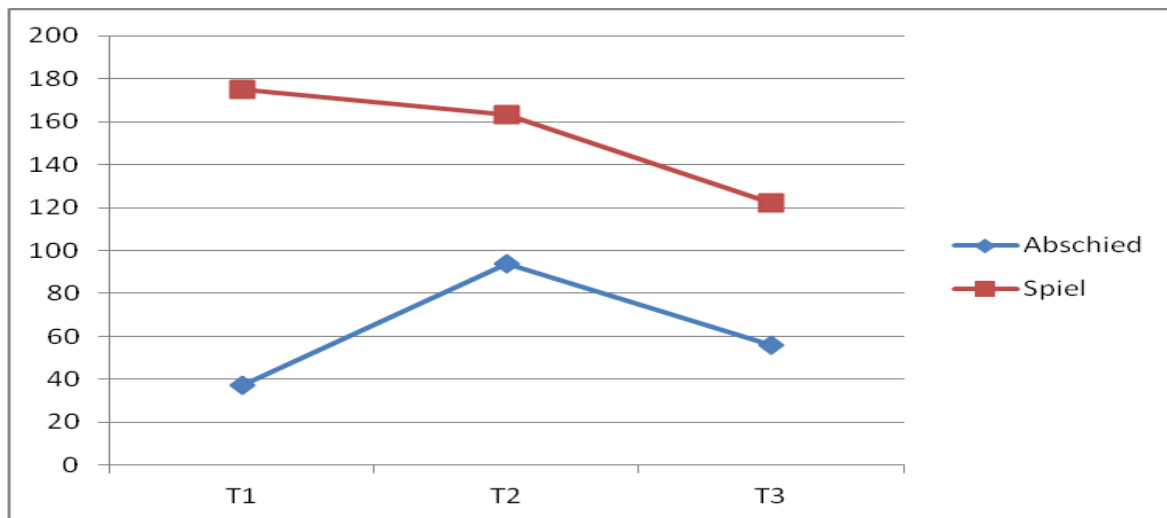


Abbildung 8: Abschied: Mia zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 2, dann zum Zeitpunkt 3 und am Wenigsten zum Zeitpunkt 1.
 Spiel: Mia zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 was dann kontinuierlich absinkt bis Zeitpunkt 3.

Eingewöhnungsverlauf von Sonja:

Bei näherer Betrachtung der grafischen Darstellung des „still leidenden Verhaltens“ im Verlauf der Eingewöhnungszeit, erinnert die Sequenz „Spiel“ an die Untersuchung von Robertson und Robertson (1975), die davon berichten, dass alle von ihnen untersuchten Kinder erkennbare Reaktionen auf die Muttertrennung zeigten. Jene Kinder, die in der Pflegefamilie betreut wurden, waren kurz nach der Trennung von der Mutter aktiver und fröhlicher als sonst, was von den Robertsons als Strategie zur Abwehr von Angst verstanden wurde. Später waren die Kinder in der Pflegefamilie ein wenig traurig, zeigten eine niedrige Frustrationstoleranz und waren leicht aggressiv. Diese Angstreaktionen legten sich aber mit wachsender Vertrautheit zur Pflegemutter wieder, die den Kindern Hilfe und Sicherheit vermittelte. Auch Sonja zeigte aggressive Tendenzen und zeigte im Video 2B auffallend „still leidendes Verhalten“, indem sie 28 Minuten lang passiv und teilnahmslos war. Das war womöglich auch der Grund dafür, dass Sonja auch von den RaterInnen als „still leidend“ erkannt wurde. Dagegen verspürte ich Freude beim Ansehen des Videos 3B, in dem Sonja als aktives Kind zu sehen war. Sonja stand mit den Kindern und den Pädagoginnen im

dynamischen Austausch, wirkte weniger emotional belastet und wendete sich dem Gruppengeschehen interessiert zu, was mich jedoch im Hinblick auf die anderen Videos überraschte.

Es ist jedoch anzumerken, dass Sonja „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten im Video 3A zeigte, welches an demselben Tag wie das Video 3B, (jedoch in der Früh) gedreht wurde. Daher könnte die Vermutung nahe liegen, dass Sonjas aktives und fröhliches Verhalten als Strategie zur Abwehr von Angst verstanden werden kann, so, wie es Robertson und Robertson (1975) bei den von ihnen untersuchten Kindern zu Beginn vermuteten. Nachfolgend werden die Häufigkeiten von Sonjas „still leidendem Verhalten“ dargestellt (Abbildung 9):

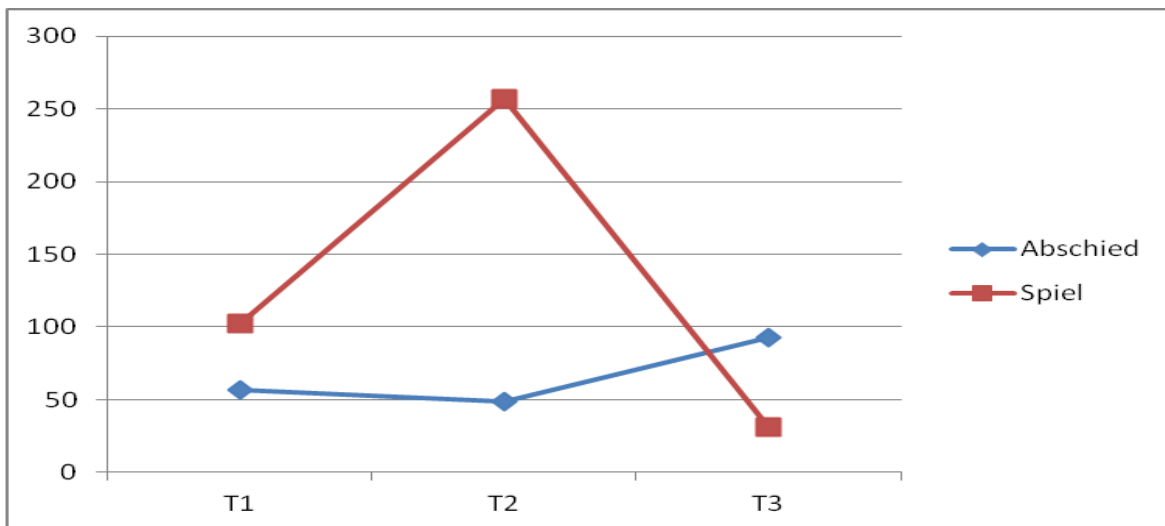


Abbildung 9: Abschied: Sonja zeigt am Häufigsten „still leidendes Verhalten“ zum Zeitpunkt 3, dann zum Zeitpunkt 2 und am Wenigsten zu Zeitpunkt 1.
 Spiel: Sonja zeigt „still leidendes Verhalten“ am Stärksten zum Zeitpunkt 2, dann zum Zeitpunkt 1 und am Wenigsten zum Zeitpunkt 3.

9 Ertrag der Diplomarbeit und Ausblick

Nachdem die Ergebnisse der drei Einzelfälle Anke, Sonja und Mia zusammengefasst und miteinander verglichen und darüber hinaus mit den bestehenden Theoriebeständen in Bezug gesetzt wurden, wird abschließend noch der Ertrag der Diplomarbeit und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen vorgenommen.

Abschließend kann daher gesagt werden, dass es selbst mithilfe der Videoaufnahmen, schwer war, die emotionale Befindlichkeit der drei „Still leidenden Kinder“ wahrzunehmen. Sensible Mitarbeiter des Videoanalyseteams bemerkten zwar versteckte Signale der Kinder, hatten aber keine Vorstellung von deren inneren Welt, noch von der Bedeutung ihres Verhaltens. In diesem Sinne konnte mittels der Diplomarbeit ein Einblick in die emotionale Befindlichkeit der „Still leidenden Kinder“ gegeben werden, um darüber hinaus die Bedeutung des Verhaltens der „Still leidenden Kinder“ zu erfassen und ein wenig zu verstehen. Wie vermutet, konnte bestätigt werden, dass wie im Kapitel 1 beschrieben, der Eintritt in die Kinderkrippe und die damit verbundene Trennung von den Eltern eine erhebliche psychische Belastung für das Kleinkind sein kann. Durch die Analyse des Verhaltens der „Still leidenden Kinder“ konnte verdeutlicht werden, dass diese Belastung nicht unterschätzt werden darf, auch wenn zunächst kein offensichtlicher Anlass zur Sorge besteht.

Wenn es also auch mit Videoaufnahmen, bei denen man rück- und vorspulen, stoppen usw. kann, nicht leicht ist, die Nöte der Kinder zu erkennen, so ist das in der alltäglichen Praxis für Pädagoginnen wohl noch schwieriger. Pädagoginnen müssen sich also immer wieder vor Augen halten, dass Kinder immer mit dem Verlust der Eltern zu kämpfen haben könnten, auch wenn sie dies nicht offensichtlich, wie zum Beispiel durch Weinen, zum Ausdruck bringen. Bei den „Still leidenden Kinder“ könnte angenommen werden, dass sie auf Trennungserfahrungen mitunter mit der Ausbildung von Symptomen, die jenen von psychische Erkrankungen ähnlich sind und die eine Form des Zum-Ausdruck-Bringens von seelischem Leid darstellen können, reagieren. Die Ergebnisse der Diplomarbeit geben auch Anlass dazu, darüber nachzudenken, ob die Eingewöhnung als ein abgeschlossener Prozess verstanden werden kann, denn unter einer solchen Betrachtungsweise der an einem bestimmten Zeitrahmen oder einen bestimmten Verhalten gebunden ist, könnte die Gefahr bestehen, dass Eltern, als auch PädagogInnen nicht daran denken, dass es Kinder gibt, die beispielsweise auch noch vier Monate nach deren Eintritt in die Kinderkrippe unter der Trennung der Eltern leiden, und das auch noch „still“. Anhand der vorliegenden Untersuchung zeigte sich auch, dass sich die Eingewöhnungsverläufe von Kindern in die Kinderkrippe individuell gestalten. Infolgedessen müssen sich Eltern und Pädagoginnen – fernab der Kenntnis theoretischer Ansätze – immer wieder die Frage stellen, was ein Kind mit seinem Verhalten ausdrücken möchte und welcher entwicklungsförderlicher Rahmen dafür erforderlich ist.

Gegenüber anderen Methoden der Beobachtung lag der Vorteil meines Forschungsvorgehens darin, dass ich Mithilfe der Videoanalyse das Verhalten der Kinder genau beobachten und einzelne Sequenzen wiederholt ansehen konnte. Diese Möglichkeit besteht im pädagogischen Praxisfeld nicht. Daher ist es umso wichtiger, das pädagogische Fachpersonal darin zu schulen, ihrem subjektiven Gefühl zu vertrauen und für die Nöte der Kinder zu sensibilisieren – äußern sich diese Nöte auch noch so leise. Wie z.B. mit dem WiKo-Projekt²⁶, in dem das bereits zu realisieren versucht wurde. Die Ergebnisse der Diplomarbeit könnten zudem in die Konzept- oder Curriculumsentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen einfließen. Des Weiteren könnten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dazu anregen, weiter über „stille“ Kinder zu forschen, denn es ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Fokus in den meisten aktuellen Debatten und Diskursen, vermehrt auf jene Kinder gerichtet ist, die „stören“ und unangenehm auffallen und weniger auf die „unauffälligen stillen“ Kinder.

Meine Arbeit schließe ich ohne weitere Erklärungen mit dem folgenden Zitat:

„Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar“ (Antoine de Saint-Exupéry)

²⁶ WiKo-Projekt:

Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe und den Kindergarten

10 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M. E., Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development* 75, 639-650
- Ainsworth, M., Witting, B. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, B. (Hrsg.): *Determinants of Infant Behavior*, 4. Methuen: London, 111-136
- Andres, B., Laewen, H.-J. (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion*. Lambertus: Freiburg, 79-101
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2), 154- 170
- Beller, E.K. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion*. Lambertus: Freiburg im Breisgau
- Beller, K. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. *Frühe Kindheit* 2/02. Online im Internet: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php [Stand 20.03.2010]
- Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): *Surviving space. Papers on Infant Observation. Essays on the centenary of Esther Bick*. Karnac: London, New York, 37-55
- Bock, A. M. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Bowlby, J. (1951): *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. Kindler: München, 1973
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol. 1 Attachment*. Basic Books: New York
- Bowlby, J. (1975): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler: München

- Bowlby, J. (1980): Attachment and loss. III. Loss, sadness and depression. Basic Books: New York
- Brooks-Gunn, J., Han, W.J., Waldfogel, J. (2002): Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD-Early-Childcare-Research-Network Study of Early Child Care. *Child Development* 73, 1052-1072
- Campbell, J.J., Lamb, M.E., Hwang, C.P. (2000): Early child-care experiences and children's social competence between 1^{1/2} and 15 years of age. *Applied Developmental Science* 4, 166-175
- Clarke-Stewart, K.A. (1987): Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children, 21-41
- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): *Heilen und Bilden – Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute (Beiträge zur Individualpsychologie 22)*. Reinhardt: München u.a., 145-156
- Datler, W. (2003): Erleben Beschreiben und Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* Psychosozial Verlag: Gießen, 241-264
- Datler, W. (2004a): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.): *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Kohlhammer: Stuttgart, 45-69
- Datler, W. (2004b): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, G.H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. LIT Verlag: Münster, 113-130
- Datler, W., Steinhardt, K. (1999): Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 68, 365-376

- Datler, W., Stephenson, T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Slunecko, T., Sonneck, G. (Hrsg.): Einführung in die Psychotherapie. UTB: Wien, 77-139
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen: Berlin, 84-94
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kinderkrippen und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Psychosozial-Verlag: Gießen, 30-54
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen: Berlin, 158-167
- Datler, W., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Hrsg.): Familiäre Belastungen in der frühen Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung Intervention. Klett-Cotta: Stuttgart, 205-228
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S., Edelman, D. Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiel. Reinhardt: München u.a., 59-73
- Deutsche Psychoanalytische Vereinigung (2008): Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. Krippenausbau in Deutschland – Psychoanalytiker nehmen Stellung. In: Psyche 62 (Heft 2), 202-205

- Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart
- Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Kohlhammer: Stuttgart
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer: Frankfurt am Main, 2007, 5.Aufl.
- Erath, P. (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Lambertus: Freiburg im Breisgau
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): Wiener Kinderkrippenstudie, Videoanalyse Kodierhandbuch, 2. überarbeitete Fassung. Universität Wien: Wien (unveröffentlichtes Manuskript)
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, Springer: Berlin, 279-290
- Escher-Gräub, C.D., Grossmann, K.E., (1983): Bindungssicherheit im zweiten Lebensjahr. Die Regensburger Querschnittuntersuchung. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Regensburg.
- Essau, C. (2002): Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. Psychologisches Grundlagenwissen. Ernst Reinhard: München
- Färberböck, E. (1993): Alexithymie. Ein psychoanalytisches Konzept psychosomatischer Symptom- und Strukturbildung. Eine kritische Betrachtung. Diplomarbeit, Universität Wien
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. JuventaVerlag: Weinheim und München, 3. Aufl., 159-173
- Fein, G.G, Gariboldi, A., Boni, R. (1993): The Adjustment of Infants and Toddlers to Group Care: The first 6 Months. In: Early Childhood Research Quarterly, 8, 1-14

- Fein, G.G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 80- 96
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, e. L., Target M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart, 2006, 2. Aufl.
- Fraiberg, S. (1982): Pathological defenses in infancy. In: Psychoanalytic quarterly 51, 612-635
- Freud, A. (1967): Anmerkungen zum psychischen Trauma. In: Schriften der Anna Freud. Band VI. Kindler: München
- Freud, A. (2009): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Kindler Verlag: München, 20. Auflage
- Freud, S. (1917): Trauer und Melancholie. Gesammelte Werke. Bd. 13
- Freud, S. (1926): Hemmung Symptom und Angst. In: Kindler, N. (Hrsg.): Geist und Psyche. Kindler Verlag: München
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, 432-459
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14 (Heft 1), 20-26
- Gerhards, F. (1988): Emotionsausdruck und emotionales Erleben bei psychosomatisch Kranken. Eine Kritik des Alexithymiekonzepts. Westdeutsche: Opladen
- Gourgé, K. (2001): Ökonomie und Psychoanalyse: Perspektiven einer psychoanalytischen Ökonomie. Campus: Frankfurt, New York
- Griebel, W., Niesel, R. (2007): Der Eintritt in den Kindergarten - eine bedeutsame Transition. Online im Internet: URL: <http://familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung-Transition.pdf> [Stand 20.03.2010]
- Grossmann, K., Grossmann, K. (1998): Entwicklungsperspektiven: Möglichkeiten und Risiken. Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren. Huber: Bern, 69-81

- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta: Stuttgart, 2006, 3. Aufl.
- Grossmann, K. (2010): Silent Signals of Distress in non-maternal care. Unveröffentlichtes Handout für die Präsentation an der WAIMH Konferenz in Leipzig.
- Gündel, H, Ceballos-Baumann, A.O, von Rad, M (2002): Psychodynamic and neurobiological influences in the etiology of alexithymia. In: Psychother Psychosom Med Psychol. 52 (Heft 11), 479-86
- Hardin, H.T. (2008): „Weinen, Mama, Weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, (Heft 2), 136-153
- Harsch, H. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, Heft 2, Februar 2008, 109-117
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit, Universität Wien
- Howes, C., Smith, E., Galinsky, E. (1995): The Florida Child Care Quality Improvement Study. New York (Families and Work Institute)
- Internes Projektmaterial (o.J.): Projektmaterial der Wiener Kinderkrippenstudie. Unveröffentlicht
- Kirnstötter, E. (2011): „Still leidende Kinder“ in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Klengel, H. (1991): König Hammurapi und der Alltag Babylons. Artemis und Winkler: Düsseldorf, Zürich, 2004
- Krystal, H. (1988): Integration and Self-Healing: Affect, Trauma, and Alexithymia. Analytic Press: Hillsdale

- Krystal, H. (2001): Trauma und Affekte. Posttraumatische Folgeerscheinungen und ihre Konsequenzen für die psychoanalytische Technik. In: Bohleber, W., Drews, S. (Hrsg.): Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart. Klett-Cotta: Stuttgart, 197-207
- Laewen, H.-J. (1989): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozeß von Krippenkindern. Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2, 102-108
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Beltz: Weinheim, Basel
- La Gasse, L. (1989): The day-care dilemma: Distress, withdrawal, insecurity? In: Brown University Child Behavior and Development Letter 4 (Heft 8), 1-3
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment: A working paper. In K. Immelmann, G. Barlow, I. Petrinoich & M. Main (Hrsg.): Behavioral development. Cambridge University Press: New York, 651-693
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, 11.Aufl.
- Müller, A. (2005): Alexithymie bei Patienten mit Zwangsstörung und deren erstgradigen Angehörigen unter Berücksichtigung komorbider Erkrankungen. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Erst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Online im Internet: URL:http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2006/291/pdf/Doktorarbeit_Mueller_Angela.pdf, [Stand 8.6.2010]
- National Center for Infants, Toddlers, and Families (Hrsg.) (1999): Zero to Three. Diagnostische Klassifikation: 0-3. Seelische Gesundheit und entwicklungsbedingte Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Wien
- Nemiah, J.C., Freyberger, H., Sifneos, P.E. (1976): Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In: Hill, O.W. (Hrsg.): Modern trends in psychosomatic medicine, Butterworths: London, 3. Aufl., 430-439
- NICHD Early Child Care Research Network (2000): The relation of child care to cognitive and language development. Child Development 71, 960-980

- NICHD Early Child Care Research Network (2003a): Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 74, 976-1005
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development* 74, 1454-1475
- NICHD Early Child Care Research Network (2005): Early childcare and children's development in the primary grades. Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal* 42, 537-570
- Rabenschlag, U. (2000): Wenn Kinder nicht mehr froh sein können. Depressionen bei Kindern erkennen und helfen. Herder: Freiburg
- Rauh, H., Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Luchterhand Verlag: Berlin, 97-113
- Reicher, H. (1998): Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. Waxmann: Münster
- Rie, H.E. (1966): Depressionen in childhood. A survey of some pertinent contribution. In: *Journal of the American of Child Psychiatry* 5, 653-685
- Ruf, I. (1993): Die Kinderkrippe. In: Becker-Textor, Textor (Hrsg.): *Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung*. Luchterhand: Neuwied
- Robertson, J. (1974): *Kinder im Krankenhaus: mit einer Dokumentation von 50 Elternbriefen*. Reinhardt: München
- Robertson, J., Robertson, J. (1975): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 29 (Heft 7), 626-664
- Rochlin G. (1959): The loss complex: A contribution to the etiology of depression. In: *Journal of the American Psychoanalytical Association* 7, 299-316
- Scheerer, A.K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“. Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2), 118-135

- Schultes, H.M. (2011): Das Temperament des Kleinkindes und seine Rolle in der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Shengold, L. (1989): Soul murder. Yale University: New Haven
- Spangler, G., Sieche, M. (1998): Emotional and Adrenocortical Responses of Infants to the Strange Situation: The Differential Function of Emotional Expression. In: International Journal of Behavioral Development 22, 681-706
- Spitz, R. (1946): Anaclitic depression. In: Psychoanalytic Study of the Child, 3, 313-342
- Spitz, R. (1965): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Klett-Cotta: Stuttgart 1992, 10.Auflage
- Stern, D.N. (1984): Affect attunement. In: Call, J.D., Galenson, E., Tyson, R.L. (Hrsg.): Frontiers of infant psychiatry. Basic Books: New York
- Stern, D.N. (1985): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart, 1992
- Stern, D.N. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart, 1998, 6.Aufl.
- Strauß, B., Buchheim, A., Kächele, H. (2002): Klinische Bindungsforschung. Theorien Methoden Ergebnisse. Schattauer: Stuttgart
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Mamberg, L.E. (2011): Effects of early child-care on cognition, language and task-related behaviours at 18 months: An English study. British Journal of Developmental Psychology 29, 18-45
- Todt, D. (2004): Betreuungsvielfalt und Strategien der Beziehungsregulationen bei nichtmenschlichen Primaten. In: Ahnert, L. (Hrsg): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München, Basel, 213-239

- Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit, Universität Wien
- Tyson, P., Tyson, R.L. (Hrsg.) (1997): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 2001, 2.Aufl.
- Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, H. von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen, Farmington Hills
- Weizsaecker, E. (2010): Ein Tiger im Schildkrötenpanzer? Vom Beobachten zum Verstehen stiller Bewältigung von Trennung und Getrenntsein. Über die Bedeutung des auffallend stillen Verhaltens eines 2 Jahre und 2 Monate alten Jungen während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit, Universität Wien
- Ziegenhain, U., Rauh, H., Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Huber: Bern, 82- 98
- Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem. Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 176-188

11 Internetverzeichnis

Homepage der Universität Wien. Online im Internet:

URL.: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/>, 27.7.2011

URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/>, 27.7.2011

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Erhebungsphasen	10
Tabelle 2: Darstellung des Methodenbündels	11
Tabelle 3: Das Kodierungssystem	13
Tabelle 4: Kategoriensystem der Untersuchung.....	63

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Anke	162
Abbildung 2: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Anke	162
Abbildung 3: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Mia	163
Abbildung 4: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Mia	164
Abbildung 5: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Sonja.....	164
Abbildung 6: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Sonja.....	165
Abbildung 7: Abschied: Anke zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 und sinkt dann kontinuierlich bis auf Zeitpunkt 3. Spiel: Anke zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1. Am Wenigsten zum Zeitpunkt 2. Zum Zeitpunkt 3 steigt das „still leidende Verhalten“ wieder an.....	182

Abbildung 8: Abschied: Mia zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 2, dann zum Zeitpunkt 3 und am Wenigsten zum Zeitpunkt 1. Spiel: Mia zeigt „still leidendes Verhalten“ am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 was dann kontinuierlich absinkt bis Zeitpunkt 3. 184

Abbildung 9: Abschied: Sonja zeigt am Häufigsten „still leidendes Verhalten“ zum Zeitpunkt 3, dann zum Zeitpunkt 2 und am Wenigsten zu Zeitpunkt 1. Spiel: Sonja zeigt „still leidendes Verhalten“ am Stärksten zum Zeitpunkt 2, dann zum Zeitpunkt 1 und am Wenigsten zum Zeitpunkt 3.185

14 Anhang

14.1 Auswertung Anke

Kategorie Erstarren

Weil Anke vor sich hin starrt und ihr Körper dabei regungslos ist, wird angenommen, dass dies ein Hinweis für „stilles Leid“ ist. Ähnliche Verhaltensweisen wurden in diese Kategorie aufgenommen.

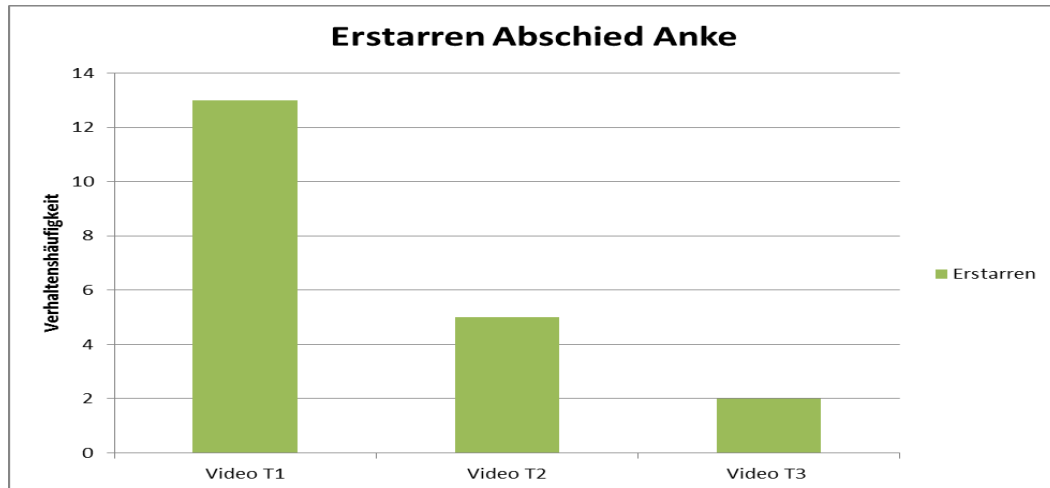


Diagramm 1: Häufigkeiten von Erstarren beim Abschied

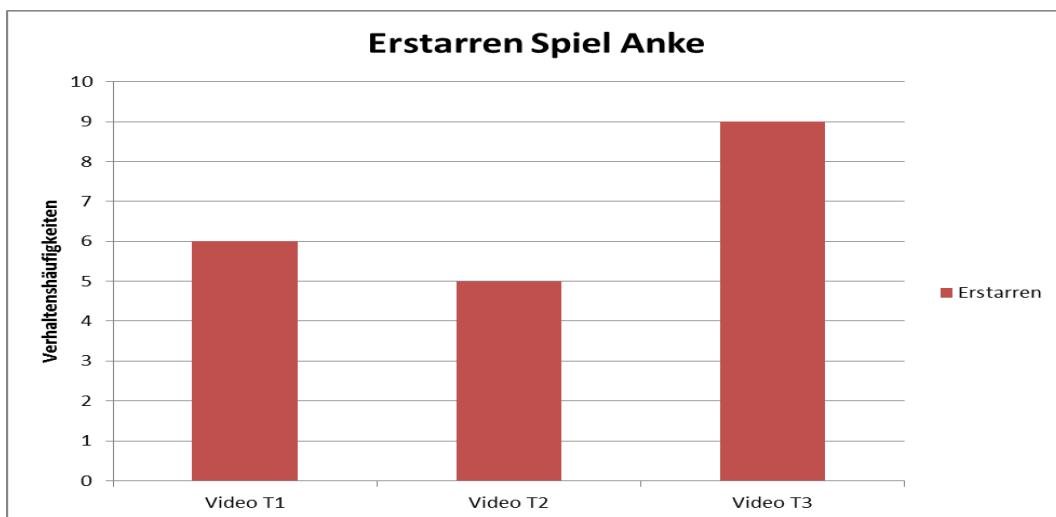


Diagramm 2: Häufigkeiten von Erstarren im Spiel

Anke zeigt im gesamten Filmmaterial 40mal „stilles Leid“, in der Kategorie Erstarren. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 (Die ersten zwei Wochen ohne Eltern) in der Abschiedssequenz und zum Zeitpunkt 3 (Vier Monate nach Krippeneintritt) in der Spielsequenz (siehe Diagramm 1 und 2)

Kategorie Gesichtsausdruck

Weil Anke traurig in Richtung Eingangstür sieht, wird dies und anderen ähnlichen Gesichtsausdrücken als ein Hinweis für „stilles Leid“ angesehen und in diese Kategorie aufgenommen.

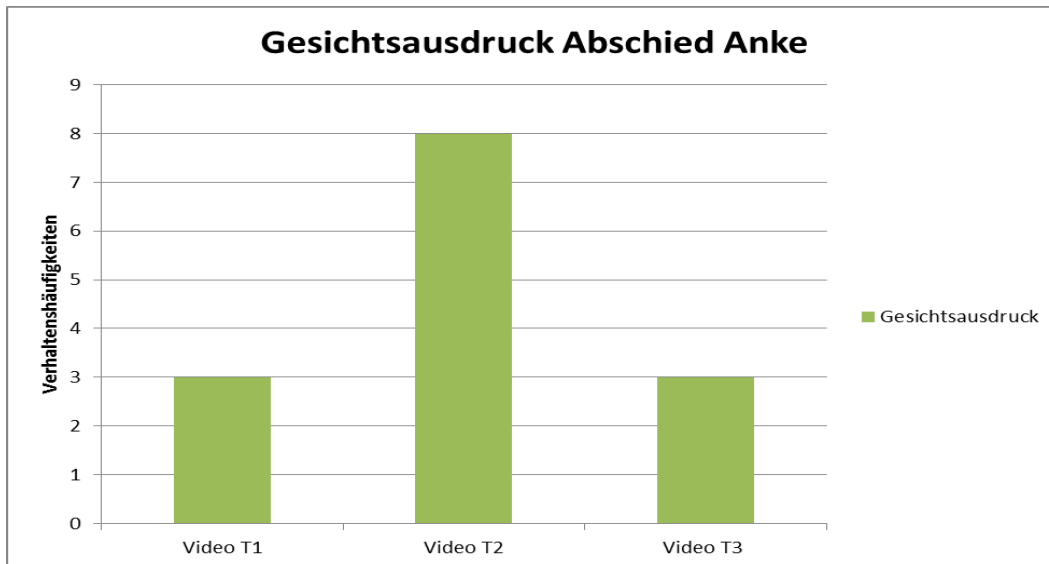


Diagramm 3: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck beim Abschied

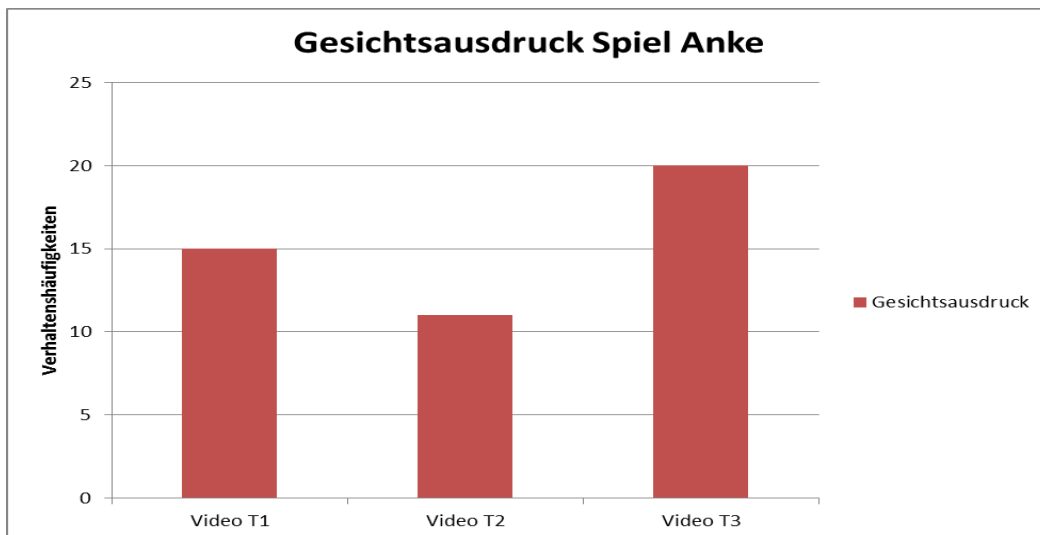


Diagramm 4: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck im Spiel

Wie aus den oben angeführten Diagrammen ersichtlich, zeigt Anke im gesamten Filmmaterial 60mal „stilles Leid“, in der Kategorie Gesichtsausdruck. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 2 (2 Monate nach Krippeneintritt) Abschied und zum Zeitpunkt 3 (Vier Monate nach Krippeneintritt) in der Spielsequenz.

Kategorien Sozialer Rückzug

Weil Anke das Geschehen aus einer sicheren Entfernung beobachtet wird dieses bei ihr auffällige Verhalten als ein Hinweis für „stilles Leid“ gesehen und in die Kategorie „Sozialer Rückzug“ aufgenommen. Ähnliche Verhaltensweisen, die in diese Kategorie passen, wurden ebenfalls in diese Kategorie eingetragen.

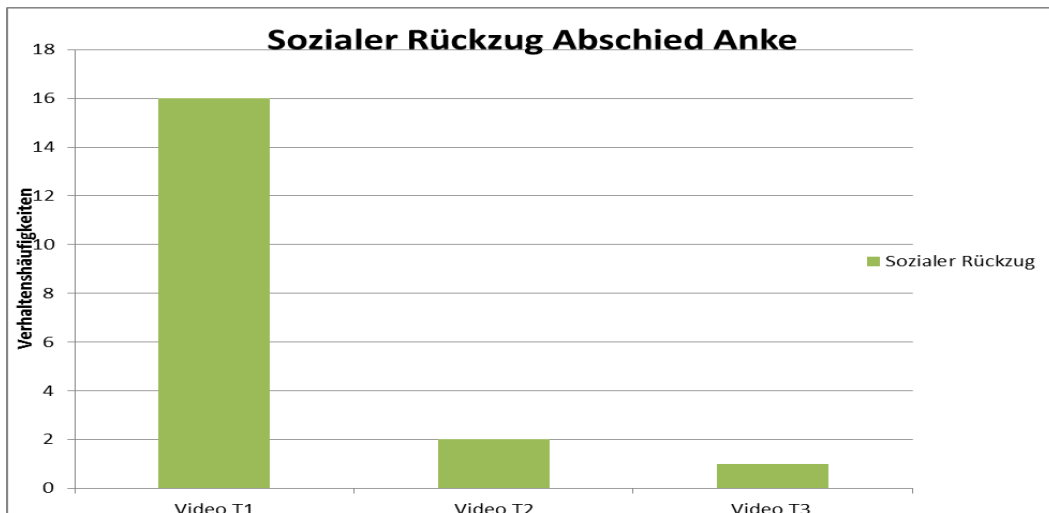


Diagramm 5: Häufigkeiten von Sozialem Rückzug beim Abschied

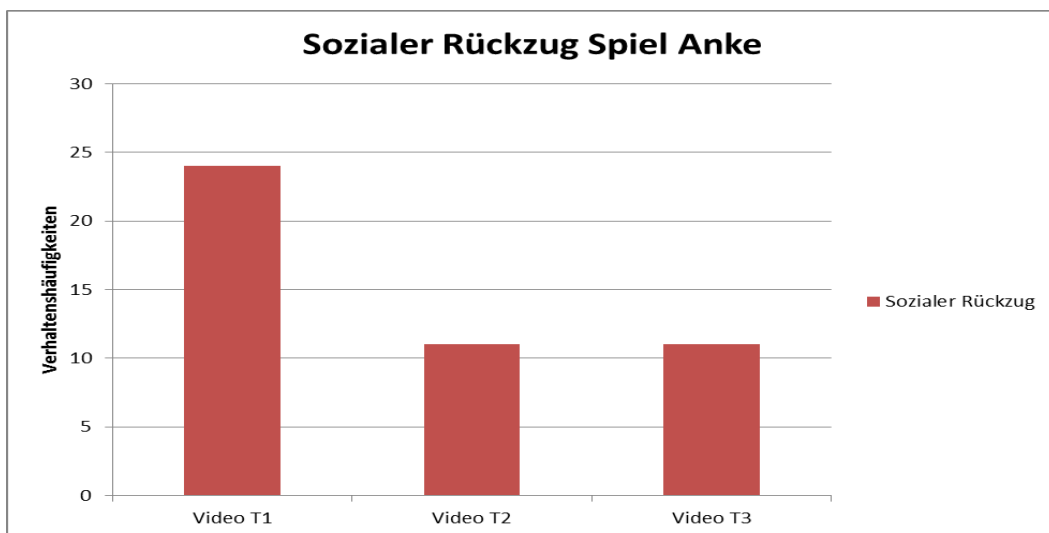


Diagramm 6: Häufigkeiten von Sozialem Rückzug im Spiel

Anke zeigt im gesamten Filmmaterial 65mal „stilles Leid“, in der Kategorie Sozialer Rückzug. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 1(Die ersten zwei Wochen ohne Eltern) in der Abschiedssequenz und in der Spielsequenz (siehe Diagramm 5 und 6).

Kategorie Trost/Halt durch Ersatzobjekt

Weil Anke sich an den Griffen des Buggys festhält, während sie sich schüchtern im Raum umsieht, wird ihr Verhalten als Hinweis für „stilles Leid“ gedeutet. Die Häufigkeiten wie oft die Verhaltensweisen aus dieser Kategorie gesehen wurden sind in den Diagrammen 7 und 8 ersichtlich.

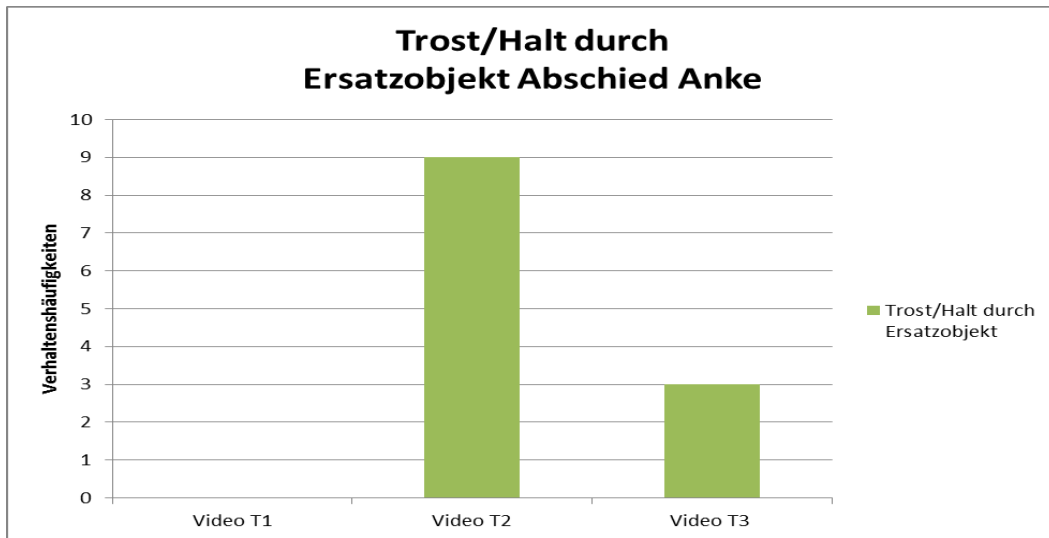


Diagramm 7: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt beim Abschied

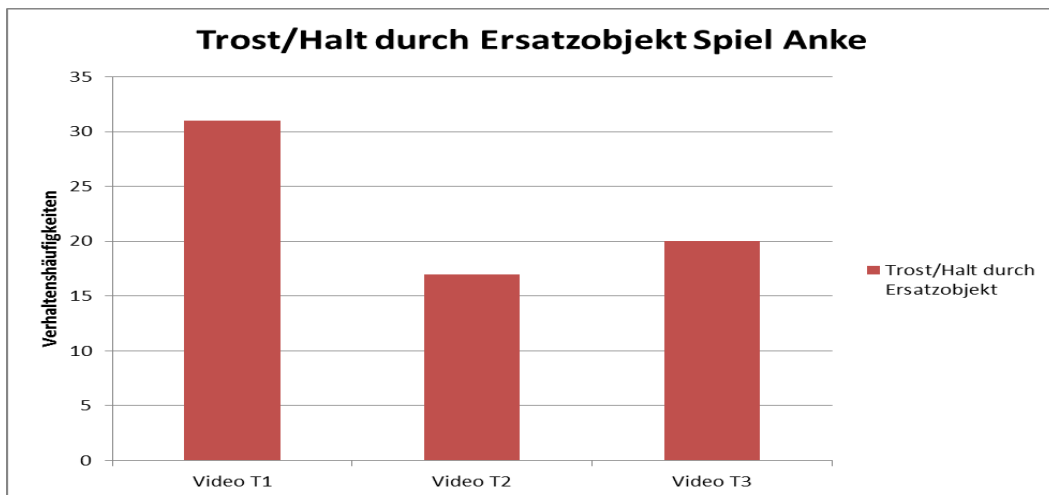


Diagramm 8: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt im Spiel

Wie den Diagrammen 7 und 8 entnommen werden kann, zeigt Anke im gesamten Filmmaterial 80mal „stilles Leid“, in der Kategorie Trost/Halt durch Ersatzobjekt. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 2 (Zwei Monate nach Krippeneintritt)

in der Abschiedssequenz und zum Zeitpunkt 1 (Die ersten zwei Wochen ohne Eltern) in der Spielsequenz.

Kategorie Selbststimulation

Weil Anke an ihren Fingern herumspielt, wird das als Indikator für „stilles Leid“ in dieser Auswertung gesehen. Dieses und ähnliche Verhaltensweisen wurden in die Kategorie „Selbststimulation“ zusammengefasst und wie folgt in den Videos beobachtet.

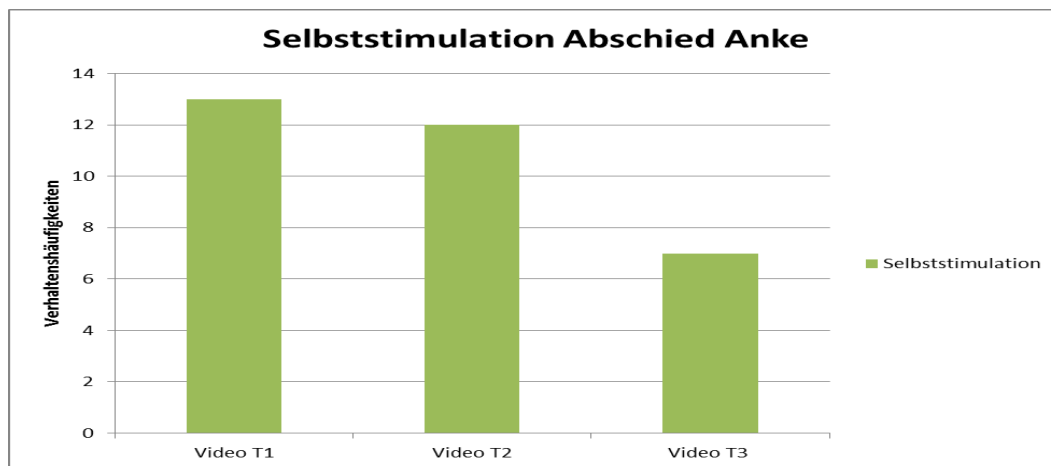


Diagramm 9: Häufigkeiten von Selbststimulation beim Abschied

In der Abschiedssequenz zeigte Anke zum Zeitpunkt 1 (T1) 13 mal Verhaltensweisen, die in diese Kategorie eingetragen wurden. Zum zweiten Zeitpunkt (T2) wurde diese Kategorie 12 und zum dritten Zeitpunkt (T3) wurde nur mehr siebenmal beobachtet (siehe Diagramm 9).

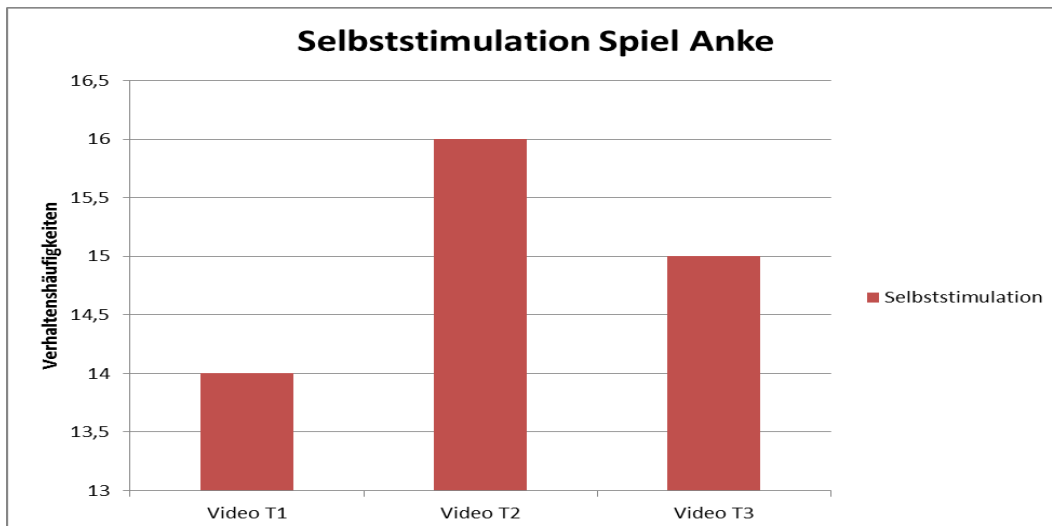


Diagramm 10: Häufigkeiten von Selbststimulation im Spiel

Anke zeigte im gesamten Filmmaterial 80mal „stilles Leid“, in der Kategorie Selbststimulation. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 (Die ersten 2 Wochen ohne Eltern) in der Abschiedssequenz und zum Zeitpunkt 2 (Zwei Monate nach Krippeneintritt) in der Spielsequenz (siehe Diagramm 9 und 10).

Kategorie Außergewöhnliche Körperhaltung

Weil Anke nun etwas gekrümmt dasitzt und Bewegungslos in den Gruppenraum sieht, wurde dies als ein Hinweis für „stilles Leid“ gedeutet und in die Kategorie „Außergewöhnliche Körperhaltung“ zusammengefasst. Diese Kategorie wurde in der Sequenz Abschied zu den ersten beiden Zeitpunkten 5mal und im letzten Zeitpunkt 4mal beobachtet (siehe Diagramm 11)

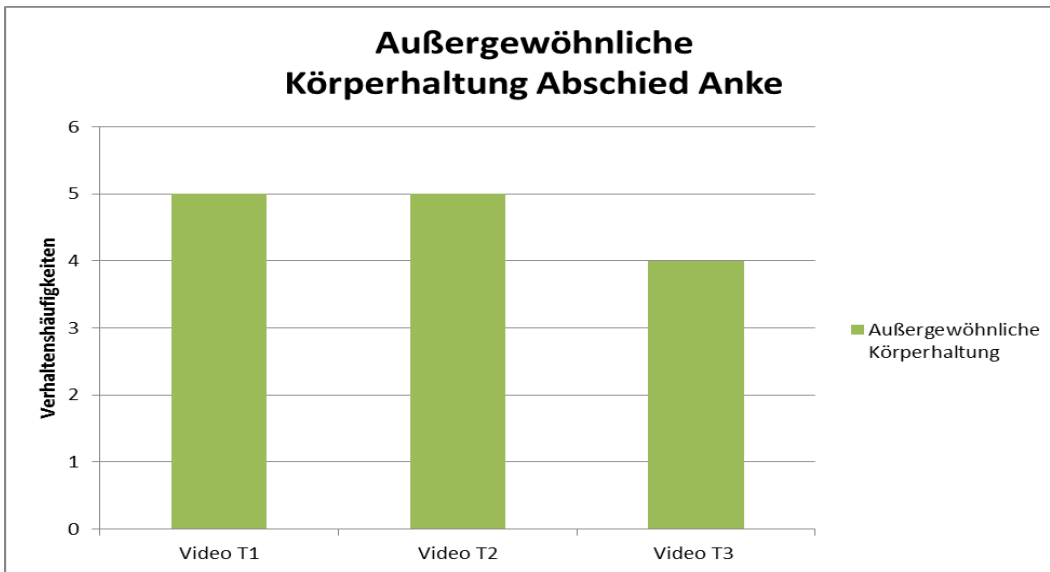


Diagramm 11: Häufigkeiten von Außergewöhnlichen Körperhaltung beim Abschied

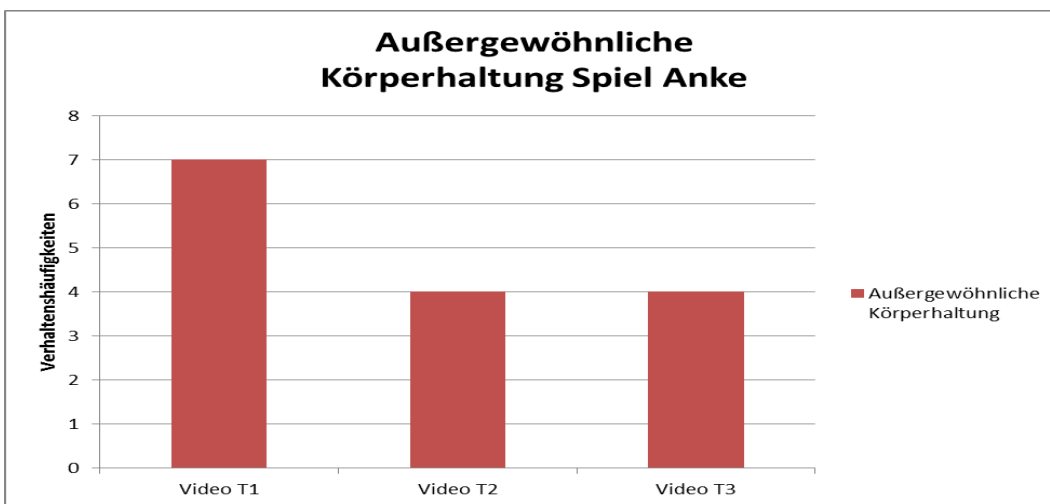


Diagramm 12: Häufigkeiten von Außergewöhnlicher Körperhaltung im Spiel

Wie aus dem oben angeführten Diagramm 12 ersichtlich, hat Anke im Spiel beim ersten Zeitpunkt am öftesten diese Verhaltensweisen aufgezeigt. In den weiteren zwei Videos zeigte sich die Kategorie gleich oft. Vom ersten Zeitpunkt auf den Zweiten konnte ein Rückgang beobachtet werden, wobei vom Zeitpunkt 2 bis 3 die Verhaltensweisen gleich oft gesehen wurden. Anke zeigt im gesamten Filmmaterial 30mal „stilles Leid“, in der Kategorie Außergewöhnliche Körperhaltung. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 (Die ersten zwei Wochen ohne Eltern) in der Abschiedssequenz und in der Spielsequenz

Kategorie Vermeidungsverhalten

Weil Anke sich nicht der Pädagogin zuwendet, sondern regungslos auf die Seite blickt, während diese mit ihr spricht, kann das ein Hinweis für „stilles Leid“ sein und wurde in die Kategorie „Vermeidungsverhalten“ aufgenommen.

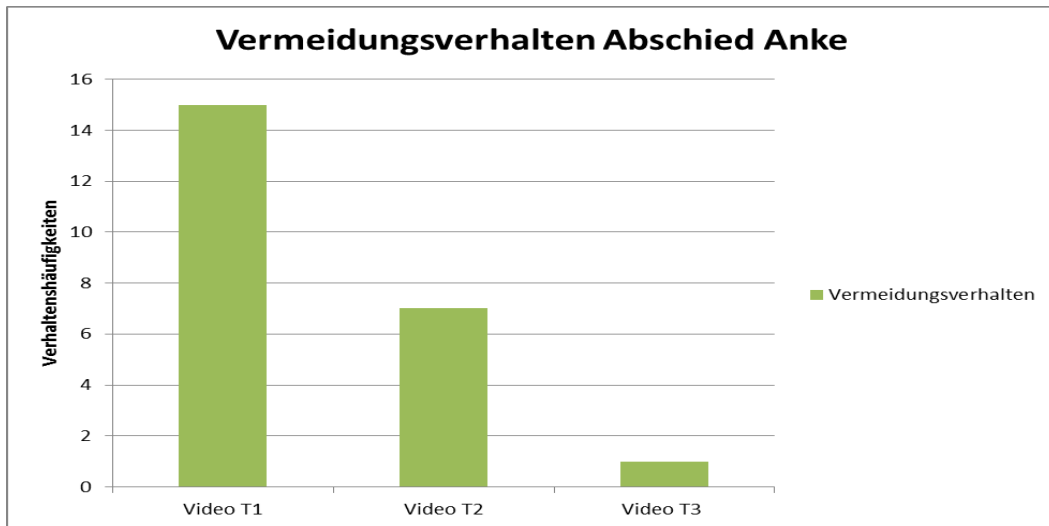


Diagramm 13: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten beim Abschied

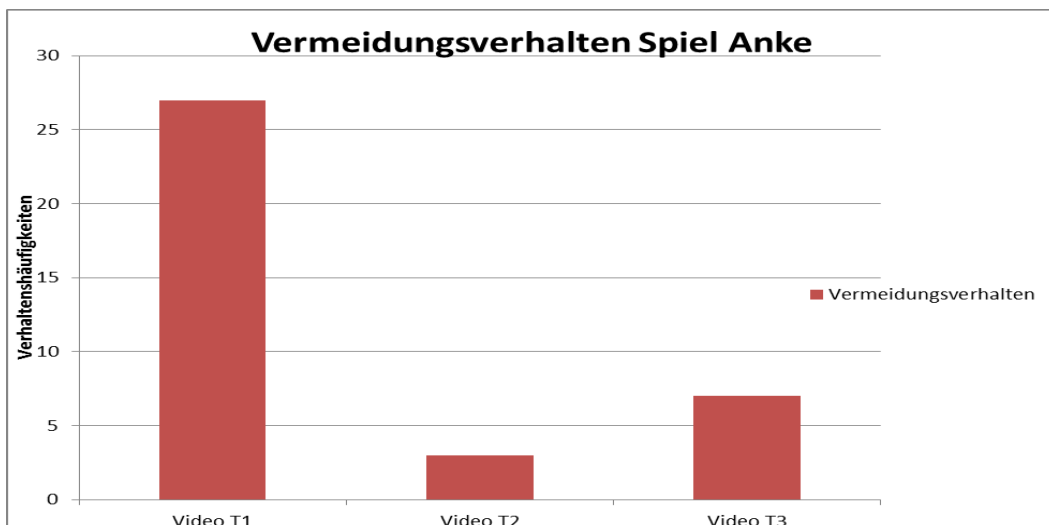


Diagramm 14: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten im Spiel

Wie die Diagramme 13 und 14 zeigen, ist bei Anke im gesamten Filmmaterial 60mal „stilles Leid“ in der Kategorie Vermeidungsverhalten zu beobachten. Dabei zeigt sie diese Verhaltensform am Häufigsten zum Zeitpunkt 1 (Die ersten zwei Wochen ohne Eltern) in der Abschiedssequenz und in der Spielsequenz

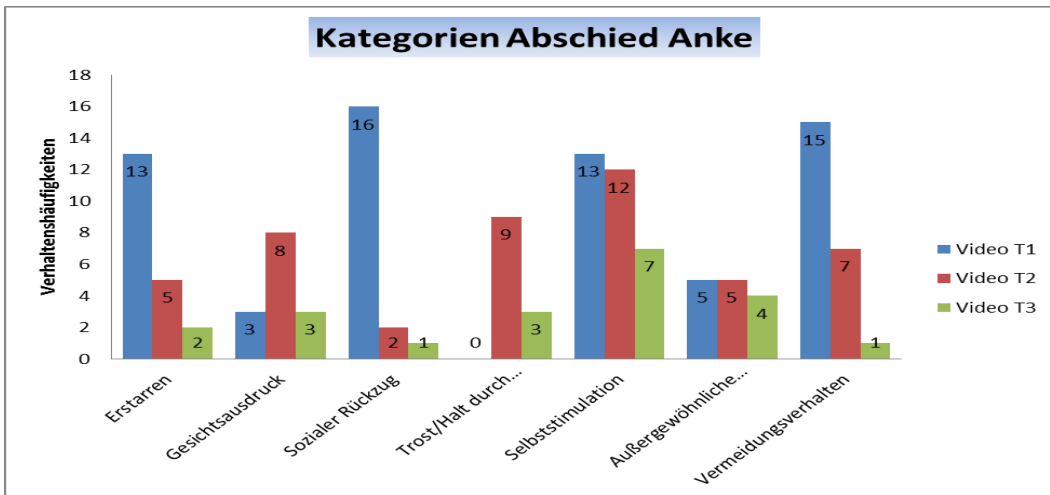


Diagramm 15: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied

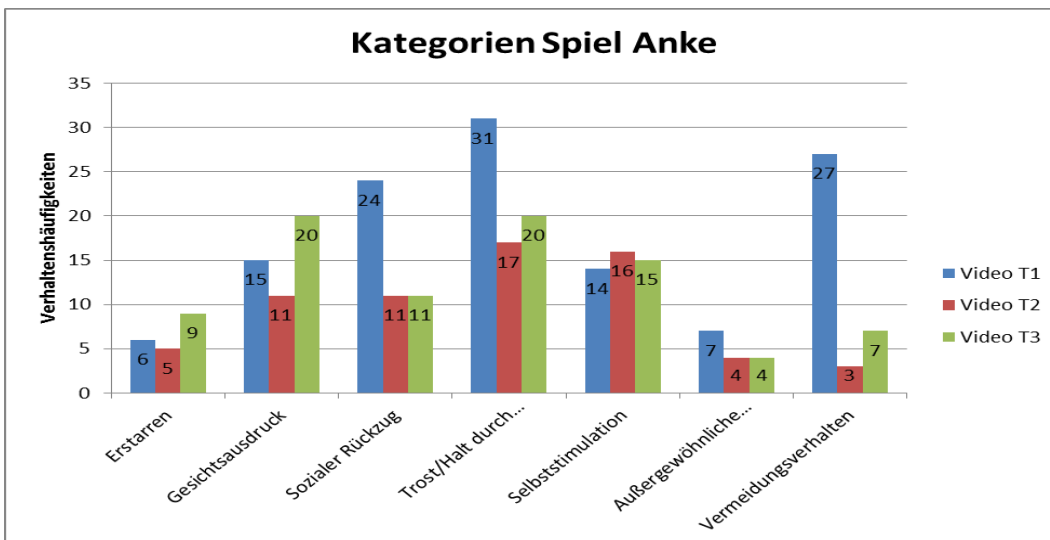


Diagramm 16: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Anke

Anke zeigte zum Zeitpunkt 1 in Abschied und Spiel im Vergleich zu den anderen Zeitpunkten vermehrt Verhaltensweisen die Hinweise für „stilles Leid“ geben könnten. Das gehäufte Auftreten zu diesem Zeitpunkt könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass die RaterInnen der Videoanalyse, Anke als „still leidend“ wahrnahmen. Denn Anke bekam zum Zeitpunkt 1 in der Abschieds und Spielsequenz einen Freigabebogen.

14.2 Auswertung Mia

Kategorie Erstarren

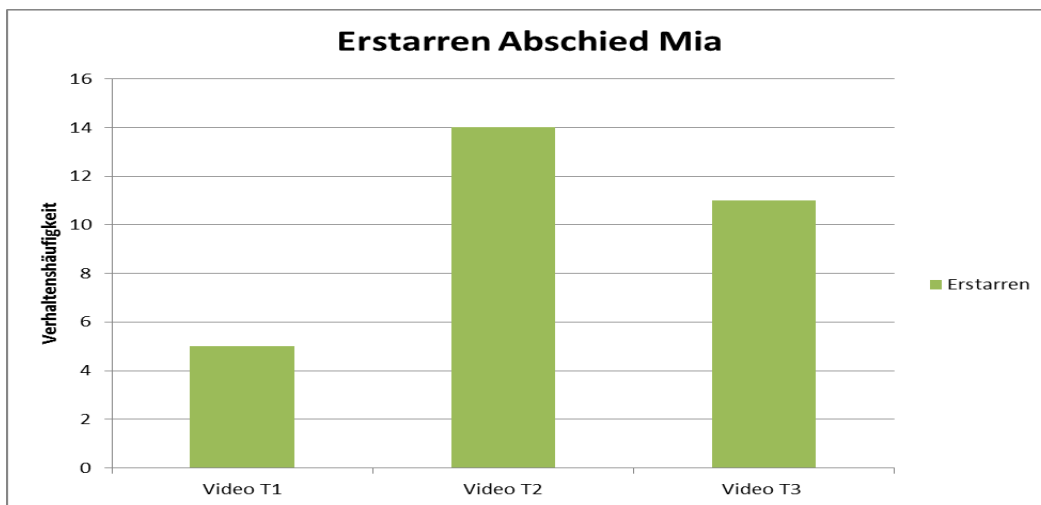


Diagramm 17: Häufigkeiten von Erstarren beim Abschied Mia

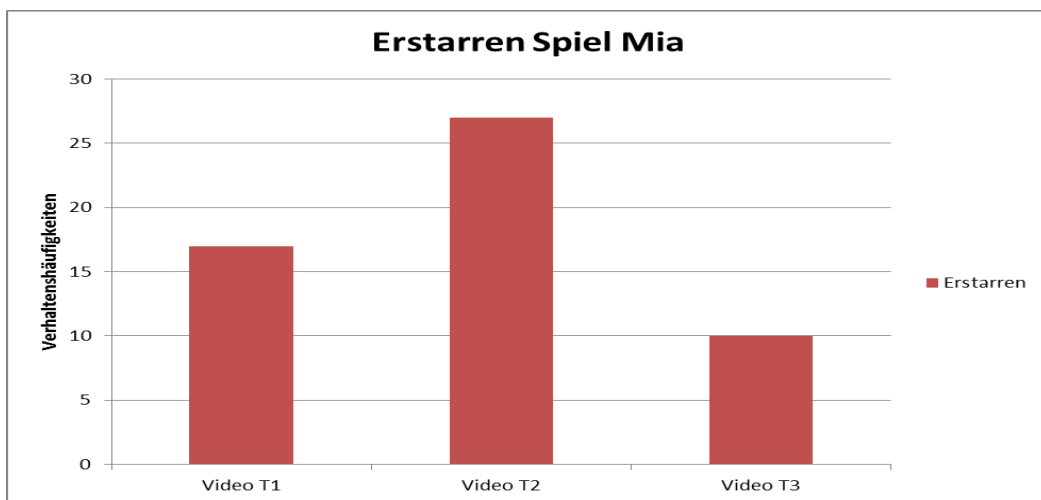


Diagramm 18: Häufigkeiten von Erstarren beim Spiel Mia

Kategorie Gesichtsausdruck

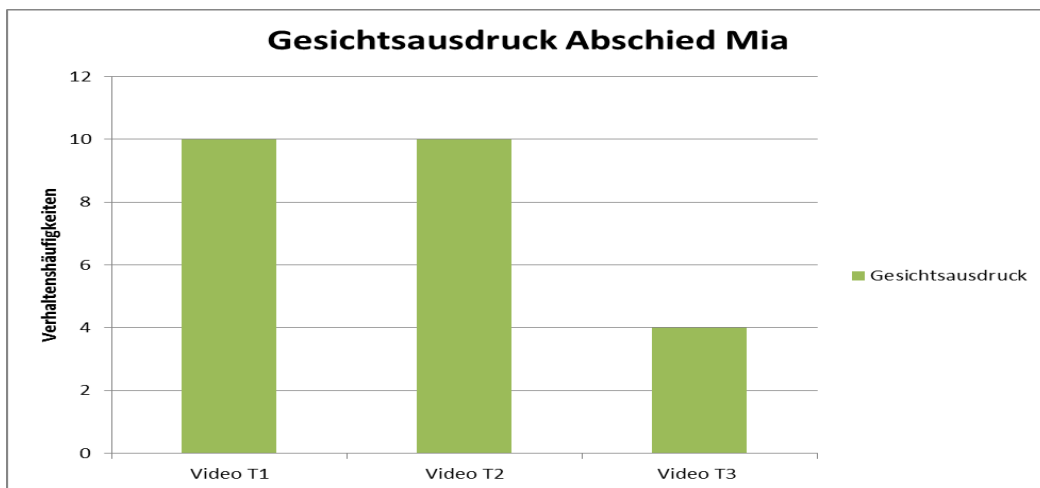


Diagramm 19: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck beim Abschied Mia

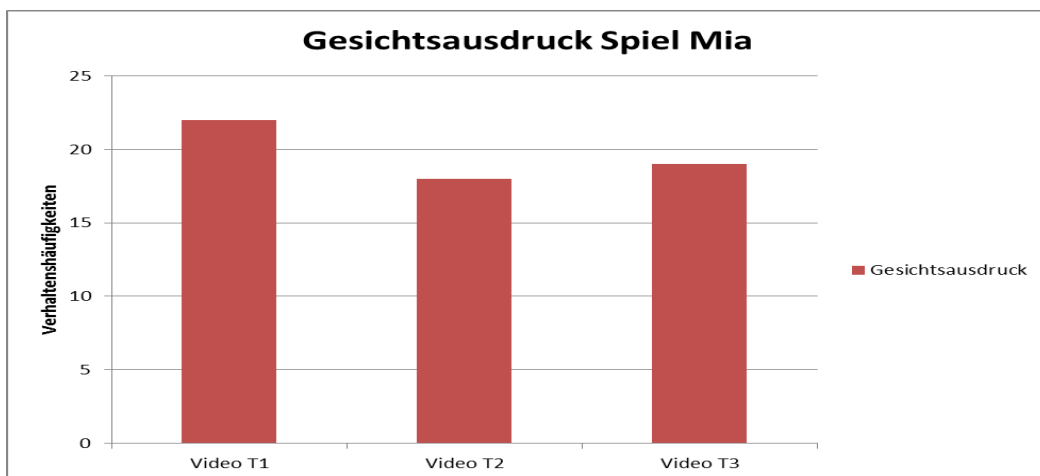


Diagramm 20: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck beim Spiel Mia

Kategorie Sozialer Rückzug

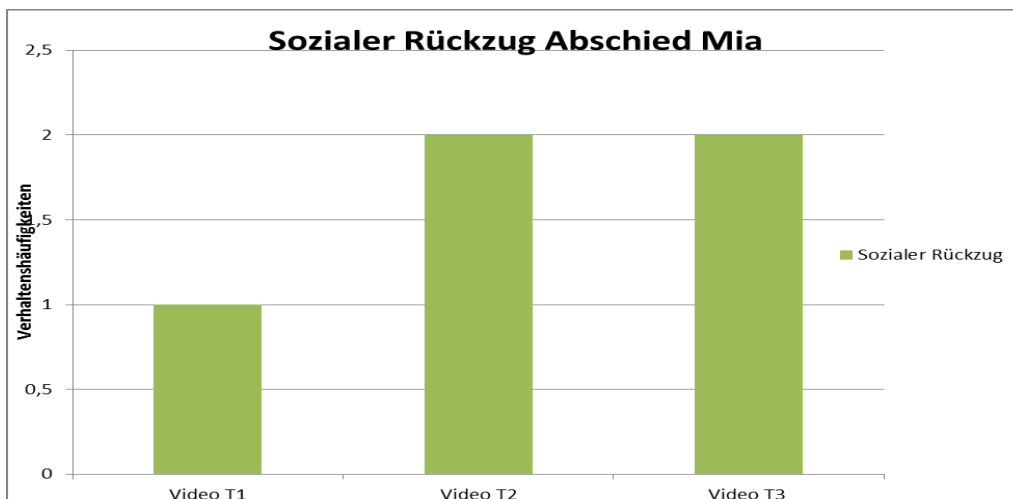


Diagramm 21: Häufigkeiten von Sozialer Rückzug beim Abschied Mia

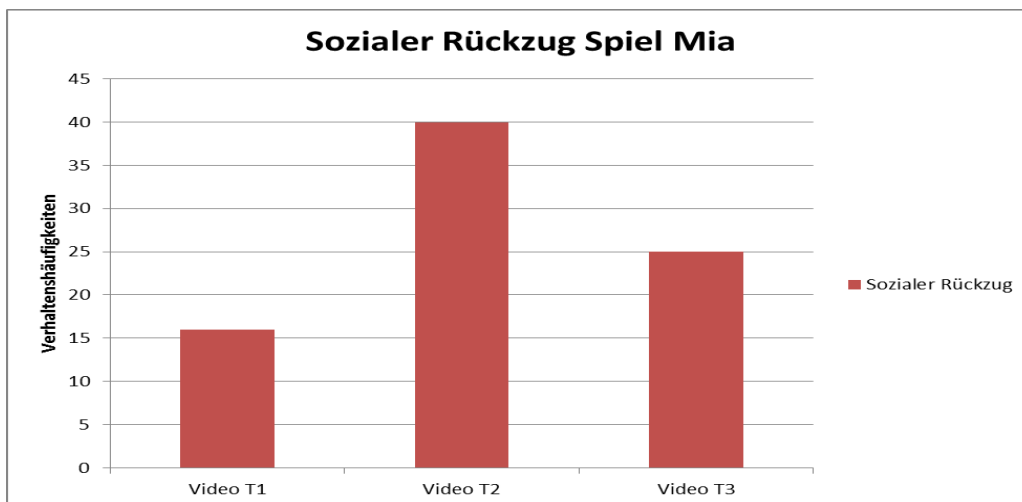


Diagramm 22: Häufigkeiten von Sozialer Rückzug beim Spiel Mia

Kategorie Trost/Halt durch Ersatzobjekt

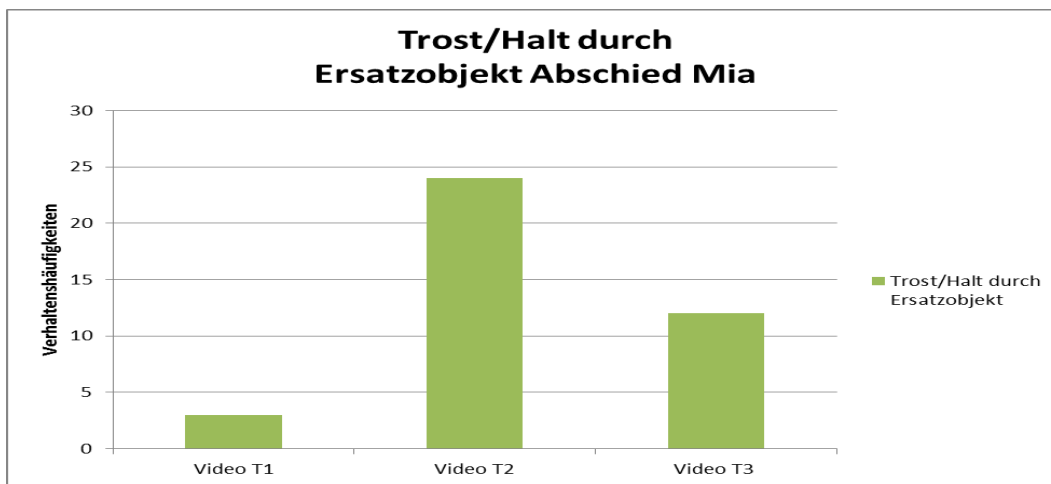


Diagramm 23: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt beim Abschied Mia

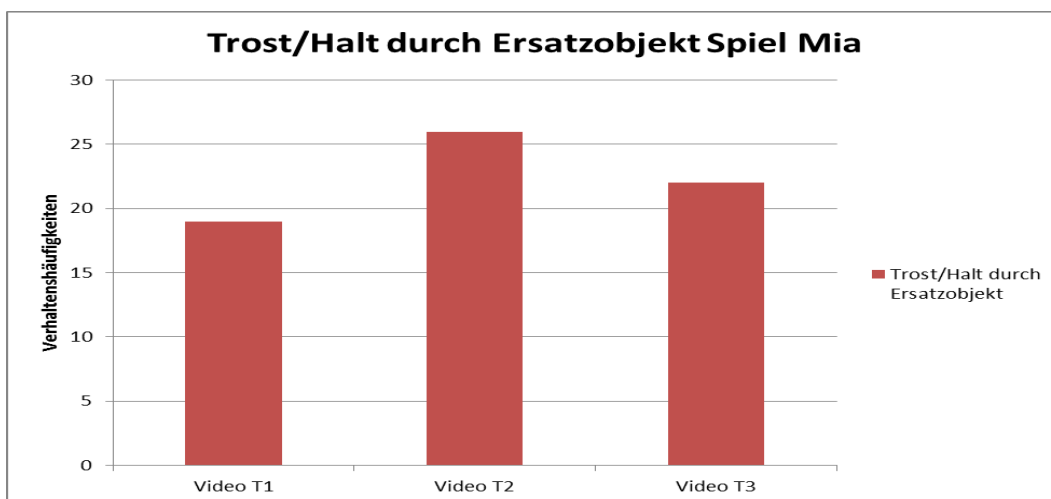


Diagramm 24: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt beim Spiel Mia

Kategorie Selbststimulation

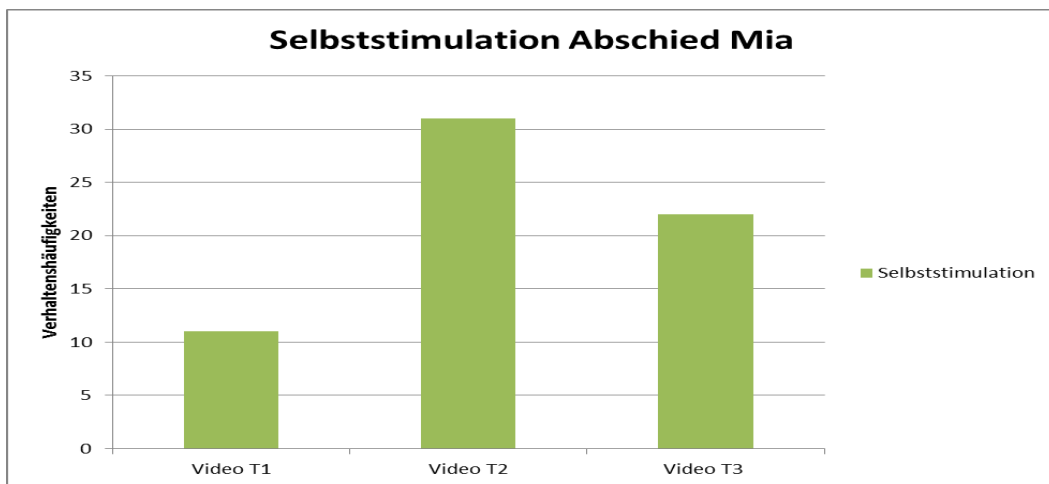


Diagramm 25: Häufigkeiten von Selbststimulation beim Abschied Mia

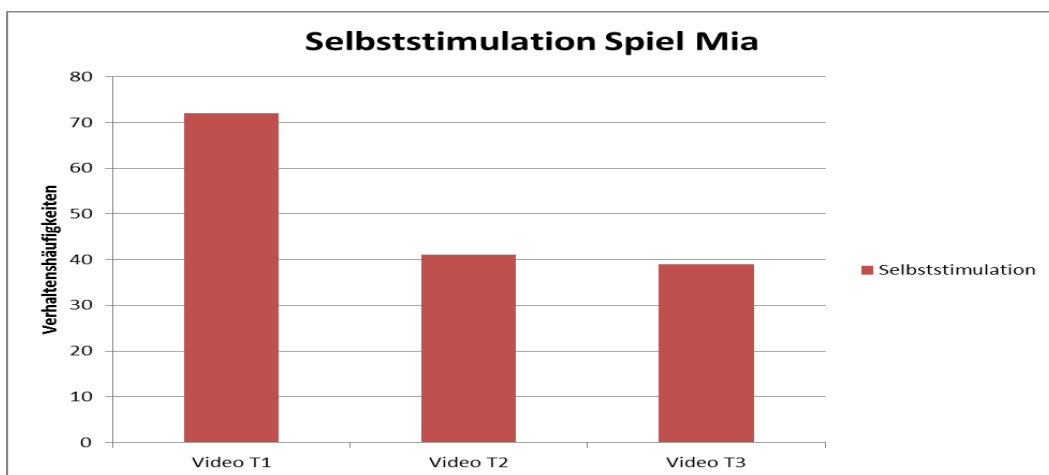


Diagramm 26: Häufigkeiten von Selbststimulation beim Spiel Mia

Kategorie Außergewöhnliche Körperhaltung

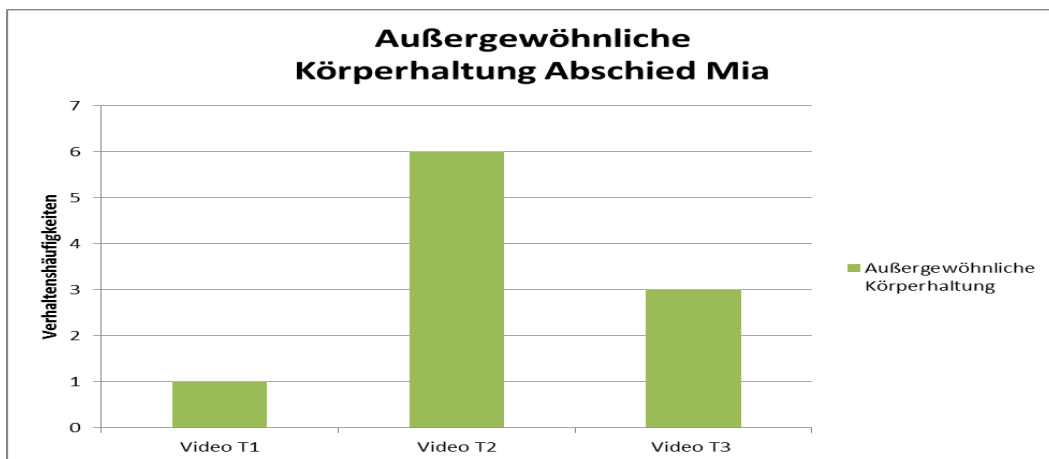


Diagramm 27: Häufigkeiten von außergewöhnlicher Körperhaltung beim Abschied Mia

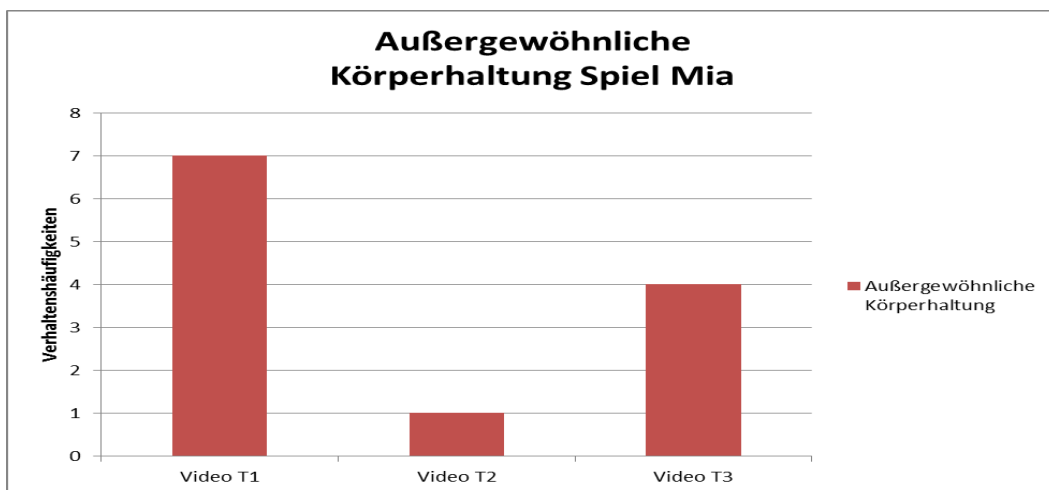


Diagramm 28: Häufigkeiten von außergewöhnlicher Körperhaltung beim Spiel Mia

Kategorie Vermeidungsverhalten

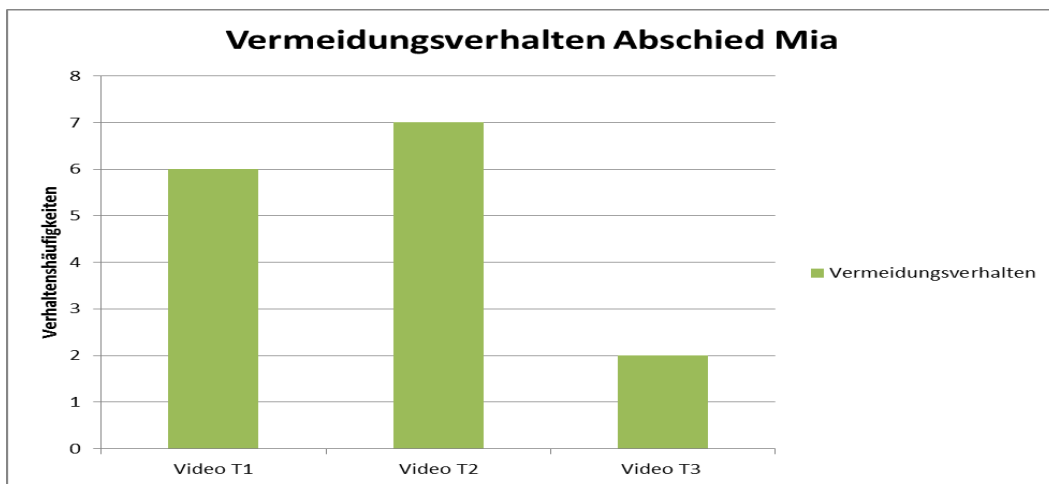


Diagramm 29: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten beim Abschied Mia

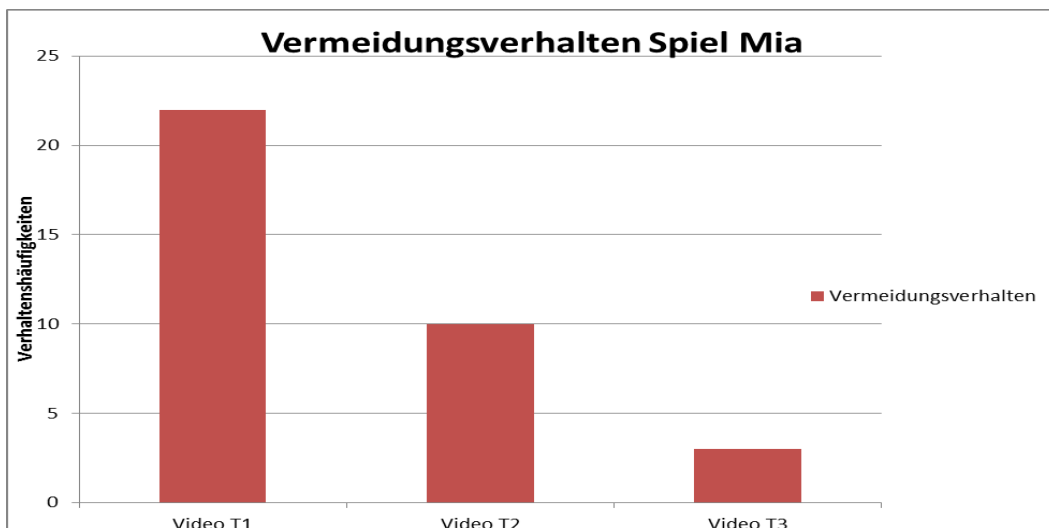


Diagramm 30: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten beim Spiel Mia

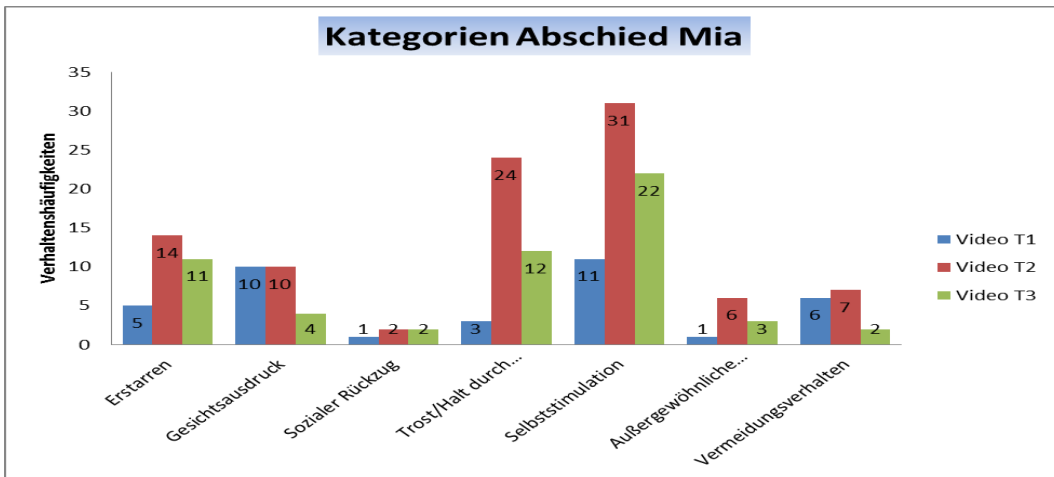


Diagramm 31: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Mia

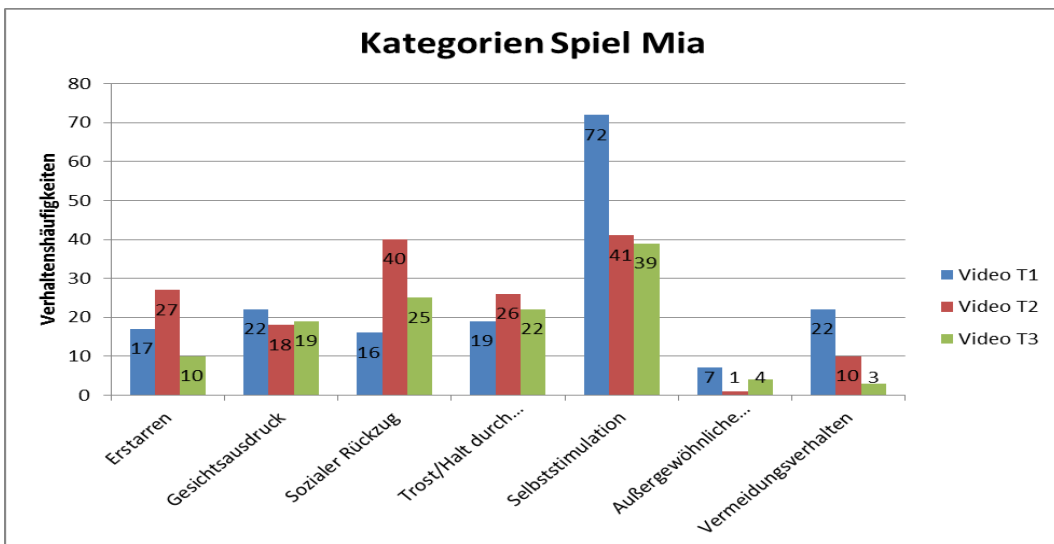


Diagramm 32: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Mia

14.3 Auswertung Sonja

Kategorie Erstarren

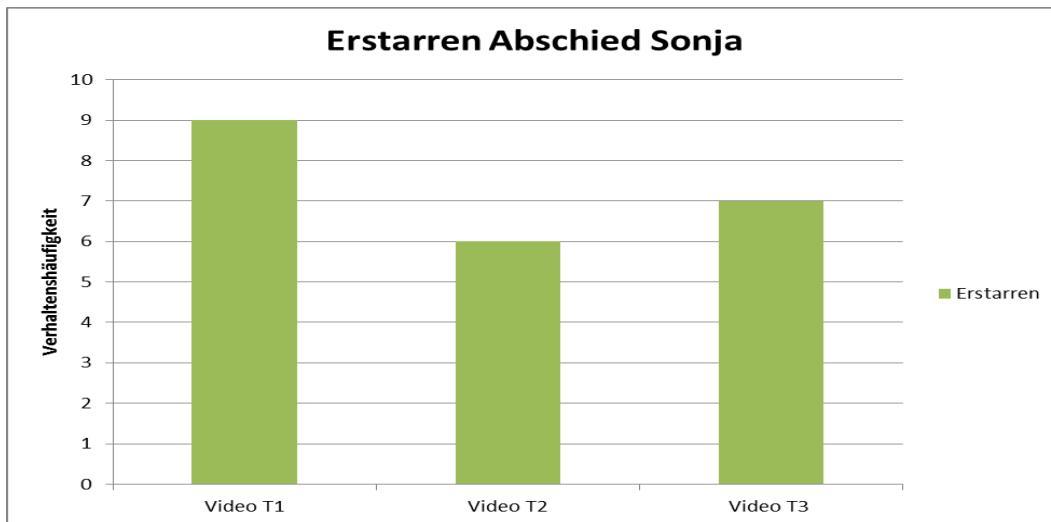


Diagramm 33: Häufigkeiten von Erstarren beim Abschied Sonja

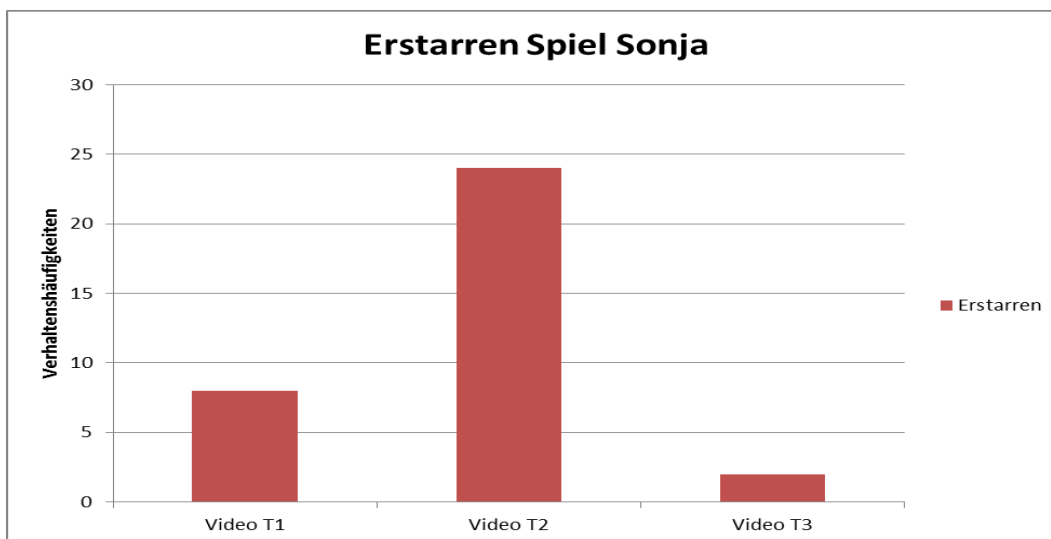


Diagramm 34: Häufigkeiten von Erstarren beim Spiel Sonja

Kategorie Gesichtsausdruck

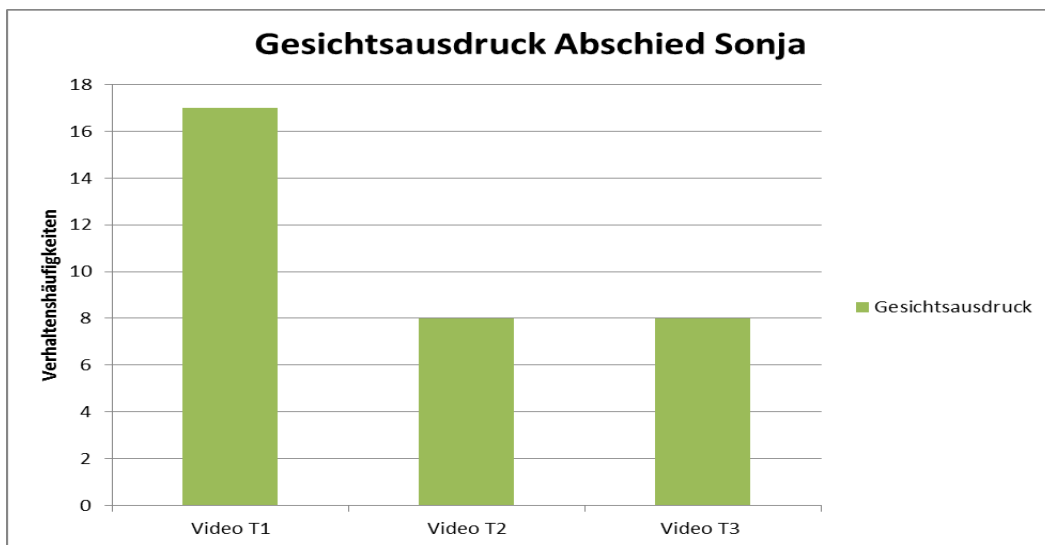


Diagramm 35: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck beim Abschied Sonja

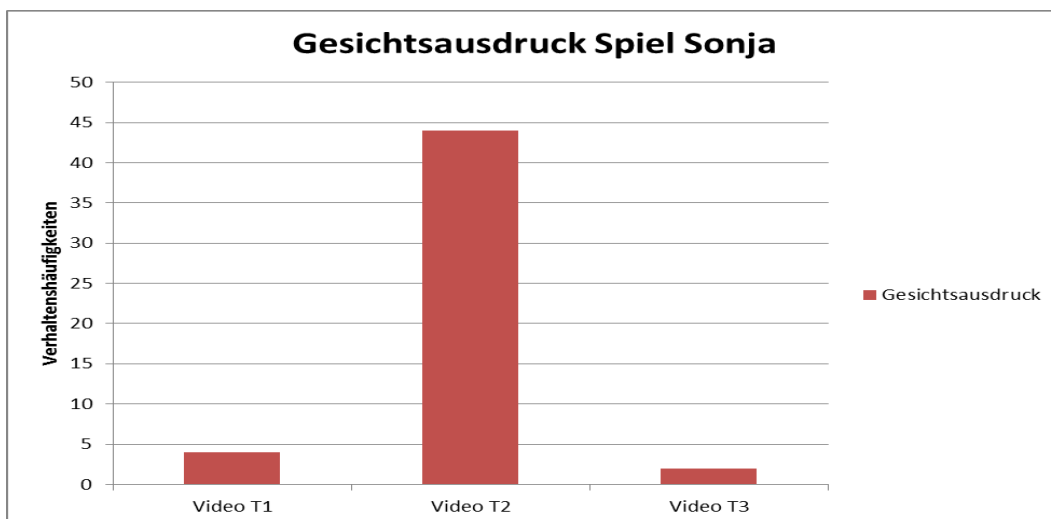


Diagramm 36: Häufigkeiten von Gesichtsausdruck beim Spiel Sonja

Kategorie Sozialer Rückzug

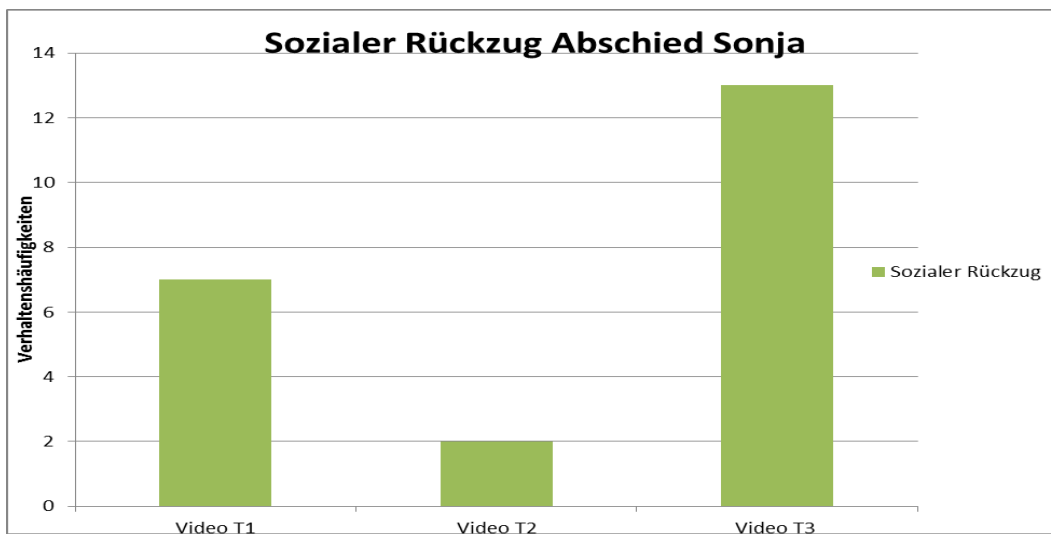


Diagramm 37: Häufigkeiten von Sozialer Rückzug beim Abschied Sonja

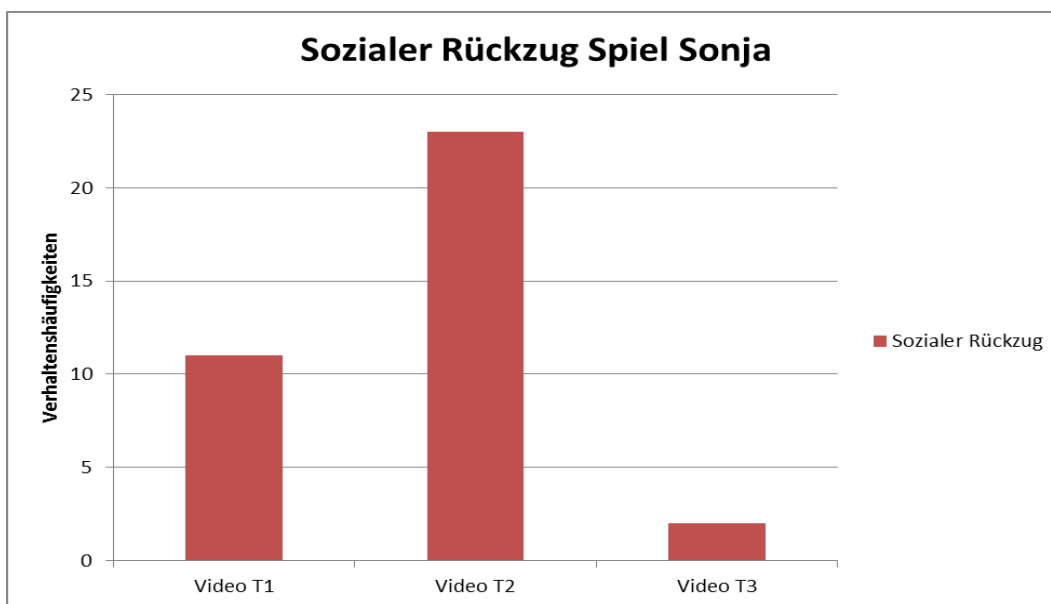


Diagramm 38: Häufigkeiten von Sozialer Rückzug beim Spiel Sonja

Kategorie Trost/Halt durch Ersatzobjekt

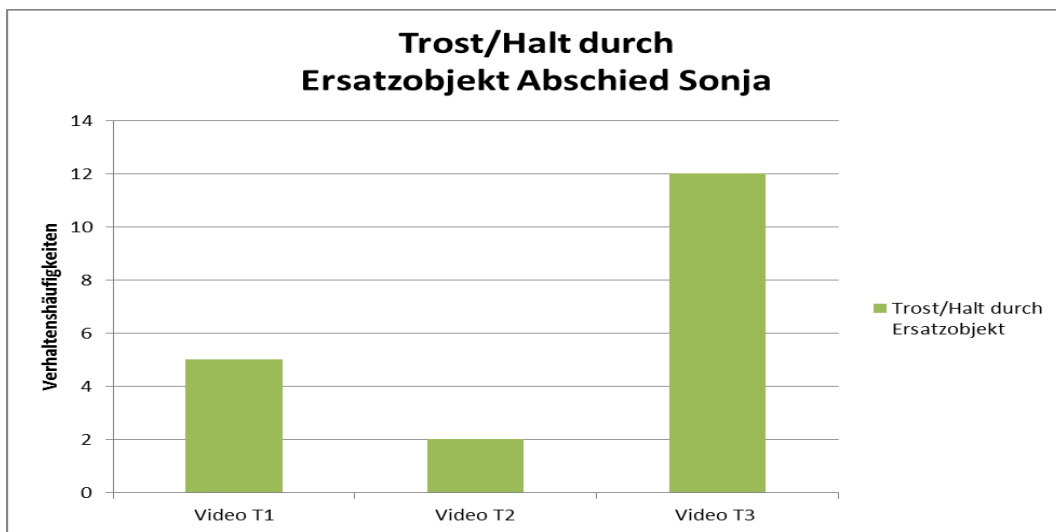


Diagramm 39: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt beim Abschied Sonja

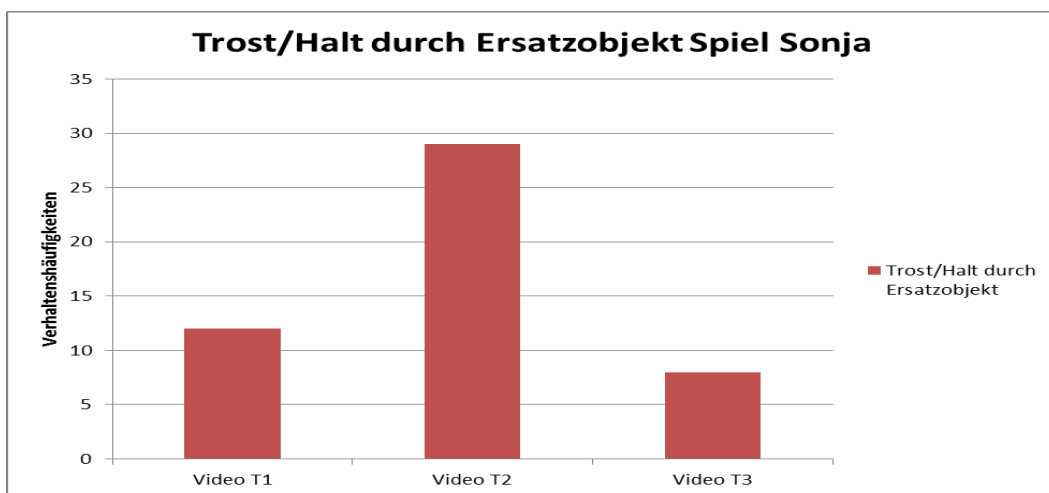


Diagramm 40: Häufigkeiten von Trost/Halt durch Ersatzobjekt beim Spiel Sonja

Kategorie Selbststimulation

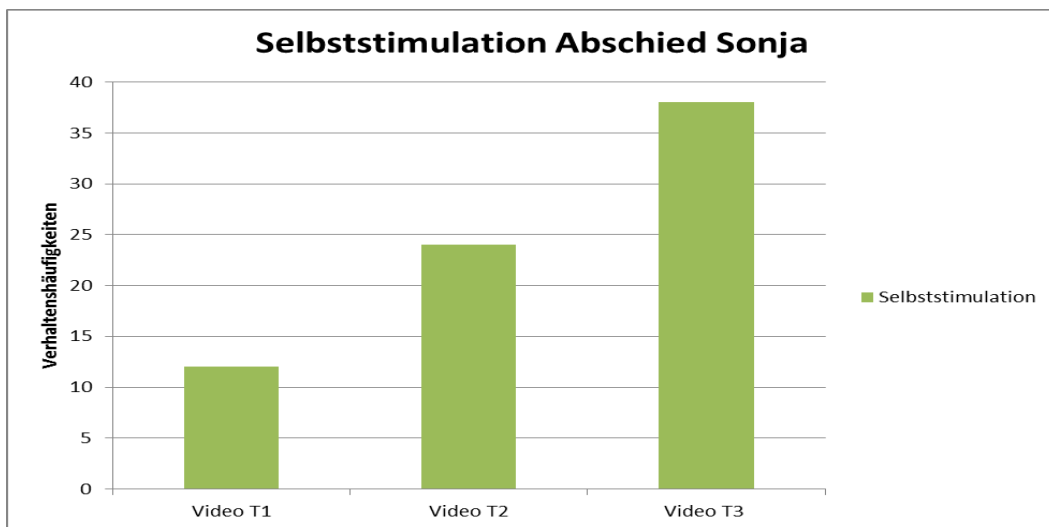


Diagramm 41: Häufigkeiten von Selbststimulation durch Ersatzobjekt beim Abschied Sonja

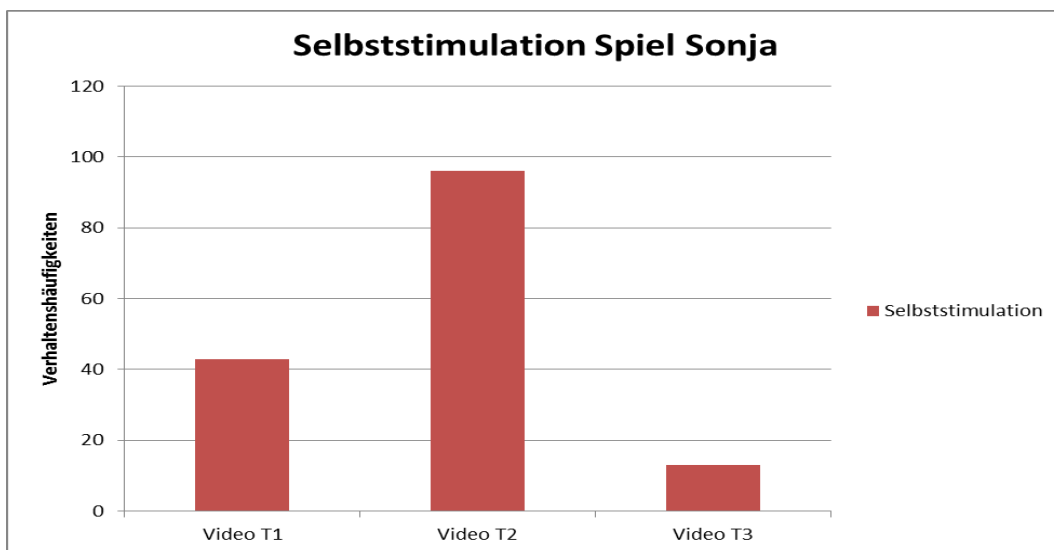


Diagramm 42: Häufigkeiten von Selbststimulation durch Ersatzobjekt beim Spiel Sonja

Kategorie Außergewöhnlich Körperhaltung

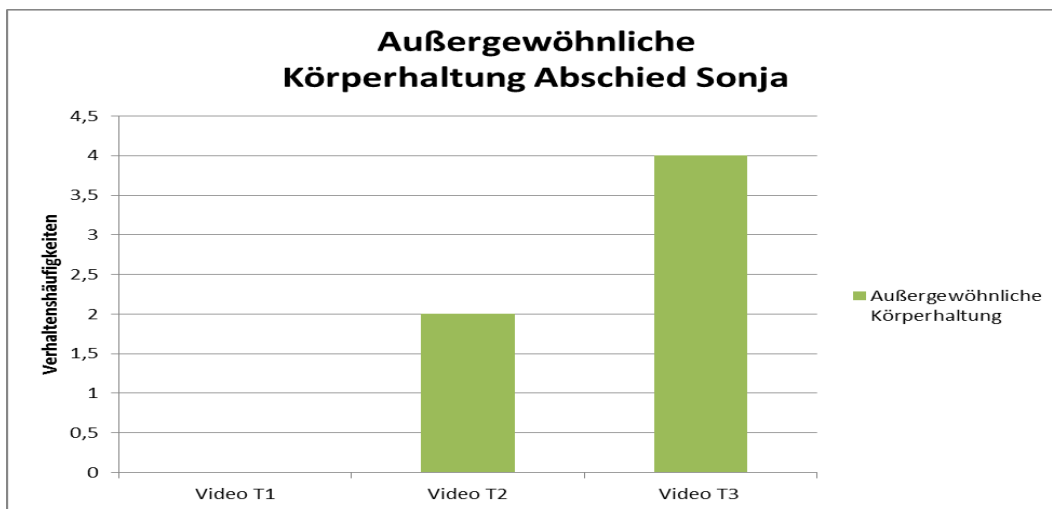


Diagramm 43: Häufigkeiten von außergewöhnlicher Körperhaltung beim Abschied Sonja

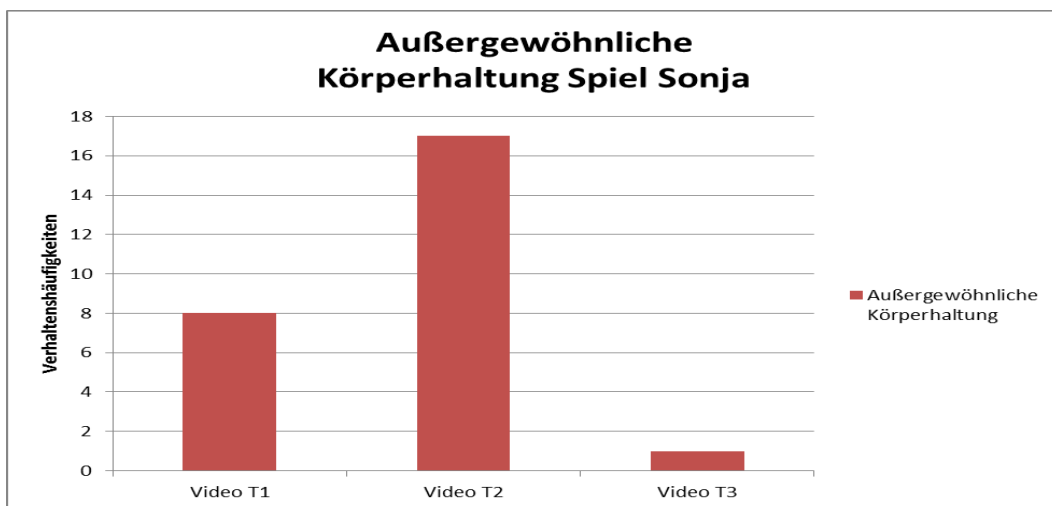


Diagramm 44: Häufigkeiten von außergewöhnlicher Körperhaltung beim Spiel Sonja

Kategorie Vermeidungsverhalten

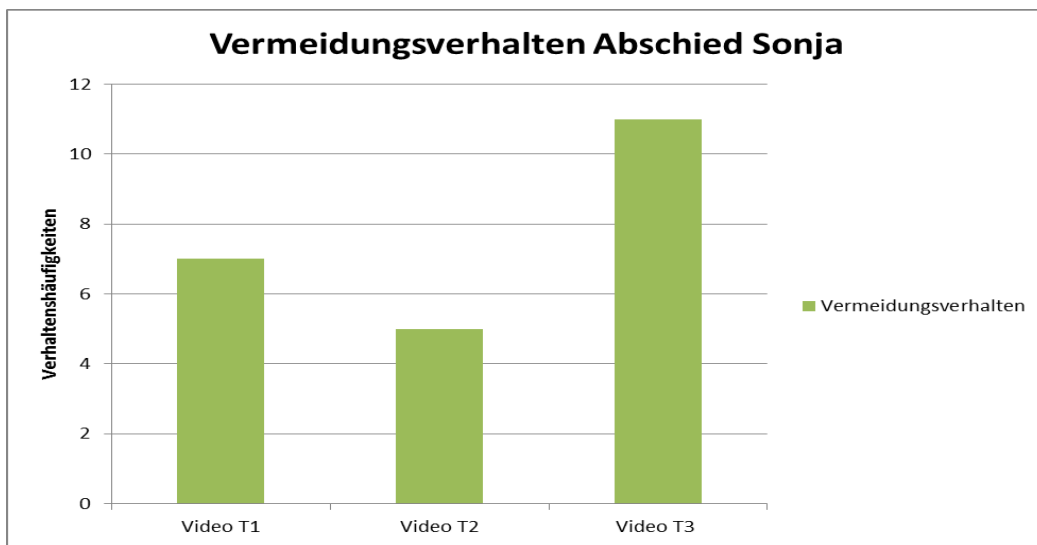


Diagramm 45: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten beim Abschied Sonja

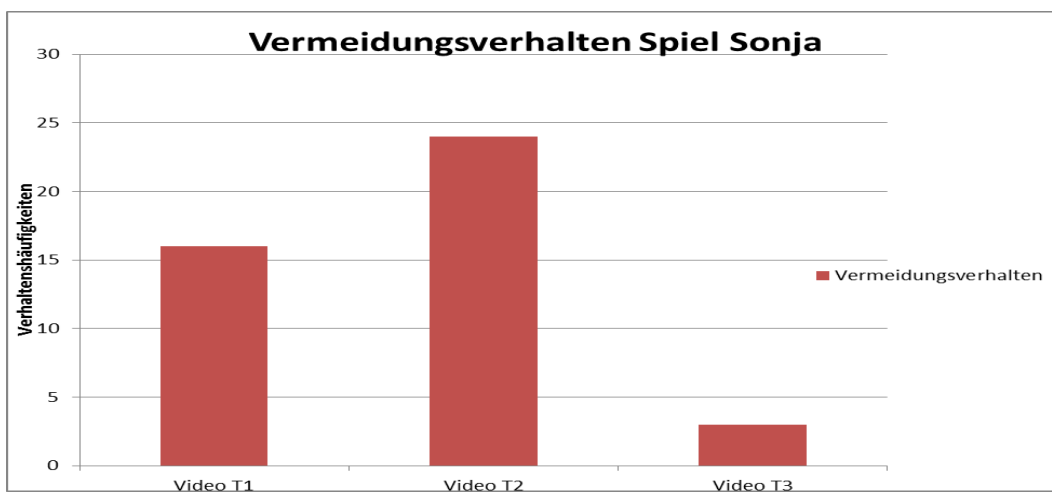


Diagramm 46: Häufigkeiten von Vermeidungsverhalten beim Spiel Sonja

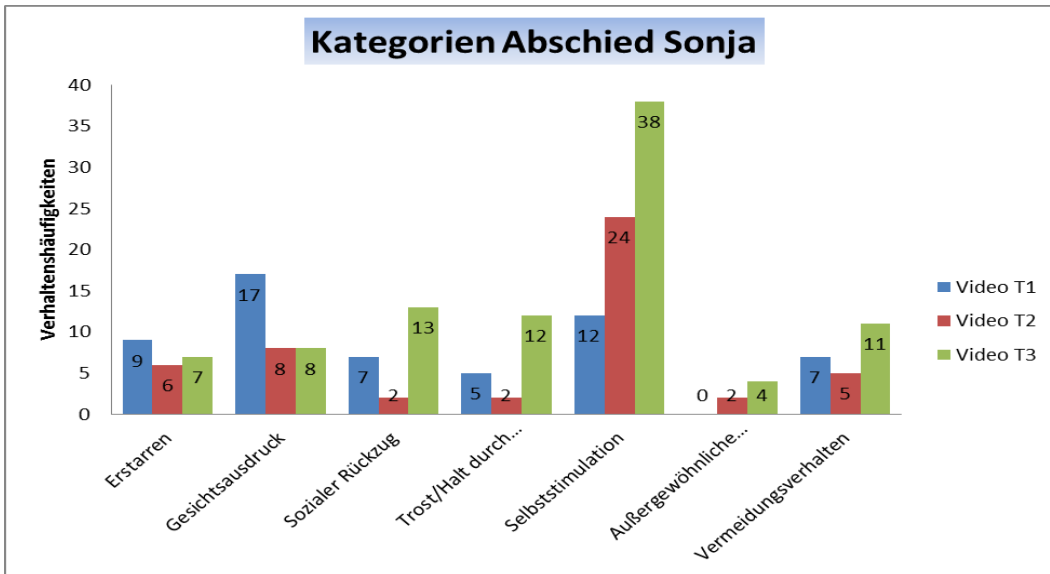


Diagramm 47: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Abschied Sonja

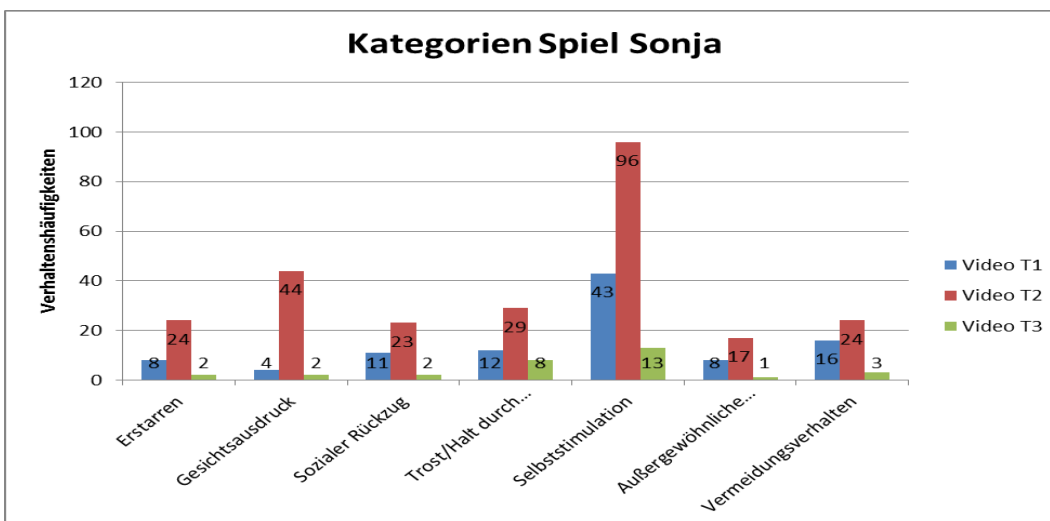


Diagramm 48: Häufigkeiten von allen Kategorien der Untersuchung zu allen drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) in der Videosequenz Spiel Sonja

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Edith Schuller
Geburtsdaten: 21.02.1979 in Mödling
Familienstand: verheiratet, 3 Kinder

Ausbildungen

1985-1989 Volksschule in Oberwaltersdorf
1989-1993 Hauptschule in Oberwaltersdorf
1993-1995 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Baden
1995-1996 Ausbildung zum Heilmasseur und Heilbademeister
1996-1999 Gabriele Operschall, Berndorf
Lehre in Fußpflege und Kosmetik
2002 Berufsreifeprüfung
Seit 2002 Diplomstudium, Psychologie an der Universität Wien
Seit 2007 Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten
Sozialpädagogik, Sonder-Heilpädagogik und Psychoanalytische
Pädagogik

Berufliche Tätigkeiten

1996-2000 Fußpflegerin, Kosmetikerin und Heilmasseurin bei Gabriele Operschall
in Berndorf
2000-2002 Fußpflegerin bei Ulrike Vorwerk in Münchendorf

Wissenschaftliche und Praxisbezogene pädagogische Praktika

2008 Pädagogische Betreuung und Förderung von Kindern mit besonderen
Bedürfnissen der onkologischen Tagesklinik im St. Anna Kinderspital
2008 – 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der „Wiener Kinderkrippenstudie“
an der Universität Wien (Analyse und Auswertung von
Videoaufzeichnungen)
2010 Pädagogische Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Hort
Oberwaltersdorf

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und bei meiner Mitbetreuerin Frau Mag. Maria Fürstaller für die fachliche Betreuung dieser Diplomarbeit bedanken.

Ich bin dankbar dafür, dass ich das Glück habe in meinem Umfeld Menschen zu haben, die mich in einer Art von Selbstverständlichkeit, während meines Studiums, aber besonders in der Zeit des Verfassens der Diplomarbeit unterstützten und für mich jederzeit da waren...

Liebe Conny, du hast mich schon während der Vorbereitung zur Matura mit Rat und Tat unterstützt und mich in gleicher Weise auf meinem Weg bis zum Ende des Studiums begleitet. In Momenten der Verzweiflung aber auch der Freude warst du für mich da und für das alles bin ich dir unendlich dankbar.

Liebe Natascha, du hast meine Arbeit von Beginn an interessiert begleitet und mir vielfältige Hilfestellungen, Anregungen und kritische Rückmeldungen gegeben, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Danke, dass du mir in deiner lieben und bescheidenen Art, so hilfreich warst.

Liebe Breda, du bist mir während des Studiums nicht nur eine wichtige und vertraute Freundin geworden, sondern du bist auch die beste „Formatiererin“, die ich für meine Diplomarbeit finden konnte. Wir haben das Studium gemeinsam begonnen und bringen es beide nun auch zum Abschluss. Danke für deine aufmunternden Worte und deine Unterstützung!

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinen Freunden, die sich oft geduldig meine „Raunzerei“ anhörten, mich emotional unterstützen und als Babysitter hilfreich waren.

Der wichtigste Dank gilt aber dir, lieber Burkhard und „unseren“ Kindern Vanessa, Simon, Lea und Romy. In dieser intensiven Zeit, die auch mit vielen Entbehrungen verbunden waren, habt ihr mir immer wieder Rückhalt gegeben, mir viel Verständnis entgegengebracht und mich emotional unterstützt. Durch euch und weil „ihr so seid wie ihr seid“ war das Studium in dieser Art und Weise für mich möglich – Danke!