peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Wininger, Antonia

Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie im Kontext der Eingewöhnungsphase

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 323 S. - (Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 17) - (Dissertation, Universität Wien, 2009)

Quellenangabe/ Reference:
Wininger, Antonia: Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie im Kontext der Eingewöhnungsphase. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 323 S. - (Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 17) - (Dissertation, Universität Wien, 2009) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299068 - DOI: 10.25656/01:29906; 10.3224/84742487

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299068
https://doi.org/10.25656/01:29906

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe

Eine Einzelfallstudie im Kontext der Eingewöhnungsphase

Antonia Wininger

Siegfried-Bernfeld-Preis 2018

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Antonia Wininger
Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Band 17

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

Antonia Wininger

Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe

Eine Einzelfallstudie im Kontext der Eingewöhnungsphase

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742487).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISSN 2365-8010
ISBN 978-3-8474-2487-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1631-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742487

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **9**

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis **10**

TEIL I
FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSDESIGN **11**

1. Einleitung **11**

2. Überblick über den Forschungsstand und Identifikation von Forschungslücken **23**

2.1 Kinderkrippen als Gegenstand von Forschung 24

2.1.1 Die sogenannte Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe 27

2.2 Ein Abriss zur Theorie der Affektregulation 44

2.3 Die Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen für die kindliche Fähigkeit zur Affektregulation im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe 46

3. Darstellung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethodik **49**

3.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Untersuchung 49

3.2 Vorbemerkung zum Forschungsdesign: Die Bedeutung von Multiperspektivität und Methodenmix 51

3.3 Darstellung der forschungsmethodischen Zugänge 52

3.3.1 Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept 53

3.3.2 Videoanalyse 56

3.4 Datenanalyse 63

3.4.1 Analyse der qualitativen Daten 63

3.4.2 Analyse der quantitativen Daten 64

3.5 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse der Datenanalyse 65

3.6 Von der Datenerhebung zur Interpretation der Ergebnisse – und zurück 66

TEIL II
EMPIRISCHE EINZELFALLSTUDIE 69

TEIL A
EINZELFALLANALYSE DER QUALITATIVEN DATEN
YOUNG CHILD OBSERVATION 69

1. Vorbemerkung zum Teil A 69

2. Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse A 71

3. Methodisches Vorgehen – Analyse von Beobachtungsprotokollen 73
3.1 Auswahl des Analysematerials 73
3.2 Auswahl eines theoretischen Bezugsrahmens 75
3.2.1 Übergangsobjekte und ihre Bedeutung für Kleinkinder in Trennungs-situationen 77
3.2.2 Symbolisches Spiel und die Verarbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel 80
3.2.3 Abwehr und ihre Aufgabe im Dienst der Affektregulation 84
3.2.4 „Container – Contained“ 92
3.2.5 Mentalisierung – über die Entwicklung der Fähigkeit, Verhalten als Ausdruck mentaler Zustände zu begreifen 95

4. Sophies (Krippen-)Welt 99
4.1 Frau K., Sophies Mutter 99
4.2 Sophie 100
4.3 Frau H., die Leiterin des Kindergartens 100
4.4 Kornelia und Michaela, die Pädagoginnen in Sophies Gruppe 100
4.5 Rita und Ruth, die Assistentinnen in Sophies Gruppe 101
4.6 Peers in Sophies Gruppe 101
4.7 Sophies Kinderkrippe 102

5. Sophie in der Kinderkrippe 105
5.1 Aller Anfang ist schwer – Ist aller Anfang schwer? Sophies erster Tag in der Krippe 105
5.2 Sophies erste Monate in der Krippe: Die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein 108
5.2.1 Sophies erster Monat in der Krippe: „Ich glaub, sie braucht mich gar nicht so dringend." 109
5.2.2 Sophies zweiter Monat in der Krippe: Die Suche nach Kontakt oder: Verbundenheit macht glücklich 145
5.2.3 Sophies dritter Monat in der Krippe: Sophie ist sich selbst die nächste 167
5.3 Zusammenfassung und Analyse von Sophies Eingewöhnungsverlauf während der ersten drei Monate in der Krippe 200

TEIL B
EINZELFALLANALYSE DER QUANTITATIVEN DATEN VIDEOANALYSE 213

6. Vorbemerkung zum Teil B 213

7. Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse B 215

8. Methodisches Vorgehen – Analyse von Videoratings 217
8.1 Beschreibung des Analysematerials 218
8.2 Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens 219

9. Einzelfallanalyse der Videoratings 221
9.1 Videoratings T 1 221
9.2 Sophies Eingewöhnungsprozess nach zwei Wochen im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation 227
9.3 Videoratings T 2 231
9.4 Sophies Eingewöhnungsprozess nach zwei Monaten im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation 238

9.5 Videoratings T 3 243
9.6 Sophies Eingewöhnungsprozess nach vier Monaten im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation 251

TEIL III
ZUSAMMENFÜHRUNG UND DISKUSSION 261

1. Young Child Observation und Videoanalyse im Vergleich 261
1.1 Ziel und Forschungsgegenstand 262
1.2 Forschungsstrategien 262
1.3 Frequenz und Fokus der Erhebung 264
1.4 Art der Erhebung – Die Bedeutung des „aufnehmenden Instruments“ 265
1.5 Transformation von Bildern in Daten 267
1.6 Datenformen: Quantitative vs. Qualitative Daten 268

2. Zusammenführung und methodenkritische Diskussion der Ergebnisse aus dem qualitativen und dem quantitativen Forschungszugang 271
2.1 Zusammenführung und vergleichende Analyse der Ergebnisse 272
2.2 Diskussion 284
2.3 Schlussfolgerungen 288

3. Zur Relevanz der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs zur sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe 291
3.1 Zur wissenschaftlichen Relevanz von Einzelfallstudien 291
3.2 Anschluss an den einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs 293
3.3 Konsequenzen für Eingewöhnungsprozesse und deren wissenschaftliche Untersuchung 301
3.4 Fazit und Ausblick 302

Literaturverzeichnis 307

Vorwort

Die vorliegende Dissertation wurde im Rahmen der *Wiener Kinderkrippenstudie* verfasst, in der ich zu Beginn noch als Studentin, später nach Studienabschluss dann im Projektleitungsteam die Gelegenheit hatte, in einem breit dimensionierten Forschungsprojekt mitzuarbeiten.

Das Projekt wurde 2007-2012 unter der Leitung von *Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler* in Kooperation mit *Univ.-Prof. Dr. Dr. Lieselotte Ahnert* an der Universität Wien durchgeführt. Weitere Mitglieder des Projektleitungsteams waren: Dr. Margit Datler, Dipl.-Rehapsych. (FH) Dr. Tina Eckstein-Madry, Dr. Katharina Ereky-Stevens, Mag. Dr. Maria Fürstaller, Mag. Dr. Nina Hover-Reisner, Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig und Mag. Dr. Michael Wininger.

Sie alle haben mich auf verschiedenen Abschnitten beim Verfassen dieser Dissertation begleitet und ich möchte ihnen an dieser Stelle meinen Dank für ihre Unterstützung aussprechen.

Ganz besonderer Dank gebührt *Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler*, von dem ich viel lernen durfte, sowie *meiner Familie*.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Datenerhebung: Untersuchungszeitpunkte, Setting, Erhebungen 17

Tab. 2: Gegenüberstellung: Young Child-Observation und Videoanalyse 62

Tab. 3: Auswahl von Beobachtungsprotokollausschnitten 74

Tab. 4: Kodierung des kindlichen Verhaltens und der Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen 219

Tab. 5: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 1 221

Tab. 6: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 1 224

Tab. 7: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 2 231

Tab. 8: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 2 234

Tab. 9: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 3 244

Tab. 10: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 3 248

Tab. 11: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Affekt“ T 1 273

Tab. 12: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Interesse“ T 1 274

Tab. 13: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Soz. Kontakt“ T 1 275

Tab. 14: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Affekt“ T 2 276

Tab. 15: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Interesse“ T 2 278

Tab. 16: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Soz. Kontakt“ T 2 280

Tab. 17: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen – Fokus Zusammenhang zwischen Interaktionserfahrungen und Affektregulationsprozessen 283

Abb. 1: Schematische Darstellung der Forschungsstrategien 263

1. Einleitung

Die Frage der Betreuung von Kindern in Kinderkrippen und Kindergärten hat seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Vor allem in Deutschland werden seither Fragen der institutionellen außerfamiliären Betreuung im Zusammenhang mit den Ausbauplänen vermehrt diskutiert. Im Vordergrund der öffentlichen Diskussion standen zunächst vor allem arbeitsmarktpolitische und wirtschaftliche Argumente sowie die Forderung nach kognitiver Frühförderung (vgl. Brodbeck 2007) und einer quantitativen und qualitativen Erweiterung der außerfamiliären Betreuungseinrichtungen. Die Diskussion um die institutionelle Betreuung von Kleinkindern wird jedoch nicht nur im Kontext sozialpolitischer Fragen geführt.

Auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Disziplinen beschäftigen sich in ihren Untersuchungen mit dem Themenfeld der institutionellen außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern, was auch in zahlreichen Publikationen seinen Niederschlag findet (vgl. Hover-Reisner, Funder[1] 2009).

Wie sich der *Eintritt* in Institutionen wie die Kinderkrippe oder Kindergarten sowie die ersten Wochen und Monate für Kinder in diesen Betreuungseinrichtungen gestalten, wurde lange Zeit im fachlichen Diskurs jedoch kaum behandelt bzw. thematisiert. So beklagte Knapp bereits 1995, dass „es in Österreich keine einzige … empirische Untersuchung über die Übergangsprobleme der Kinder von der Familie in den Kindergarten“ gibt (Knapp 1995, 243). Für Pichler stellt sich die Situation 2002 nicht viel anders dar: Sie weist darauf hin, dass sich in der gängigen Fachliteratur nur wenige Beiträge zur Thematik des Kindergarteneintritts finden lassen (Pichler 2002, 54). Roux moniert, dass „diesem Lebensabschnitt sowohl in der frühpädagogischen Theorie als auch der Forschung im Vergleich zum Schuleintritt erst wenig Aufmerksamkeit“ zukommt, „obwohl der Besuch eines Kindergartens (und somit auch der Eintritt in diesen) zur ‚vorschulischen Normalbiografie' von Kindern (Fried 2003) gehört“ (Roux 2004, 76). Hover-Reisner (2003, 64) kommt zu dem Ergebnis, dass die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe „in der Fachöffentlichkeit nur sehr vereinzelt zum Gegenstand von Diskussion und Forschung geworden“ ist. Ahnert beziffert die Anzahl der empirischen Untersuchungen der sogenannten „Eingewöhnung“ in die Kinderkrippe und stellt fest, dass weltweit bisher nur sieben Studien zur Eingewöhnung durchgeführt wurden (Ahnert 2009)[2]. Diese Studien wurden überwiegend von Forscherinnen und Forschern

1 Name der Autorin dieser Dissertation vor der Eheschließung.

2 Auf die genannten Untersuchungen wird im Kapitel 2.1.1 detailliert eingegangen, in dem ein Überblick über bisherige Studien zur sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe gegeben wird.

durchgeführt, die der Disziplin der Entwicklungspsychologie bzw. der Bildungswissenschaft angehören.

Unter diesen Vertretern und Vertreterinnen der Entwicklungspsychologie und der Bildungswissenschaft befassen sich insbesondere Transitionsforscher und -forscherinnen mit bedeutsamen Lebensereignissen wie dem Eintritt in eine Kinderkrippe oder den Kindergarten. In der Transitionsforschung werden solche Lebensereignisse als Übergänge oder „Transitionen" begriffen, die für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen (Niesel, Griebel, Netta 2008, 10; Griebel, Niesel 2013a, 2013b). Mittlerweile liegt eine Reihe an Publikationen vor, in denen solche Übergänge im Elementar- und Primarbereich behandelt werden (vgl. Denner, Schumacher 2004; Wörz 2004). Dabei wird beispielsweise der Übergang

- von der Familie in den Kindergarten (vgl. z.B. Berger 1986; Griebel, Niesel 1998; Niesel, Griebel 1998, 2000, 2015; Meiser 2002; Roux 2004; Griebel 2008; Purtell et al. 2020; Jiang et al. 2021; Juhl 2023),
- vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. z.B. Griebel, Niesel 2002, 2003, 2004; Faust, Roßbach 2004; Grotz 2005; Roßbach 2006; Faust 2008; Niesel, Griebel, Netta 2008; Textor 2009) oder
- zwischen Schulstufen bzw. Schulformen (vgl. z.B. Graumann 2004; Weitzel 2004)

in den Blick genommen. Im Vergleich dazu gibt es nur wenige Publikationen in der jüngeren Fachliteratur aus dem Bereich der Transitionsforschung, in denen der Übergang von der primär *familiären* zur *institutionellen Betreuung durch Kinderkrippen* thematisiert und ausführlicher behandelt wird (vgl. z.B. Meiser 2002, Schaich 2011, 2012, 2016; Schilter 2023).

All dies zeigt, dass es kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur sogenannten *Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe* gibt und in diesem Bereich insofern ein Forschungsdefizit besteht. Mit der Durchführung der „Wiener Kinderkrippenstudie" wurde 2007-2012 jedoch versucht, einen Beitrag zur Verminderung dieses Defizits zu leisten.

Bei der „Wiener Kinderkrippenstudie" handelt es sich um ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt, das unter der Leitung von Wilfried Datler[3] an der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik" des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Kooperation mit Lieselotte Ahnert[4] (Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung) durchgeführt wurde.

3 Univ.-Prof Dr. Wilfried Datler ist Leiter der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik" des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

4 Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert war bis 2019 Professorin für Entwicklungspsychologie der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Im Zentrum der Studie steht die Untersuchung der sogenannten Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Wie schon im Titel der Arbeit wird auch in der folgenden Dissertation immer wieder von der „sogenannten“ Eingewöhnung die Rede sein. Diese Formulierung soll darauf aufmerksam machen, dass der Ausdruck Eingewöhnung“ suggeriert, es handle sich beim Übergang von der familiären in die institutionelle Betreuung um einen Prozess der Gewöhnung. Mit Verwendung des Begriffs „Gewöhnung“ geht die Annahme einher, die Hauptaufgabe für Kinder sei es, sich an die Krippe, die zunächst fremden Betreuungspersonen, die Gruppe an Kindern, die veränderten Tagesstrukturen und -abläufe sowie an die regelmäßige Trennung von den Eltern zu „gewöhnen“. Die Dauer von Eingewöhnungsprozessen wird sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in der Praxis mit wenigen Tagen bis hin zu ein paar (meist drei) Wochen angegeben. Danach, so wird angenommen, hätten sich die meisten Kinder an die Veränderung gewöhnt. Dies ist jedoch infrage zu stellen. Einerseits fokussiert der Begriff „Gewöhnung“ nicht jene Prozesse und Entwicklungsschritte, die Kinder psychisch vollziehen müssen, um den Übergang in die Krippe erfolgreich zu meistern. Was es für Kleinkinder tatsächlich bedeutet, sich innerhalb weniger Tage in einer völlig neuen Lebenssituation wiederzufinden und sie – erstmals – zumindest stundenweise ohne ihre primären Bezugspersonen zu bewältigen, das wird nicht erfasst, sondern regelrecht ausgeklammert, wenn man von „Gewöhnung“ spricht. Ebenfalls in den Hintergrund gerät die Tragweite des Umstands, dass eine regelmäßige Trennung von den primären Bezugspersonen an sich schon eine große Herausforderung für junge Kinder darstellt, die bewältigt werden muss. Ob dieser Prozess tatsächlich nach etwa drei Wochen abgeschlossen ist und man danach von einer „erfolgreichen Eingewöhnung“ sprechen kann, bleibt fraglich und wurde bislang noch nicht systematisch untersucht. Hier setzt die Untersuchung der Wiener Kinderkrippenstudie an.

Im Rahmen des Projekts wurde der Eingewöhnungsverlauf von etwas mehr als hundert 1½ bis 2½-jährigen Wiener Kindern verfolgt, die erstmals eine Kinderkrippe oder altersgemischte Kindergartengruppe besuchten.

Unter Einsatz verschiedenster Verfahren zu mehreren Untersuchungszeitpunkten im Laufe des ersten Jahres des Krippenbesuches wurde versucht, Erkenntnisse über das Verhalten und Erleben der Kinder zu gewinnen sowie Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich im Zusammenhang mit dem Prozess der sogenannten Eingewöhnung als förderlich oder als hemmend erweisen.

Das gewählte Methodenbündel zur Untersuchung dieser Eingewöhnungsverläufe setzt sich zum einen aus Verfahren zusammen, die gewöhnlich dem Bereich der empirisch-quantitativen Kindheitsforschung zugeordnet werden (Beobachtungsverfahren, Videoanalysen, Fragebögen, Erhebung des kindlichen Cortisollevels u.a.). Zum anderen wurden elf der untersuchten Kinder im Laufe der ersten sechs Monate des Krippenbesuches wöchentlich nach der

Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept in der Einrichtung beobachtet, um den Eingewöhnungsverlauf jener Kinder in Form von empirisch-qualitativen Einzelfallstudien vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildung genauer erfassen zu können (zu den eingesetzten Methoden siehe Ahnert, Kappler, Eckstein-Madry 2012; Datler et al. 2012a, 2012b).

Der Beginn des Krippenbesuchs ist notwendigerweise mit einer zeitweiligen Trennung von den Eltern verbunden. Diese Trennung bedeutet für Kinder eine erhebliche Belastung – und zwar auch für jene, die ihr schmerzliches Erleben nicht durch Weinen oder in anderer Weise zum Ausdruck bringen (Ahnert et al. 2004; Fürstaller 2019). Somit stellt der Krippeneintritt Kinder (sowie auch Eltern und PädagogInnen[5]) vor die Herausforderung, Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins zu bewältigen, und verlangt ihnen hohe Adaptionsleistungen ab.

Für manche Kinder werden diese emotionalen Belastungen im Lauf der sogenannten „Eingewöhnungsphase" geringer, für andere nehmen sie sogar deutlich zu. Der tendenzielle Rückgang des kindlichen Belastungserlebens in den ersten Monaten des Krippenbesuchs hängt nicht nur damit zusammen, dass die Trennung von den vertrauten familiären Bezugspersonen für manche Kinder – z.B. sicher gebundene – nach einiger Zeit grundsätzlich nichts Aufregendes mehr darstellt (gegen eine solche Interpretation sprechen etwa die Ergebnisse von Ahnert et al. 2004). Vielmehr sind dafür auch innerpsychische Prozesse verantwortlich, die als Prozesse der *Affektregulation* beschrieben werden können (Fonagy et al. 2002). Diese Prozesse werden nur zum Teil bewusst gesteuert, haben aber Einfluss darauf, ob es dem Kind gelingt, aufkommende negative Affekte zu lindern oder gar in angenehme Affekte zu transformieren[6].

Die Ausbildung der kindlichen Fähigkeit der Affektregulation – darauf deuten einige Studien hin – steht in engem Zusammenhang mit den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Kinder machen (vgl. Dornes 2000). In diesem Kontext stellt die kindliche Fähigkeit zur *Affektregulation* einen wesentlichen Aspekt im Prozess der Trennungsbewältigung dar und wird – so die Annahme – zu einer wichtigen Bedingung gelingender Eingewöhnung. Details über dieses „Zusammenspiel" sind aber bisher kaum erforscht. Gänzlich unbeachtet blieb bisher auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Weise sich die kindliche Fähigkeit zur Affektregulation im Lauf der sogenannten „Eingewöhnung" im Kontext des interaktionalen

5 In Österreich ist die Bezeichnung „Pädagogin"/„Pädagoge" bzw. „Elementarpädagogin"/"Elementarpädagoge" üblich, in Deutschland bzw. im übrigen deutschsprachigen Raum ist die Bezeichnung „Erzieherin" oder „Erzieher" verbreitet. In dieser Arbeit wird überwiegend von Pädagoginnen (in der weiblichen Form) die Rede sein, fallweise werden beide Bezeichnungen synonym verwendet.

6 An dieser Stelle sei angemerkt, dass in dieser Arbeit zwischen den Begriffen Affekt, Emotion und Gefühl nicht systematisch unterschieden wird. Zur Diskussion um diese Begriffe siehe u.a. Huber, Krause (2018) und Trunkenpolz, Lehner, Strobl (2023).

Zusammenspiels mit PädagogInnen und anderen Kindern entwickelt. Daher sollen im Rahmen der Dissertation folgende Fragen untersucht werden:

(1.) Welcher *Zusammenhang* besteht zwischen den *Interaktions- und Beziehungserfahrungen,* die Kinder während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen machen, und den von den Kindern in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten positiven und negativen *Affekten* (inkl. deren Veränderungen) unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Affektregulation?
(2.) Welche begründeten Aussagen lassen sich davon ausgehend über das *Gelingen* oder *Misslingen* von „*Eingewöhnung*" treffen?

Das Gelingen, aber auch das Misslingen von Eingewöhnungsprozessen steht in enger Verbindung mit Prozessen der Affektregulation, d.h. mit der Fähigkeit von Kindern, Belastungen, die mit der Trennung von den Eltern bei Krippeneintritt einhergehen, zu bewältigen.

Bewältigung bezeichnet dabei „einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und
- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen mitgestaltend zu partizipieren" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88).

Um das Erleben und Verhalten von Kindern während der ersten Wochen und Monate in der Krippe erfassen und untersuchen zu können, ob und inwiefern es ihnen im Sinne der o.g. Definition gelingt, Trennung und Getrennt-Sein von den Eltern zu bewältigen, kam in der Wiener Kinderkrippenstudie ein Methodenbündel zum Einsatz, das unterschiedliche Untersuchungsinstrumente und Verfahren beinhaltet. Um die sogenannte Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe und insbesondere hochkomplexe Beziehungsprozesse in ihrer Vielgestaltigkeit möglichst differenziert in den Blick zu nehmen, kamen, wie schon erwähnt, sowohl empirisch-quantitative als auch empirisch-qualitative Verfahren zum Einsatz:

- *Fragebögen* (Toddlers Temperament Scale [TTS]/Temperamentfragebogen; [CBCL/CTRF]/Child Behaviour Checklist; Fragebogen zu den

Mütterlichen Trennungsängsten; Dokumentation von Fehltagen und Life Events),
- *leitfadengestützte Interviews* mit den Eltern und den PädagogInnen in der Einrichtung,
- *Einschätzskalen* (deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale [ITERS]: Krippeneinschätzskala [KRIPS-R]; Child Caregiver Interaction Scale [CIS]/Erzieherverhalten; Entwicklungstabellen nach Kuno Beller),
- Verfahren zur Einschätzung der kindlichen *Stressbelastung* anhand physiologischer Parameter (Entnahme von Speichelproben der Kinder zur Analyse des Cortisolspiegels und Erstellung von Cortisolprofilen zu mehreren Tageszeiten) und
- *Beobachtungsverfahren* (Attachment Q-Set; Videoaufnahmen der Kinder während der morgendlichen Bringsituation sowie während des angeleiteten Spielens im Laufe des Vormittages; Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept von elf der untersuchten Kinder).

Mittels der angeführten Verfahren wurden Daten zum kindlichen Temperament, zu kindlichem Problemverhalten, zum kindlichen Entwicklungsstand, zum Erleben der Eltern während der sogenannten Eingewöhnungsphase, zur allgemeinen Qualität der Einrichtungen, zur Qualität des ErzieherInnenverhaltens, zum Bindungsverhalten der Kinder zu ihren Müttern sowie auch zu ihren PädagogInnen, zum kindlichen Erleben von Beziehungserfahrungen etc. gesammelt.

Die Datenerhebung wurde zu mehreren Untersuchungszeitpunkten in mehreren Erhebungsphasen durchgeführt, wie der Überblick auf der nächsten Seite zeigt.

Zur Untersuchung der (1.) Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen der Kinder einerseits und den zum Ausdruck gebrachten Affekten, deren Veränderungen und Prozessen der Affektregulation andererseits sowie der (2.) Forschungsfrage nach den Aussagen, die sich davon ausgehend über das Ge- bzw. Misslingen von Eingewöhnungsprozessen machen lassen, werden Daten herangezogen, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie generiert wurden.

Antworten auf Fragen nach der Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Kindern und ErzieherInnen bzw. Peers sowie nach kindlichen Affekten lässt die Auswertung von Daten erwarten, die mittels zweier verschiedener Verfahren erhoben wurden: Das ist zum einen die Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept – ein Verfahren, das dem Bereich der *empirisch-qualitativen* Forschung zuzuordnen ist. Zum zweiten werden Daten aus den Analysen der Videoaufnahmen herangezogen, die vor dem Hintergrund einer *empirisch-quantitativen* Forschungslogik entstanden sind.

Ein multiperspektivisches Forschungsdesign wie jenes, das in der Wiener Kinderkrippenstudie zum Einsatz gebracht wurde, eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Überlegungen anzustellen – forschungsmethodischer, forschungsmethodologischer und erkenntnistheoretischer Natur –, birgt aber zugleich eine Reihe von Herausforderungen in sich. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, zählt zu den erklärten Zielen der Studie auch die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Erkenntnisse man durch den Einsatz welcher Methode erhalten kann und wie diese miteinander verschränkt werden können. Zu dieser Auseinandersetzung soll auch diese Dissertation einen Beitrag leisten.

Tab. 1: Datenerhebung: Untersuchungszeitpunkte, Setting, Erhebungen

ZEIT-PUNKT (TIME)	ZEITANGABE	SETTING	ERHEBUNGEN
T 0	2-4 Wochen vor Eintritt in die Kinder-krippe	Hausbesuch	Beobachtung – Fragebögen – Speichelproben – Inter-view
T 1	Ca. 2 Wochen nach der ers-ten Trennung von den Eltern	Besuch in der Krippe	Beobachtung – Videoauf-nahmen – Fragebögen – Speichelproben
T 2	2 Monate spä-ter (= 2 Monate nach T 1)	Besuch in der Krippe	Beobachtung – Videoauf-nahmen – Fragebögen – Speichelproben – Interview
		Telefonischer Kontakt mit den Eltern	Telefoninterview
T 3	2 Monate spä-ter (= 4 Monate nach T 1)	Besuch in der Krippe	Beobachtung – Videoauf-nahmen – Fragebögen – Speichelproben – Interview
Son-der-termin	Innerhalb von 6 Monaten nach Eintritt	Besuch in der Krippe	Allgemeine Qualitätsein-schätzung
T 4.1	Ca. 6 Monate nach Eintritt	Besuch in der Krippe, Hausbesuch und briefl. Kontakt mit den Eltern und der Krippe	Beobachtung – Fragebögen
T 4.2	Ca. 1 Jahr nach Eintritt	Briefl. Kontakt mit den El-tern und der Krippe	Fragebögen

Young Child Observation ab dem 1. Tag in der Krippe bis T 4.1

Im Sinne des methodenkritischen Ansatzes, welcher der gesamten Studie in ihrem Design und in ihren Zielen eingeschrieben ist, lautet daher die dritte Frage, die in der Dissertation bearbeitet werden soll:

(3.) Welcher Zusammenhang besteht zwischen den eingesetzten *Forschungsmethoden* und dem Generieren von Antworten auf die ersten zwei Forschungsfragen?

Die Bearbeitung dieser Frage zielt drauf ab, die eingesetzten Methoden bzw. Instrumente im Hinblick darauf zu analysieren, ob und in welcher Hinsicht sie zur Untersuchung der ersten beiden Forschungsfragen geeignet sind und welche Implikationen ihr Einsatz mit sich bringt. Dabei wird (a) die Diskussion um den Einsatz und das Verfolgen quantitativer vs. qualitativer Forschungsstrategien angesprochen, (b) wird der theoretische Referenzrahmen, innerhalb dessen die in der Studie herangezogenen Verfahren entwickelt wurden, in den Blick genommen sowie (c) Aufbau, Logik und Struktur der Verfahren beleuchtet. Davon ausgehend wird diskutiert, welche Art von Antworten vor dem Hintergrund von (a), (b) und (c) der Einsatz der Verfahren verspricht und welcher Beitrag dadurch zur Untersuchung der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe geleistet werden kann.

Bündelt man die drei genannten Forschungsfragen, lässt sich das zentrale Forschungsinteresse dieser Dissertation in Form einer zweigliedrigen Fragestellung wie folgt formulieren:

Welche Bedeutung kommen den kindlichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit ErzieherInnen und Peers im Zusammenhang mit Prozessen der Affektregulation von Kindern im Kontext der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe zu? Welche theoretischen Implikationen und forschungsmethodischen und -methodologi-schen Konsequenzen gehen mit der Wahl unterschiedlicher Forschungsmethoden zur Untersuchung dieser Frage einher?

Somit lässt sich das Ziel der Dissertation folgendermaßen zusammenfassen: Die Bearbeitung der Fragestellung soll dazu dienen,

- einen möglichst differenzierten Zugang zu frühkindlichen Prozessen von Affektregulation im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu erschließen,
- innerhalb eines psychoanalytischen Bezugsrahmens zu beleuchten, welcher Stellenwert dabei den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Kinder in der Krippe mit den Erzieherinnen und den anderen Kindern machen, zukommt, sowie
- zu erörtern, welche forschungsmethodischen Implikationen die Wahl der angeführten Verfahren beinhaltet, inwiefern systematische

Zusammenhänge zwischen dem Forschungsgegenstand und den eingesetzten Verfahren auszumachen sind und welche Konsequenzen dies für die Ergebnisse nach sich zieht.

Die Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgt in mehreren Arbeitsschritten, die in nachfolgender Gliederung dargestellt sind:

Die Dissertation ist in drei übergeordnete Abschnitte unterteilt: **TEIL I**, **TEIL II** und **TEIL III**.

Zunächst wird im **2. Kapitel von TEIL I** der Forschungsstand zum Thema „Kinderkrippe" dargestellt, um zum einen deutlich zu machen, welche Ergebnisse und Erkenntnisse in dem Bereich vorliegen, in den die Fragestellung fällt, und an die diese Dissertation anknüpft. Zum anderen werden aber auch Fragen herausgearbeitet und formuliert, die bisher kaum oder gar nicht Gegenstand wissenschaftlicher Forschungsbemühungen geworden sind und somit ein Desiderat darstellen. Im Fokus stehen im 2. Kapitel damit primär Forschungsprojekte, in denen die sogenannte *Eingewöhnung in die Krippe* untersucht wurde. Besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, in welcher Weise das *kindliche Erleben* dieser Zeit in den Forschungsprojekten bzw. den daraus resultierenden Publikationen thematisiert wurde, zu welchen Ergebnissen die dargestellten wissenschaftlichen Untersuchungen geführt haben und zu welchen Schlüssen die ForscherInnen gekommen sind. Es wird überdies herausgearbeitet, welcher Stellenwert *Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen und Peers* in den ersten Wochen des Krippenbesuchs zugeschrieben wird. Unter Einbeziehung theoretischer Ausführungen zur kindlichen Fähigkeit zur *Affektregulation* wird dann die Bedeutung dieser Fähigkeit im Kontext der sogenannten Eingewöhnung in die Krippe zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht. Im Vordergrund steht dabei die Frage, in welcher Weise Erfahrungen mit PädagogInnen und Peers zur kindlichen Affektregulation und damit – so die These – zur Bewältigung von Eingewöhnung beitragen.

Anschließend werden im **3. Kapitel** das *Forschungsdesign und die Forschungsmethodik* beschrieben, die gewählt wurden, um die Forschungsfrage(n) dieser Dissertation zu bearbeiten. Bevor das forschungsmethodische Vorgehen genauer dargestellt wird, soll durch die Darstellung der *Bildungswissenschaftlichen Relevanz* dieser Untersuchung die Dissertation in der Disziplin der Bildungswissenschaft verortet werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern Eingewöhnungsprozesse als Bildungsprozesse verstanden werden können. Diese Dissertation ist – wie schon einleitend erwähnt wurde – in die Wiener Kinderkrippenstudie eingebettet. Da sich die Wiener Kinderkrippenstudie nicht nur durch ein Mixed Methods-Design, bestehend aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, sondern auch durch die kritische Reflexion des Einsatzes dieser Methoden auszeichnet, ist das folgende Subkapitel der Bedeutung von *Multiperspektivität und Methodenmix* gewidmet. Im Anschluss werden die

forschungsmethodischen Zugänge beschrieben, durch deren Einsatz jene Ergebnisse generiert wurden, die dazu dienen sollen, die ersten beiden Forschungsfragen dieser Dissertation zu bearbeiten. Im darauf folgenden Subkapitel wird auf die *Datenanalyse* eingegangen und dargestellt, in welcher Weise die qualitativen und quantitativen Daten ausgewertet werden, um die ersten beiden Forschungsfragen zu beantworten. Das anschließende Subkapitel beinhaltet die Beschreibung des Vorgehens der *Zusammenführung der Daten* aus dem qualitativen und dem quantitativen Zugang. Abschließend wird die methodische Vorgehensweise zur Bearbeitung der dritten Forschungsfrage beschrieben, indem darauf eingegangen wird, welche Schritte gesetzt werden, um herauszuarbeiten, welcher *Zusammenhang zwischen der Wahl der Forschungsinstrumente und den Ergebnissen* der Untersuchung besteht. Dabei spielen Aspekte wie der theoretische Hintergrund der Entwicklung des Verfahrens, die Datenerhebung sowie die einzelnen Schritte der Auswertung bis hin zur Interpretation der Ergebnisse eine Rolle.

Im Zentrum von **TEIL II** steht eine empirische Einzelfallstudie, die zur Untersuchung der ersten beiden Forschungsfragen durchgeführt wurde. TEIL II besteht aus der Auswertung und Interpretation von qualitativen Daten im **TEIL A** und quantitativen Daten im **TEIL B**.

TEIL A beinhaltet die Auswertung von qualitativen Daten anhand der Analyse eines Einzelfalls. Auf Basis der Analyse von Beobachtungsprotokollen, die durch den Einsatz der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept entstanden sind, wird der Eingewöhnungsverlauf von einem der insgesamt 104 in der Stichprobe der Wiener Kinderkrippenstudie untersuchten Kinder nachgezeichnet und untersucht. Nach einer kurzen *Vorbemerkung zum TEIL A* im **1. Kapitel** werden im **2. Kapitel** *Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse A* beschrieben.

Inhalt des **3. Kapitels** ist die Beschreibung des *methodischen Vorgehens* bei der Analyse der Beobachtungsprotokolle. Im Vordergrund stehen dabei die Darstellung und Begründung der *Auswahl des Analysematerials* (d.h. die Auswahl bestimmter Protokollausschnitte) sowie die *Auswahl des theoretischen Bezugsrahmens*, vor dessen Hintergrund die Analyse und Interpretation des Beobachtungsmaterials erfolgt.

Das **4. Kapitel** enthält eine Beschreibung der Personen sowie der Krippe, die Gegenstand der Einzelfallanalyse A sind.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle selbst erfolgt dann im **5. Kapitel**. Die erste Forschungsfrage wird dann auf Basis der Ergebnisse der Analyse des Beobachtungsmaterials einer Antwort zugeführt.

Teil B ist der Analyse von quantitativen Daten – der Videoratings – desselben Kindes gewidmet, das schon im Zentrum der Analyse von TEIL A stand. Analog zur Analyse der qualitativen Daten werden im TEIL B quantitative Daten anhand eines Einzelfalls ausgewertet und analysiert. Nach einer

Vorbemerkung zum TEIL B im **6. Kapitel** werden im **7. Kapitel** *Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse B* beschrieben.

Anschließend wird im **8. Kapitel** das methodische Vorgehen der Analyse des Videomaterials dargestellt, wobei zunächst eine *Beschreibung des Analysematerials* gegeben und dann der *Bezugsrahmen* beschrieben wird, der zur Interpretation der Daten herangezogen wird. Schließlich werden im **9. Kapitel** die Ratings jenes Kindes, das bereits im Zentrum der qualitativen Einzelfallanalyse stand, herangezogen und im Rahmen einer quantitativen Einzelfallanalyse interpretiert. Anschließend wird diskutiert, wie sich die erste Forschungsfrage auf Basis der Ergebnisse der Interpretation der Videoratings am Beispiel des konkret behandelten Einzelfalls beantworten lässt.

Im **TEIL III** werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Analysen schließlich zusammengeführt. Durch den *Vergleich der Ergebnisse* aus der qualitativen Einzelfallanalyse mit jenen aus der quantitativen Einzelfallanalyse kann die Frage untersucht werden, ob die Ergebnisse einander ähneln und damit eher stützen oder, ob die Ergebnisse sich unterscheiden, einander womöglich sogar widersprechen.

Wie auch immer dieser Vergleich ausfällt, gilt es jedenfalls zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage zu diskutieren, in welcher Weise die Wahl der Forschungsinstrumente die Ergebnisse beeinflusst. Diese Diskussion erfolgt anhand jener beiden Methoden bzw. Instrumente, die zur Bearbeitung der ersten beiden Forschungsfragen genutzt wurden und im Zentrum von TEIL II stehen. Dabei wird auf die Art, Frequenz und Ziele der Erhebungen ebenso eingegangen wie auf den theoretischen Rahmen, vor dessen Hintergrund die Entwicklung der Instrumente und Auswertung der Ergebnisse erfolgt. Schließlich soll auch die zweite Frage beantwortet werden, indem diskutiert wird, welche begründeten Aussagen sich davon ausgehend über das Gelingen oder Misslingen von „Eingewöhnung“ treffen lassen.

Damit soll in dieser Dissertation einerseits ein Beitrag zu Fragen von frühen Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern, die in Kinderkrippen betreut werden, geleistet werden, andererseits aber auch die Bedeutung von forschungsmethodischen Überlegungen und Entscheidungen für das Zustandekommen von Forschungsergebnissen untersucht und in den aktuellen Diskurs eingebracht werden.

Die Auseinandersetzung mit diesem Fragenkomplex tangiert mehrere Forschungsbereiche, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2. Überblick über den Forschungsstand und Identifikation von Forschungslücken

Die Betreuung von Kindern durch andere Personen als die Mutter ist historisch gesehen nichts Neues, wie Dornes betont (Dornes 2006, 247). So weist Harsch, die sich ausführlich mit historischen Entwicklungen innerhalb der frühen außerfamiliären Betreuung beschäftigt, beispielsweise darauf hin, dass die „Abgabe des Kindes an eine Ersatzperson innerhalb oder außerhalb des Hauses" historisch „erstmalig vor viertausend Jahren durch Ammenverträge aus dem babylonischen Codex Hammurabi belegt" ist (Harsch 2001, 360). Harschs historischer Streifzug durch die Geschichte der „Doppelbemutterung", ausgehend vom babylonischen Reich über das antike Griechenland und das Mittelalter bis zur Gegenwart, macht deutlich, dass „nicht-elterliche Betreuung, sinkende Geburtenraten" und der „Spagat zwischen Arbeit und Kind … keine Erscheinungen der Moderne" sind (Harsch 2008, 109), wie aktuelle öffentliche Diskussionen um die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern oft glauben lassen. Es werden in der einschlägigen Fachliteratur verschiedene Gründe genannt und diskutiert, die dazu führen, dass Eltern sich dazu entschließen, ihr Kind zeitweise von anderen Personen betreuen zu lassen (vgl. Hover-Reisner, Funder 2009). Neben ökonomischen Umständen, die beide Elternteile dazu zwingen, zu arbeiten, wird in jüngerer Zeit oft das veränderte Selbstverständnis von Frauen angeführt, das den Wunsch nach Berufsausübung einschließt (Dornes 2006, 248). So zeigt sich – zumindest im westlichen Kulturkreis – seit den 1970er Jahren „ein konstanter Anstieg mütterlicher Berufstätigkeit und damit einhergehender nicht-elterlicher Betreuung von Kindern" (ebd.). Zeitgleich setzten eine intensivere Debatte um die möglichen Folgen von früher außerfamiliärer Betreuung für die kindliche Entwicklung und eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen ein (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird ein erster Einblick in bisher vorliegende wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Thematik der außerfamiliären Betreuung von Kindern gegeben, indem zunächst der Forschungsstand im Bereich der Krippenforschung dargestellt wird, wie er Publikationen entnommen werden kann, die vor und außerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie entstanden sind. Ausgehend davon werden erste Forschungslücken transparent gemacht, die in der Dissertation aufgegriffen und bearbeitet werden sollen.

2.1 Kinderkrippen als Gegenstand von Forschung [7]

Die meisten Forscherinnen und Forscher, deren Interesse der Beschäftigung mit der Frage gilt, was der Besuch einer Krippe für Kinder und deren Entwicklung, für Eltern, für Institutionen, aber auch für die Gesellschaft bedeutet, sind der Disziplin der Psychologie – und da überwiegend der *Entwicklungspsychologie* – zuzuordnen.

Wendet man sich Veröffentlichungen von Vertretern und Vertreterinnen der akademischen Entwicklungspsychologie zur frühen außerfamiliären Betreuung zu, so stößt man auf eine Vielzahl einschlägiger Fachbeiträge. Debatten zum Thema der institutionellen Betreuung von Kleinkindern in Krippen lösten besonders im angloamerikanischen Raum eine Fülle an Forschungsvorhaben aus, die primär darauf abzielten, nach Zusammenhängen

- zwischen verschiedenen Dimensionen der institutionellen Kleinstkindbetreuung (wie Betreuungsintensität oder Art und Qualität der Betreuung)
- und der physischen und psychischen Entwicklung von Kindern (in den Dimensionen des Sozial-Emotionalen, des Kognitiven und Sprachlichen)

zu fragen (Hover-Reisner, Funder 2009, 173).

Diese Forschungstradition, im angloamerikanischen Sprachraum als „child care research" bekannt, hat seit ihren Anfängen bemerkenswerte Fortschritte in der Untersuchung von Effekten früher außerfamiliärer Betreuung auf die kindliche Entwicklung gemacht. Darüber hinaus ist es Vertreterinnen und Vertretern dieser Forschungstradition in den letzten Jahrzehnten immer wieder erfolgreich gelungen, Forschungsgelder einzuwerben und eine beachtliche Anzahl an Ergebnissen von meist groß dimensionierten, *empirisch-quantitativ* ausgerichteten Studien zu publizieren: Etwa seit den 1980er Jahren beschäftigen sich mehrere Forschungsgruppen eingehend mit der Frage, welche Konsequenzen institutionelle außerfamiliäre Betreuung in der frühen Kindheit für die kindliche Entwicklung hat und beteiligen sich damit rege an der Diskussion darüber, ob bzw. unter welchen Bedingungen frühe Betreuung als sinnvoll zu erachten ist. Beiträge aus diesem Bereich beschäftigen sich primär mit verschiedenen Aspekten der kindlichen Entwicklung im Kontext von Krippenbetreuung sowie mit der Frage, welche Einflussfaktoren im Sinne eines „*Inputs*" unter welchen weiteren Bedingungen zu welchen Entwicklungs-„*Outputs*" beim Kind führen. Aus der Entwicklungspsychologie liegt daher mittlerweile eine beträchtliche Anzahl empirisch-quantitativer Untersuchungen vor, in

7 Der Inhalt dieses Kapitels orientiert sich an einer Literaturumschau zum Thema „Krippenbetreuung", die ich gemeinsam mit Nina Hover-Reisner durchgeführt und in Form eines Artikels publiziert habe (vgl. Hover-Reisner, Funder 2009).

deren Zentrum die Frage nach dem Zusammenhang zwischen früher außerfamiliärer Betreuung und unterschiedlichen Dimensionen kindlicher Entwicklung steht (vgl. z.B. Belsky, Eggebeen 1991; Howes, Hamilton 1993; NICHD 1998, 1999, 2000, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005; Brooks-Gunn, Han, Waldfogel 2002; Watamura et al. 2003; Sylva et al. 2004 u.a.; Barta 2022; Vitiello et al. 2022). Beiträge im Kontext von *child care research* finden sich seit einigen Jahren in vielen Ausgaben der Fachzeitschriften „Child Development", „International Journal of Behavioral Development" oder „Early Childhood Research Quarterly" (Hover-Reisner, Funder 2009, 173).

Darüber hinaus lässt sich eine Vielzahl an Veröffentlichungen finden, deren Autorinnen und Autoren sich mit der Auswirkung von institutioneller frühkindlicher Betreuung auf eine spezifische Dimension der emotionalen Entwicklung, nämlich der Entwicklung der *Bindungsbeziehung* des Kindes zu seiner Mutter bzw. zu seiner Betreuungsperson in der Krippe, auseinandersetzen (z.B. Rauh, Ziegenhain 1996; Grossmann, Grossmann 1998; Keller 1998; Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Ahnert, Rickert 2000; Rauh et al. 2000; Ziegenhain, Wolff 2000; Ahnert, Lamb 2003; Ahnert et al. 2004). Neben diversen anderen Parametern wird in Studien, die in diesem Bereich durchgeführt werden, insbesondere die Qualität der Bindung von Kindern zur Mutter sowie die Bindung zur Pädagogin untersucht, um eine mögliche Auswirkung der Krippenbetreuung auf die Mutter-Kind-Bindung festzustellen bzw. die Entstehung und Entwicklung der Pädagogin-Kind-Bindung zu beforschen (vgl. Goossens, van Ijzendoorn 1990; Howes, Galinsky, Kontos 1998; Ahnert, Lamb 2000). Zum anderen richten Bindungsforscher und -forscherinnen vereinzelt ihr Augenmerk auch auf das Erleben von Krippeneintritt und Krippenbetreuung und diskutieren vor bindungstheoretischem Hintergrund, welche Bedeutung dieses Ereignis bzw. dieser Lebensabschnitt für Kinder haben kann (vgl. Laewen 1989; Laewen, Andres, Hédervári 2000a, 2000b; Überblick bei Dornes 2006, 252ff.).

Neben diesen zahlreichen Studien, in denen das Themenfeld der außerfamiliären Krippenbetreuung bzw. spezifische Aspekte und Phänomene innerhalb dieses Feldes aus entwicklungspsychologischer bzw. bindungstheoretischer Perspektive in den Blick genommen wird, erscheint die Anzahl von Untersuchungen und Publikationen aus dem Bereich der *Psychoanalyse* auf den ersten Blick eher überschaubar (z.B. Wittenberg 2001; Datler, Ereky, Strobel 2002; Scheerer 2003; Niedergesäß et al. 2004; Behncke 2006; Elfer 2006; Brodbeck 2007; Elfer 2007; Elfer, Dearnley 2007; Marx 2007; Bailey 2008; Dornes 2008; Hardin 2008). Obwohl sich „Psychoanalytiker … für das Thema der nicht-elterlichen Betreuung ebenfalls seit langem interessiert" haben, wie Dornes (2006, 263) festhält, „scheint die Beschäftigung mit psychoanalytischen Zugängen, was die öffentliche Rezeption betrifft, im Vergleich zu anderen Forschungsrichtungen in den Hintergrund getreten zu sein" (Hover-

Reisner, Funder 2009, 177). Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass psychoanalytisch orientierte Forscherinnen und Forscher kaum Untersuchungen mit großen Stichproben durchführen und auch nicht bekannte standardisierte – und damit in den Ergebnissen gut vergleichbare und leicht anschlussfähige – Verfahren einsetzen. Vielmehr wird in psychoanalytischen Studien der Blick auf Einzelfälle gerichtet: Die meisten der psychoanalytischen Untersuchungen zur Bedeutung der außerfamiliären Betreuung zeichnen sich dadurch aus, dass anhand von Fallvignetten bestimmten Fragen nachgegangen wird. So interessiert beispielsweise, wie die Betreuung in einer Kinderkrippe– auf bewusster wie auf unbewusster Ebene – von Kindern erlebt wird, genauso wird die Komplexität des Zusammenspiels zwischen äußeren Gegebenheiten und innerpsychischen Prozessen im Kontext des Krippenbesuchs in den Blick genommen oder auch untersucht, inwiefern die außerfamiliäre Betreuung die weitere Persönlichkeitsentwicklung von Kindern kurz- und längerfristig prägt und beeinflusst.

Generell ist innerhalb der psychoanalytisch orientierten Studien zwischen zwei Gruppen von Untersuchungen zu unterscheiden:

- Zum einen liegen Arbeiten vor, die auf der Analyse von rückblickenden Schilderungen von Erwachsenen sowie den damit verbundenen Träumen, Assoziationen und Übertragungen beruhen, die meist im Kontext von Psychoanalysen oder in Form von klinischen Interviews erhoben werden (vgl. Dornes 2006). Diese klinisch-rekonstruktive Perspektive ist in Arbeiten wie z.B. der von Hardin und Hardin (2000) zu finden und gilt als ein traditioneller psychoanalytischer Forschungszugang, wie etwa Arbeiten von Sigmund und Anna Freud, Fenichel, Mahler, Winnicott etc. zeigen (vgl. Dornes 2006).
- Auf der anderen Seite gibt es auch eine steigende Anzahl an psychoanalytischen Direktbeobachtungsstudien, die sich dem Themenfeld der außerfamiliären Betreuung widmen. Auch dieser Zugang weist eine lange psychoanalytische Tradition auf: Beginnend mit Anna Freud und Dorothy Burlingham in der „Jackson Kinderkrippe“ und den „War Nurseries“ über James und Joyce Robertson, die in den 50er und frühen 60er Jahren des letzten Jahrhunderts Filme herstellten, in denen sie die Reaktionen von Kleinkindern auf die Trennung von ihren Eltern dokumentierten und sie anschließend einer genaueren Analyse unterzogen, bis in die jüngere Vergangenheit und Arbeiten von Niedergesäß (1989), Elfer (z.B. Elfer, Dearnley 2007) oder Bailey (2008) wurden Kinder in verschiedenen außerfamiliären Betreuungskontexten immer wieder beobachtet, um das kindliche Verhalten und Erleben genau dokumentieren und analysieren zu können. So rückte vor allem die Auseinandersetzung mit dem kindlichen Erleben von Trennung und Getrenntsein im Kontext außerfamiliärer Betreuung immer

wieder in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Hover-Reisner, Funder 2009, 178ff.; Schaich 2011).

Der Eintritt in eine Kinderkrippe bedeutet für alle Kinder notwendigerweise eine zeitweilige Trennung von den Eltern bzw. den primären Bezugspersonen; meist sind Kinder zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal damit konfrontiert, sich von ihren Eltern verabschieden und für eine bestimmte Zeit in einer „fremden Welt" ohne sie zurechtkommen zu müssen. Daher stellt der Eintritt in eine Kinderkrippe für alle Kinder eine erhebliche emotionale Belastung dar. Um diese Anfangsphasen zu erleichtern, wurden Eingewöhnungskonzepte entwickelt, die eine stundenweise gestaffelte Aufnahme in Begleitung der Mütter vorsehen, wie Ahnert berichtet (Ahnert 2007, 15). Jedoch wurde seitens der Wissenschaft die Frage danach, wie Kinder die Phase des Eintritts in die Kinderkrippe erleben, sowie die Frage, wie sich die ersten Wochen und Monate für Kinder in diesen Betreuungseinrichtungen gestalten, bisher selten gestellt und nur in Ansätzen behandelt. Die wenigen wissenschaftlichen Arbeiten und Befunde, die bislang außerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie zu dieser Thematik publiziert wurden, werden nun genauer vorgestellt.

2.1.1 Die sogenannte Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe

Zunächst sei mit Datler, Ereky und Strobel darauf hingewiesen, dass sich „nur wenige Forschungsgruppen und Forschungsrichtungen … in den letzten Jahrzehnten intensiver mit der Frage nach der Bedeutung von Fremdunterbringung für Klein- und Kleinstkinder befasst" haben (Datler, Ereky, Strobel 2002, 55). Diese Aussage ist nach wie vor von hoher Aktualität, denn wie aus den oben gemachten Ausführungen hervorgeht, konzentrierten sich die Forschungsbemühungen bis dato aber kaum auf die Untersuchung der ersten Tage, Wochen und Monate, die Kinder in Krippen verbringen. Insbesondere die sogenannte *Eingewöhnung* von Kindern wurde bislang nur in wenigen Untersuchungen genauer in den Blick genommen.

Eine Ausnahme stellen die Arbeiten zweier Forschergruppen an der Freien Universität Berlin rund um Hellgard Rauh, Kuno Beller, Hans-Joachim Laewen und Ute Ziegenhain dar, die sich seit den frühen 1980er Jahren aus bindungstheoretischer Perspektive mit der Bedeutung der ersten Tage und Wochen in der Krippe beschäftigen.

Beispielsweise untersuchten Rottmann und Ziegenhain (1988) anhand einer Stichprobe von 35 Kindern, ob und wie sich die Bindungsbeziehung zwischen Kindern und ihren Müttern durch den Krippeneintritt verändert. Sie konnten zeigen, dass die Bindungsqualität von Kindern, die mit einem Jahr in die Krippe kamen, auch sechs Monate nach Krippeneintritt stabil blieb oder sich noch weiter in die Richtung „sicherer Bindung" entwickelte. Die Autoren

schließen daraus, dass der Besuch einer qualitativ guten Krippe keine erkennbare Beeinträchtigung der Mutter-Kind-Bindung darstellt oder aber, dass die Bindung zwischen Mutter und Kind nach 12 Monaten schon in so hohem Ausmaß gefestigt ist, dass der Besuch einer Kinderkrippe diese Bindung kaum beeinflusst. Es zeigte sich aber auch, dass die Art des Übergangs in die Krippe Einfluss auf die Bindungsbeziehung hatte: Kinder, die eine sanfte Eingewöhnung[8] erlebten, waren sechs Monate nach Krippeneintritt tendenziell sicherer gebunden als Kinder, die eine abrupte Eingewöhnung erfuhren (vgl. auch Ziegenhain, Wolff 2000).

In der Berliner Anpassungsstudie kamen Ziegenhain, Rauh und Müller (1998) zu ähnlichen Ergebnissen. In der Studie zeigte sich, dass – unabhängig von der Krippenerfahrung – die frühe Sensitivität von Müttern entscheidend für die spätere Bindungsqualität ist. Als wesentliche Indikatoren für die Bindungsqualität identifizierte das Forscherteam das Alter der Kinder bei Krippeneintritt, die Sanftheit bzw. Abruptheit des Übergangs in die Krippe sowie die Begleitung durch die Mütter.

Andres und Laewen (1995) berichten von einer Mitte der 1980er Jahre am von Beller geleiteten Arbeitsbereich „Kleinkindpädagogik" an der FU Berlin durchgeführten Untersuchung, in deren Zentrum die Aufnahme von Kindern in die Krippe stand. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung bestand in der Feststellung, dass Kinder, die vor allem während der ersten Tage in der Krippe ohne die Begleitung durch einen Elternteil auskommen mussten, durchschnittlich vier Mal häufiger wegen einer Erkrankung fehlten und in ihrer kognitiven Entwicklung nach sechs Monaten deutlich zurück lagen. Nach wenigen Wochen des Krippenbesuchs konnten deutliche Verhaltensunterschiede zwischen den begleiteten und unbegleiteten Kindern beobachtet werden, wobei sich die unbegleiteten Kinder weniger positiv und mehr verängstigt zeigten. Zudem wiesen die unbegleiteten Kinder stärkere Verunsicherungen in ihrer Bindung zu ihren Müttern auf (Andres, Laewen 1995, 86). Als entscheidende Phase erwiesen sich in dieser Untersuchung insbesondere die ersten drei Tage: „Die Kinder, die in den ersten Tagen von ihren Eltern begleitet worden waren, ohne dass bereits Trennungsversuche unternommen wurden, fehlten – unabhängig vom Muster der Bindung zu ihren Müttern – eine viermal geringere Zeit wegen Erkrankung als die Kinder, bei denen es schon in den ersten drei Tagen zu Trennungen gekommen war" (ebd.). Unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie interpretiert Laewen diese Ergebnisse dahingehend, dass Kinder, die Bindungsbeziehungen u.a. dazu nutzen, sich bei Irritationen, die in unbekannten

8 Eine „sanfte Eingewöhnung" lag dann vor, wenn die Mutter mindestens in der ersten Woche die ganze Zeit über oder maximal eine halbe Stunde bzw. eine Stunde (mäßig sanfte Eingewöhnung) weniger als das Kind in der Gruppe war und dann ihre Anwesenheit allmählich reduzierte. Im Gegensatz dazu beschränkte sich die Anwesenheit einer Mutter im Fall einer abrupten Eingewöhnung auf drei bis vier Tage bzw. war sie von Anfang an nicht mit dem Kind in der Gruppe.

Umgebungen bis hin zu Panikreaktionen regelmäßig auftreten, wieder ins Gleichgewicht zu bringen (Infans o.J., 2). Kinder wären überfordert, wenn keine Person anwesend sei, zu der das Kind eine entsprechende Beziehung aufgebaut habe. Daher sei die Erzieherin für das Kind von Beginn an besonders bedeutsam: „Erst wenn es dem Kind gelungen ist, zur Erzieherin eine Bindungsbeziehung aufzubauen, kann es sich auf sie stützen, um dann den Anforderungen der neuen Umgebung gerecht werden zu können" (ebd.). Auf Basis dieser und einiger anderer Forschungsergebnisse entwickelte Laewen mit Kolleginnen Anfang der 1990er Jahre ein differenziertes Eingewöhnungsmodell, in dessen Vordergrund der Aufbau einer Bindungsbeziehung des einzugewöhnenden Kindes zur Erzieherin in Anwesenheit der Mutter (bzw. seltener des Vaters) steht (vgl. z.B. Laewen, Andres, Hédervári 2000a, 2000b). Das Eingewöhnungsmodell wurde unter dem Namen „Infans" bekannt und fand und findet vor allem in Deutschland, aber auch in der Schweiz und in Österreich Verbreitung. Es stellt bis dato das einzige theoretisch fundierte und empirisch untersuchte Modell zu Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe dar und wird auch im Kapitel 2.1.1.2 noch von Bedeutung sein.

In Laewens Sinn plädieren auch Haug-Schnabel und Bensel in einer Ausgabe der Zeitschrift „Kindergarten heute" (2007) dafür, die Eingewöhnung in die Krippe *elternbegleitet*, *bezugspersonenorientiert* und *abschiedsbetont* zu gestalten. Sie begreifen den Aufbau einer Beziehung zu einer bislang unbekannten Bezugsperson als wichtige und anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe für Krippenkinder (ebd.).

Wie Laewen et al. beschäftigte sich auch Ahnert im Kontext bindungstheoretischer Überlegungen und Untersuchungen mit der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern (vgl. z.B. Ahnert, Lamb 2001, 2003; Ahnert 2004; Ahnert et al. 2004; Ahnert, Pinquart, Lamb 2006). Sie wirkte an einigen der wenigen Untersuchungen mit, die bisher zur Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe durchgeführt wurden.

Beispielsweise ging sie der Frage nach, inwieweit die Bindungssicherheit von Kleinkindern zu einer Verminderung von Belastungen führen könnte, die mit dem Eintritt in eine Kinderkrippe einhergehen (Ahnert, Rickert 2000). Dazu wurden 70 einjährige Kleinkinder mittels Verhaltensbeobachtungen und Belastungsmessungen (Herzfrequenzmessungen) untersucht. Anhand der Herzfrequenzmessungen konnte gezeigt werden, dass die Eingewöhnung für unsicher gebundene Kinder belastender war als für sicher gebundene. Dies stellte sich jedoch als kurzfristiger Effekt heraus, weshalb die Annahme, dass die Bindungssicherheit dazu beitragen könnte, Trennungsbelastungen zu minimieren, nicht bestätigt werden konnte (ebd., 200). Die emotionale Belastung der Kinder wurde zu Beginn als besonders hoch eingeschätzt, nach vier Wochen verbesserte sich das emotionale Wohlbefinden deutlich, wie Ahnert und Rickert berichten (ebd.). Sie weisen jedoch darauf hin, dass in dieser Untersuchung ungeklärt geblieben ist, „unter welchen Umständen

Belastungsreaktionen in möglichst kurzen Zeiträumen minimiert werden können“ (ebd.). Aufgrund der Ergebnisse kommen sie zu dem Schluss, dass die Mutter-Kind-Bindung im Krippenalltag nur wenig hilfreich ist und daher primär den ErzieherInnen die Aufgabe zukommt, die Kinder zu unterstützen.

In einer späteren Untersuchung wurde das Level kindlicher Belastung während der Eingewöhnung anhand der Bestimmung des Cortisolspiegels im Speichel der Kinder festgestellt (Ahnert et al. 2004). 70 Kinder im Alter von 15 Monaten wurden vor Krippeneintritt, während der sogenannten Adaptationsphase[9] und während der Trennungsphase von ihren Müttern sowie 5 Monate danach untersucht. Erhoben wurden neben sozioökonomischen Daten der Familien das kindliche Temperament, der kindliche Entwicklungsstand sowie das Cortisollevel. Außerdem wurden videogestützte Verhaltensbeobachtungen durchgeführt und die Bindungsqualität zur Mutter eingeschätzt. Für alle Kinder stellte der Krippeneintritt ein belastendes Ereignis dar, wie die Analyse der Daten zeigt. Die Kinder brachten während der Trennungsphase mehr negative affektive Stimmung zum Ausdruck als während der Adaptationsphase und 5 Monate später. In den ersten Wochen in der Krippe war das Cortisollevel bei allen Kindern deutlich höher als vor Krippeneintritt, wobei die höchsten Werte in jenen ersten zwei Wochen erreicht wurden, in denen die Kinder ohne ihre Mütter in der Krippe blieben. Die körperlichen Anzeichen von Stress waren auch in dieser Untersuchung bei sicher an die Mutter gebundenen Kindern weniger stark ausgeprägt als bei unsicher gebundenen. Es zeigte sich, dass sicher gebundene Kinder deutlich geringere Cortisolwerte aufweisen als unsicher gebundene, was laut Ahnert et al. ein Indikator dafür ist, dass die sichere Mutter-Kind-Bindung während der Eingewöhnung als „Puffer“ von Stress gesehen werden kann. Obwohl die Kinder sich an den Krippenalltag anzupassen schienen, konnte darüber hinaus auch nachgewiesen werden, dass die Belastung für die Kinder wieder zunahm, nachdem der reguläre Betreuungsalltag einsetzte: 5 Monate nach Krippeneintritt war das Cortisollevel der Kinder noch immer signifikant höher als vor Krippeneintritt.

In all diesen Untersuchungen wurde deutlich, dass der Eintritt in eine Kinderkrippe für alle Kinder eine Belastung darstellt, bei deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen. Die ersten Forschungen, die dazu im Bereich der Krippe durchgeführt wurden, zeigten, dass eine sanfte Eingewöhnung für Kinder wesentlich weniger belastend ist als eine abrupte Trennung von der Mutter[10]. Mittlerweile hat sich eine stufenweise Eingewöhnung fast überall durchgesetzt und entspricht dem Standard in der pädagogischen Praxis. Dennoch ist es bemerkenswert, dass der Krippenbesuch für Kinder auch noch Monate nach

9 Unter Adaptationsphase wird in diesem Zusammenhang jene Zeitspanne verstanden, in der die Mütter noch gemeinsam mit den Kindern in der Krippe anwesend sind bis es zur ersten Trennung kommt und die Kinder alleine, d.h. ohne die Mütter, in der Krippe bleiben.

10 Bisher wurden in diesem Kontext nur Mütter systematisch untersucht, jedoch keine Väter.

dem Eintritt – zumindest auf physiologischer Ebene – eine Belastung darstellt (vgl. Ahnert et al. 2004, 2022; Nystad et al. 2021).

Im Rahmen der angeführten hauptsächlich bindungstheoretisch orientierten Forschungsbemühungen zeigt sich außerdem, dass Kinder – auch sehr junge – grundsätzlich Beziehungen und Bindungen zu anderen Erwachsenen als den Eltern aufbauen können. In einigen Untersuchungen hat sich diese Beziehung zu anderen Erwachsenen sogar als äußerst wichtig für gelingende Eingewöhnungsprozesse herausgestellt. Eine sichere Mutter-Kind-Bindung wurde als protektiver Faktor identifiziert, jedoch nur so lange die Mütter auch in der Krippe anwesend waren.

Als *der* entscheidende Faktor für gelingende Eingewöhnung wird aus Sicht der Bindungstheorie der erfolgreiche Bindungsaufbau zur Erzieherin begriffen, da die Erzieherin den Kindern dann als sichere Basis zur Verfügung steht und – so wird angenommen – Kinder von dieser sicheren Basis aus bzw. mit Hilfe der Erzieherinnen die Trennung von den Eltern bewältigen und die Krippe explorierend für sich entdecken können. Grossmann und Grossmann (1998, 73f.) beschreiben diesen Aspekt folgendermaßen: „Hat das Kind im Laufe der Eingewöhnungszeit in einer Erzieherin eine neue Sicherheitsbasis gefunden, kann man davon ausgehen, dass das Kind auch eine längere Trennung von den Eltern bewältigen kann. Solange es ihm gut geht, wird es alleine oder mit anderen Kindern spielen können. Sobald es ihm schlecht geht, wird es wissen, wo seine neue Trostquelle ist. Kann die Erzieherin es dann nachhaltig beruhigen und nicht nur ablenken, so wird es kaum zu physiologischen Stressreaktionen kommen.“ In diesem Sinn kann eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung als wichtige Voraussetzung für gelingende Eingewöhnung begriffen werden. Ob und inwiefern es Kindern, die eine Bindungsbeziehung zu ihrer Erzieherin aufbauen können, dann tatsächlich gelingt, die Trennung von den vertrauten Bezugspersonen zu bewältigen und am Krippengeschehen zu partizipieren, wurde bisher aber nicht empirisch untersucht. Denn auch Details darüber, wie sich die Beziehung zwischen Kleinkindern und ihren Erzieherinnen, v.a. zu Beginn des Krippenbesuchs, gestaltet, sind aus wissenschaftlichen Untersuchungen kaum bekannt.

Einen weiteren Beitrag zur Erforschung der sogenannten Eingewöhnungsphase stellen Forschungsarbeiten von Carmen Dalli dar. Ende der 1990er Jahre führte sie eine qualitative Studie durch, in der sie im Rahmen von 5 Fallstudien Mutter-Kind-Paare und KrippenerzieherInnen während der ersten Wochen und Monate in der Kinderkrippe untersuchte (Dalli 1999, 2000, 2002). Dabei brachte sie ein Methodenbündel zum Einsatz, das aus ihren Feldnotizen, Videoaufnahmen der Kinder, Interviews mit den Müttern und ErzieherInnen, Tagebuchaufzeichnungen von Müttern und ErzieherInnen sowie aus schriftlichen Dokumenten der Einrichtungen die Eingewöhnung betreffend bestand.

Im Fokus ihrer Untersuchung standen zum einen die Mütter und deren Erfahrungen, die mittels halb-strukturierter Interviews und im Rahmen von

Tagebüchern, welche die Mütter während der Eingewöhnungsphase führten, erhoben wurden. Die Analyse des Materials zeigte, dass die Mütter intuitive Theorien über die Bedeutung der Erfahrung der Eingewöhnung für ihre Kinder sowie über ihre eigene Rolle während dieses Prozesses haben, die sich allerdings im Lauf der Eingewöhnungsphase änderten, so Dalli (1999).

Zum anderen interessierte Dalli, wie sich Kinder in Betreuungseinrichtungen verhalten (Dalli 2002). Um Zugang zu den kindlichen Erfahrungen zu Beginn der Krippenbetreuung zu erhalten, wurden qualitative Beobachtungen durchgeführt und Interaktionen zwischen Kindern mit Erwachsenen und Peers auf Video aufgezeichnet. Dallis Analysen zielen primär darauf ab, kindliche Verhaltensweisen und deren Veränderungen genau zu beschreiben und mit dem Verhalten von Müttern und Erzieherinnen in Beziehung zu setzen. Beispielsweise wird beschrieben, wie ein Kind lernt, welche Regeln in der Gruppe herrschen, im Speziellen, wie mit „Besitz" umgegangen wird. Offen bleibt allerdings in allen Fallbeschreibungen durchwegs, wie die Kinder diese ersten Wochen und Monate in der Krippe erleben, welche Gefühle, Nöte, Ängste und Bedürfnisse sie wohl verspüren mögen, welche Beziehungserfahrungen sie dort mit ihren Müttern und ErzieherInnen machen und wie sich der Krippenalltag aus ihrer Perspektive gestaltet.

Selbiges gilt auch für die oben angeführten bindungstheoretischen Untersuchungen. Dies mag darin gründen, dass die „Bindungstheorie untersucht, ab wann ein Kind Trennung erkennbar physiologisch erlebt und wie es, je nach Qualität der bislang aufgebauten Bindungsbeziehung mit einer Bezugsperson, ein etwaiges Trennungserlebnis verarbeitet" (Ziegenhain, Rauh, Müller 1998, 84). Sie „versucht, kindliche Belastungsreaktionen sowohl während der mütterlichen Anwesenheit als auch ihrer Abwesenheit aus der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung zu erklären" (Ahnert, Rickert 2000, 191). Damit fokussiert sie „definitionsgemäß ‚bloß' jenen Ausschnitt aus dem weiten Bereich des menschlichen Erlebens und Verhaltens, der dem Themenbereich ‚Bindung' zuzurechnen ist" (Datler 2003a, 79). Folglich ist das aktuelle Erleben von Kindern – jenseits seiner Bindungsbeziehungen und Verarbeitung körperlicher Belastungen – nicht zentraler Gegenstand bindungstheoretischer Forschung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in vielen Studien gezeigt werden konnte, dass der Eintritt in eine Kinderkrippe für alle Kinder eine Belastung darstellt, die sie zu bewältigen haben. Forschungen, in denen Kinder über die ersten Tage oder Wochen in der Krippe hinaus untersucht wurden, weisen außerdem darauf hin, dass dieser Bewältigungsprozess nicht mit der sogenannten Eingewöhnungsphase (die meist mit ein paar Tagen bis zu 2-3 Wochen angegeben wird) abgeschlossen ist. Außerdem erwies sich den bisherigen Untersuchungen zufolge die Gestaltung eines sanften, stufenweisen Übergangs als weniger belastend für die Kinder als ein abrupter Einstieg in den Krippenalltag, der mit einer sofortigen Trennung von der Mutter verbunden ist. Die Ergebnisse vieler Studien deuten außerdem darauf hin, dass in dieser ersten

Zeit insbesondere Mütter und ErzieherInnen eine zentrale Rolle spielen und den Verlauf der sogenannten Eingewöhnung entscheidend prägen. Insbesondere das Verhalten der ErzieherInnen, ihre Feinfühligkeit im Umgang mit den Kindern scheint von Bedeutung zu sein, v.a. dann, wenn die Mütter nicht mehr in der Krippe anwesend sind. Dies weist darauf hin, dass die Beziehungserfahrungen, die Kinder in der Krippe machen, die Eingewöhnungsphase und den Prozess des Übergangs und der Trennungsbewältigung entscheidend beeinflussen. Das Zustandekommen einer Bindungsbeziehung zur Pädagogin wird v.a. in bindungstheoretisch orientierten Publikationen immer wieder als entscheidender Aspekt gelingender Eingewöhnung genannt. Dabei wird davon ausgegangen, dass „die Eingewöhnungszeit … beendet [ist; Anm.d.V.), wenn das Kind eine tragfähige Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat und bei Bedarf von ihr getröstet werden kann“ (Infans o.J., 2). Woran jedoch dann zu erkennen ist, ob und inwiefern es Kindern tatsächlich gelingt, die Trennung von den Müttern und den Übergang in die außerfamiliäre Betreuung zu bewältigen, bleibt meist im Dunkeln. Darüber hinaus sind Details über das Zusammenspiel der Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern im Kontext der sogenannten Eingewöhnung, wie schon festgehalten wurde, bislang kaum erforscht worden. Dies scheint angesichts der oft getätigten Aussage, dass die Beziehung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu jenen Faktoren zu zählen ist, die sich förderlich oder hemmend auf den Eingewöhnungsprozess auswirken können, jedoch durchaus angezeigt.

Noch weniger weiß man darüber, wie sich die Beziehungserfahrungen gestalten, die Kinder in dieser Zeit mit anderen Kindern machen – dieser Aspekt wurde im Zusammenhang mit dem Beginn des Krippenbesuchs nur sehr vereinzelt untersucht. Die wenigen Studien, die bisher die Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit ErzieherInnen und Peers im Kontext Eingewöhnung in die Kinderkrippe in den Blick genommen haben, werden im Kapitel 2.1.1.2 vorgestellt.

All den bisher genannten Studien ist außerdem gemeinsam, dass jeweils bestimmte Aspekte des Phänomens „Eintritt in die Kinderkrippe“, zum Teil sehr differenziert, untersucht wurden. In Bezug auf die Frage, was dieser Schritt für Kinder bedeutet, welche Affekte, Wünsche, Ängste und Bedürfnisse damit einhergehen, lassen sich jedoch kaum Antworten finden. Die „innere Welt“ von Kindern bleibt in den meisten Untersuchungen zugunsten von ausführlichen Verhaltensbeschreibungen und der Analyse von Veränderungen dieses Verhaltens ausgeklammert. Selbst in den meisten bindungstheoretisch orientierten Studien wird die Frage danach, wie das Kind die Trennung von seiner Mutter und den Aufbau neuer Beziehungen *erlebt*, nicht gestellt. Wenn doch, wird sie allgemein unter Bezugnahme auf gängige bindungstheoretische Konzepte geklärt, ohne darauf einzugehen, ob und in welcher Weise sich die in der Theorie beschriebenen Erlebens- und Verhaltensweisen bei den untersuchten Kindern widerspiegeln. Es liegen jedoch auch einige Publikationen

vor, in denen das Erleben der Kinder im Kontext des Krippeneintritts explizit zum Gegenstand von Forschung geworden ist und zu weiteren Überlegungen geführt hat. Diese Publikationen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

2.1.1.1 Das kindliche Erleben der sogenannten Eingewöhnungsphase[11]

Alle in diesem Abschnitt vorgestellten Publikationen zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Autorinnen und Autoren sich darum bemühten, Einblick in die „innere Welt" von Kleinkindern zu erhalten, die damit beginnen, eine Krippe zu besuchen. Dabei zielten sie darauf ab, über die Analyse von kindlichen Verhaltensweisen und Verhaltensmustern Zugang zu den dahinter liegenden innerpsychischen Prozessen der Kinder zu finden, um der Frage nachzugehen, wie Kinder den Eintritt in die Krippe erleben, welche Beziehungserfahrungen sie dort machen und wie diese Erfahrungen von den Kindern verarbeitet werden. Dabei wurden durchwegs Einzelfälle herangezogen, die (bis auf die im letzten Teil vorgestellten Untersuchungen) mittels des Einsatzes eines qualitativen Verfahrens – der Infant Observation bzw. Young Child Observation[12] – untersucht und analysiert wurden. Einige Autorinnen und Autoren bemühten sich darüber hinaus darum, aus den Einzelfällen Schlüsse abzuleiten, für die über den Einzelfall hinaus Geltungsanspruch erhoben werden kann.

In ihrem Artikel „Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen" berichten Datler, Ereky und Strobel (2002) von Jakob, der im Alter von einem Jahr und sieben Monaten begann, eine Krippe zu besuchen. Unter Bezugnahme auf Beobachtungsprotokolle diskutieren die AutorInnen, wie Jakob den Eintritt in die Krippe wohl erleben mag und stellen dar, wie sich der weitere Besuch der Krippe für ihn gestaltet. Es zeigte sich, dass Jakob auch nach drei Monaten in der Krippe mit der Trennung von seiner Mutter beschäftigt war und dass er seine Gefühle hinsichtlich dieser Trennung deutlich zum Ausdruck brachte: Es wird beschrieben, dass Jakob die Abwesenheit seiner Mutter als äußerst beunruhigend und schmerzlich empfand und in den Situationen, in denen er besonders mit Gefühlen dieser Art zu kämpfen hatte, auf Erwachsene angewiesen war, die ihn dabei unterstützten, diese Gefühle zu lindern. Er fand solche Erwachsene in Gestalt seiner Großmutter, aber auch in seinen Betreuerinnen, die sich um Jakob bemühten.

In der Gruppe rund um Datler entstanden kurz darauf noch im Vorfeld der Wiener Kinderkrippenstudie drei weitere Forschungsarbeiten, in denen auf Basis der Analyse von Beobachtungsprotokollen Einblicke in das Erleben von

11 Die Vorstellung der Studien in diesem Kapitel basiert weitgehend auf dem schon genannten Artikel zum Thema „Krippenbetreuung" (Hover-Reisner, Funder 2009) sowie auf einem Artikel, der sich ausführlich mit einer besonderen Form der teilnehmenden Beobachtung, der Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept, im Kontext von Forschung auseinandersetzt (Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner 2010).

12 Eine ausführliche Beschreibung dieser Methode findet sich im Kapitel 3.3.1.

Kleinkindern beim Eintritt in die Kinderkrippe und während der ersten Wochen und Monate des Krippenalltags gewonnen werden konnten: Twrdy (2003), Ahmadi-Rinnerhofer (2007) und Wottawa (2007) setzen sich im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten mit den Fragen auseinander, in welcher Weise Kinder durch ihr Verhalten bzw. die von ihnen gesetzten Aktivitäten in den ersten Monaten in der Kinderkrippe dem Erleben von Trennung und Getrennt-Sein Ausdruck verleihen, welche Beziehungserfahrungen die beobachteten Kinder in der Gruppe machen und welche Faktoren oder Strategien den Prozess der Bewältigung von Trennung unterstützen oder hemmen.

Forschungsbemühungen dieser Art setzten international, v.a. aber in Großbritannien, rund um die Jahrtausendwende ein. Doch schon Mitte der 1980er Jahre stellte Meltzer (1984) Auszüge aus dem von Laura Gelati nach dem Tavistock-Konzept entwickelten und bearbeiteten Beobachtungsmaterial eines einjährigen Buben vor, der im Alter von zehn Monaten erstmals eine Kinderkrippe besuchte. Das von Meltzer bearbeitete Fallmaterial gibt Einblick in die Herausforderungen, die kleine Kinder in der Kinderkrippe beispielsweise im Zusammensein mit Peers zu bewältigen haben. Er arbeitet heraus, wie manche andere, meist jüngere Kinder, in der Kinderkrippe kaum Rücksicht auf die Bedürfnisse und Wünsche des beobachteten Buben nehmen.

Fast 20 Jahre danach hielt Wittenberg den Eröffnungsvortrag einer an Kindergartenpersonal gerichteten Fortbildungsveranstaltung, der dem Thema des Übergangs von zuhause in die außerfamiliäre Krippenbetreuung gewidmet war. Der Vortrag wurde dann in Form eines Artikels veröffentlicht (Wittenberg 2001), in dem anhand von Beobachtungs-protokollausschnitten unterschiedliche Probleme illustriert werden, mit denen Kinder beim Eintritt in die Krippe und der damit einhergehenden zeitweiligen Trennung von den Eltern und dem vertrauten Wohnumfeld konfrontiert sind. Zudem werden Faktoren genannt, die gelingende Eingewöhnung begünstigen oder hemmen können. Ein Gelingen der Eingewöhnung, so Wittenberg, würde den Kindern ermöglichen, ihre Beziehungen zu erweitern, neue Kompetenzen zu entwickeln und Gruppenaktivitäten zu genießen.

Zur selben Zeit erschien ein Artikel von Dennis (2001), in dessen Zentrum die Beobachtung eines knapp dreijährigen Mädchens namens Helena steht. Als Helenas jüngere Schwester sechs Monate alt war, begann Helenas Mutter wieder zu arbeiten. Helenas Schwester wurde zu Hause von der Großmutter oder dem Vater betreut, während Helena die Krippe ab diesem Zeitpunkt „full-time", d.h. ganztägig besuchte. Aus Dennis' Darstellung geht nicht eindeutig hervor, ob Helena die Krippe davor auch schon regelmäßig besucht hatte oder nicht; jedenfalls scheint der ganztägige Besuch der Krippe für Helena eine enorme Umstellung zu bedeuten, sodass es unter diesem Gesichtspunkt sekundär erscheint, ob Helena davor schon so etwas wie eine Eingewöhnungsphase erlebt hat. Es wird beschrieben, dass Helena immer wieder mit heftigen Gefühlen des Verlorenseins zu kämpfen hatte. Dennis nimmt an, dass Helena in

der Krippe eine Problematik zum Ausdruck brachte, mit der sie eigentlich zuhause konfrontiert war: Helena schien häufig das Gefühl zu haben, vergessen oder zurückgelassen zu werden, sie wirkte einsam und suchte nach Kontakt. Im Zusammenhang mit diesen Gefühlen schienen auch von der Beobachterin zunehmend wahrgenommene aggressive und antisoziale Verhaltensweisen zu stehen, die Helena subtil zum Ausdruck brachte. Dass Helenas Aggressionen von der Beobachterin aufmerksam registriert wurden, schien auch Helena zu bemerken und in eine Art von Unruhe zu versetzen, die sich bis zu massiven Ängsten steigerte. Helena schien außerdem zusehends mehr von Gefühlen des Ausgeschlossenseins (von zuhause) überwältigt zu werden, wie Dennis berichtet. Die Trauer darüber, ihren Status zuhause verloren zu haben und die Eifersucht auf das Baby gingen so weit, dass sie depressiv und körperlich krank wurde und Helenas Eltern sich dann dazu entschlossen, Helenas Zeit in der Krippe zu reduzieren.

In dem Beitrag „Struggling to separate. Observation of a young child in a playgroup" stellt Whyte (2003) eine sehr differenzierte Auseinandersetzung mit jenem Fallmaterial dar, das im Kontext der Eingewöhnungsphase der dreijährigen Kristy in die Kinderbetreuungseinrichtung entstand. Whyte war es möglich, nach einem Hausbesuch vor Eintritt des Mädchens in den Kindergarten neun Monate lang wöchentlich in der Einrichtung zu beobachten und auf diese Weise Zeugin der Bewältigung der Trennung von der Mutter sowie der emotionalen Anpassung an die neue Betreuungsumgebung und die Betreuungspersonen zu werden. Whyte gibt an, dass in den ersten Monaten in der Krippe für Kirsty die Bewältigung des Trennungsschmerzes im Vordergrund stand, später zeigten sich in den Beobachtungen und der Analyse der Protokolle auch Kirstys ödipale Ängste und Konflikte, die auch in Interaktion mit anderen Kindern zum Ausdruck kamen. Whyte arbeitet heraus, dass Kirsty bei der Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen noch stark auf die Hilfe anderer angewiesen war, um mit starken aufkommenden Gefühlen zurechtzukommen. Schließlich gelang es Kirsty, so Whyte, die Trennung von den Eltern zu bewältigen, indem sie ihre Beziehungen zu ihren Peers nutzte.

Dechent (2008) beschäftigt sich in ihrem Artikel ausführlich mit einem zweieinhalbjährigen Buben namens Ore, der die Trennung von seinen Eltern im Zuge des Krippenbesuchs nicht bewältigen konnte. Dechent beschreibt, dass der bei dem Buben durch die Trennung verursachte Ärger und seine Aggressionen keinen Platz fanden und seine Gefühle nicht verstanden wurden. Daher, so Dechent, spaltete er diese Gefühle ab, um sich selbst zu schützen. Diese abgespaltene Aggression führte Dechent zufolge jedoch schließlich dazu, dass Ore sich stark von seiner Umwelt zurückzog, bis hin zu einem autistisch anmutenden Ausmaß.

Auch Brace (2020) stellt die Trennung von den Eltern im Kontext der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Tagesbetreuung ins Zentrum ihrer Überlegungen. Anhand der Analyse von Beobachtungsmaterial von zwei Kindern

illustriert sie, wie Kinder ihre Gefühle im Zusammenhang mit der Trennung von ihren Eltern ausdrücken und inwiefern es ihren BezugspädagogInnen gelingt, die Belastung der Kinder wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren.

Einer anderen Methode der Beobachtung bediente sich Niedergesäß, als er sich Ende der 1980er Jahre die Frage stellte, ob der Besuch einer Kinderkrippe „Förderung oder Überforderung" (1989) für Kleinkinder bedeutet. Niedergesäß versuchte anhand von Beobachtungsdaten, die er während seiner Tätigkeit als Betreuer in einer Krabbelstube in Form von Arbeitsprotokollen aufgezeichnet hat, die Besonderheiten des Trennungsprozesses sehr kleiner Kinder von ihren Eltern beim Eintritt in eine Betreuungseinrichtung zu erfassen. Dabei arbeitete er primär mittels des szenischen Verstehens sowie mit Prozessen von Übertragung und Gegenübertragung. Niedergesäß arbeitet heraus, wie sich die spezifische Loslösung der einzelnen Kinder von ihren Eltern in der Krabbelstube darstellt und wie sie dort – beim Abschied und dem Wieder-Zusammenkommen sowie während der elterlichen Abwesenheit im Krippenalltag – bearbeitet wird. Überdies stellte er sich die Frage, durch welche äußeren Bedingungen in der Krippe das Verarbeiten der Trennung und die Loslösung von den Eltern beeinflusst wird. Als besonders hilfreich stellt Niedergesäß u.a. das Vorhandensein haltender Strukturen in den Einrichtungen heraus, die es Kindern ermöglichen, sich sicher und geborgen zu fühlen. Aber auch innerhalb der Kindergruppe beobachtete Niedergesäß sich verändernde Beziehungsprozesse, welche die Eingewöhnungsprozesse der Kinder beeinflussten. Auf diesen Aspekt wird im anschließenden Kapitel 2.1.1.2 genauer eingegangen.

Auch Bailey versucht auf Grundlage von Beobachtungsdaten in ihrem Beitrag „Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung" (2008) dem Erleben und den Anpassungsprozessen von vier Kleinkindern nachzugehen, die beginnen, regelmäßig eine institutionelle Tagesbetreuungsstätte zu besuchen. Bailey beobachtete die vier Kleinkinder über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten in den jeweiligen Betreuungseinrichtungen, die sie besuchten. Darüber hinaus führte sie Interviews mit den Eltern und den Erzieherinnen. Dabei zielte Bailey darauf ab, die Bindungs- und Anpassungsprozesse der Kinder in den Einrichtungen zu erfassen. In ihrem Artikel zeichnet Bailey nach, dass Kinder mit dem Eintritt in außerfamiliäre Betreuung zahlreiche Verluste erleben, die sie verarbeiten müssen, um sich an die neue Betreuungssituation anzupassen. Der Autorin zufolge könne eine „gesunde" Anpassung an die Krippenbetreuung nur dann in Gang kommen, wenn „Verlusterfahrungen in ausreichendem Maß durch die Bezugsperson und/oder durch einen entwicklungsmäßigen Fortschritt aufgefangen (‚contained')" werden (ebd., 154). Damit weist Bailey auf das von Bion entwickelte Container-Contained-Konzept hin und macht dieses Konzept für ihre Analyse fruchtbar: „Alle vier Kinder versuchten angestrengt, sich der neuen Situation anzupassen. Sie gingen Bindungen zu den Erzieherinnen ein, um mit den Veränderungen

in ihrer täglichen Lebenswelt fertigzuwerden. Diese Bindungen begünstigten ein Gefühl von innerer Sicherheit und containment, das für ihr emotionales Wohlbefinden und ihre gesunde Entwicklung wichtig war“ (ebd., 165). Bailey betont, dass *Containment* eine Vorbedingung für die Entstehung gelungener Bindungen ist und dass Kinder Bindungsfiguren brauchen, um mit der „geschützten Erkundung ihrer Welt fortfahren zu können“ (ebd.).

In all diesen Untersuchungen wird besonders deutlich, dass das Thema der Trennung, des Getrennt-Seins und des Verlusts das Erleben der Kinder bei Krippeneintritt zunächst dominiert. In unterschiedlichen Facetten und Abstufungen wird herausgearbeitet, mit welch vielfältigen Belastungen und bedrohlichen Gefühlen der Trauer, der Angst und der Wut Kinder dabei zu kämpfen haben. Dabei wirkt das Verhalten der Kinder in vielen Fällen relativ unauffällig und erst das genaue Hinsehen, die genauen, detaillierten Analysen eröffnen die Sicht darauf, welch tiefgreifende Erfahrung der Krippeneintritt für Kinder sein kann und wie hoch das – auf den ersten Blick oft gar nicht ausmachbare – Ausmaß der Belastung ist. Auch diese Untersuchungen stützen mit ihren Ergebnissen den Befund, dass die Bewältigung von Trennung keineswegs nach wenigen Tagen oder Wochen abgeschlossen ist, sondern Kinder in ihrem Alltag immer wieder aufs Neue herausfordert. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass Kinder in vielfältiger Art und Weise versuchen, mit den Herausforderungen und Belastungen, denen sie begegnen, zurechtzukommen. Wiederholt wurde von den Forscherinnen und Forschern dabei festgestellt, dass die ErzieherInnen eine zentrale Rolle für die kindliche Trennungsbewältigung spielen. In nahezu allen eben angeführten Untersuchungen zeigt sich, dass eine Erzieherin, die darauf achtet, welche innerpsychischen Prozesse welchen kindlichen Verhaltensweisen zugrunde liegen, die feinfühlig wahrnimmt, wie es um die affektive Stimmung der Kinder bestellt ist und entsprechend darauf reagiert, für Kinder sehr hilfreich sein kann. Auch das Schaffen von haltgebenden Strukturen und das Teilen von Gefühlen wurden in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam herausgestellt. Ergänzend dazu wurden auch die Kontakte und Beziehungen der Kinder zu ihren Peers im Kontext der unterstützenden Faktoren genannt. Welche Beziehungserfahrungen Kinder beim Eintritt in eine Kinderkrippe mit ihren ErzieherInnen und Peers machen und inwiefern diese Beziehungserfahrungen den Eingewöhnungsprozess beeinflussen, wurde nur in wenigen Studien untersucht. Im nächsten Abschnitt werden einige dieser Studien vorgestellt.

2.1.1.2 Die Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit ErzieherInnen und Peers im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Das Ziel der schon angesprochenen Untersuchung von Niedergesäß (1989) war es, mehr darüber zu erfahren, wie sich der Prozess der Loslösung und

Individuation einzelner Kinder von ihren Eltern in der Kinderkrippe gestaltet, wie dieser Prozess in der Krippe von den Kindern bearbeitet wird und welche äußeren Bedingungen in der Krippe die Thematisierung von Trennung und Loslösung beeinflussen. Anhand der genauen Dokumentation und Analyse des Krippeneintritts und -alltags von sechs Kleinkindern versuchte Niedergesäß, diese Fragen zu beantworten.

Eine Voraussetzung für die Bewältigung der Trennung sei, so Niedergesäß, die Befriedigung des kindlichen Bedürfnisses nach Nähe und Geborgenheit. Niedergesäß Beobachtungen und deren Analyse zeigten, dass es Kindern im Lauf der ersten Wochen in der Krippe zunehmend möglich war, dieses Bedürfnis zu befriedigen – unmittelbar allerdings nur in der Beziehung mit den betreuenden Bezugspersonen in der Krippe (Niedergesäß 1989, 110). Niedergesäß kommt zu dem Ergebnis, dass die Geborgenheit und Sicherheit von Kindern weitgehend von der Aktivität Erwachsener abhing, insbesondere in Situationen, in denen Kinder drohten, durch eine unvorhergesehene Beeinträchtigung ihres körperlichen oder psychischen Wohlbefindens plötzlich von sehr starken Gefühlen überschwemmt zu werden (ebd., 149). Neben Trennungsschwierigkeiten, die mit dem Krippeneintritt der Kinder und der aktuellen Trennung von den Eltern einhergehen, beschreibt Niedergesäß, dass auch vergangene Trennungen und Loslösungsschwierigkeiten einzelner Kinder durch aktuelle Gruppenprozesse wiederbelebt wurden und Anlass für die Thematisierung der Loslösungs- und Individuationsproblematik in der Kindergruppe gaben. Die Kindergruppe eröffnete den Kindern damit die Möglichkeit, Trennungsschwierigkeiten nicht nur (erneut) zu thematisieren, sondern in diesem Rahmen auch ein Stück weit zu bearbeiten. Darüber hinaus erwarben die Kinder im Lauf der Zeit die Fähigkeit, „die Situationen mit den anderen Kindern sowohl gemäß ihrem Bedürfnis nach Nähe als auch ihrem Bedürfnis nach Erweiterung ihres individuellen Spielraums handelnd zu beeinflussen“ (ebd., 152). Damit wurden sie auch von den Interventionen Erwachsener ein Stück weit unabhängiger.

Niedergesäß Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Beziehungserfahrungen, die Kinder vor allem in der ersten Zeit in der Krippe mit Erwachsenen und Peers machen, eine besondere Bedeutung für den Eingewöhnungsprozess, aber auch für andere kindliche Entwicklungsprozesse, haben. Es wurde deutlich, dass Peers in ihrer Bedeutung für Kinder zunehmen und die Bedeutung der Erwachsenen im Lauf der Zeit tendenziell zurückgeht – allerdings stellen Erwachsene v.a. zu Beginn des Krippenbesuchs zentrale Personen für Kinder dar. Niedergesäß zeigt anhand von Einzelfällen immer wieder auf, wie abhängig Kinder von den Beziehungserfahrungen mit Erwachsenen sind. Vor allem in Situationen, in denen Kinder drohen, von starken Gefühlen überschwemmt zu werden, seien sie darauf angewiesen, dass ein Erwachsener ihre Gefühle wahrnimmt, mit ihnen aushält und im Sinne Winnicotts „überlebt“ (ebd., 149). Daran wird ersichtlich, welche Rolle Erwachsene in der Krippe für kindliche

Prozesse der Affektregulation spielen und wie sehr sie in weiterer Folge zum Gelingen von Eingewöhnungsprozessen beitragen können – im Detail blieb dieser Zusammenhang aber von Niedergesäß ununtersucht. Erst von diesen Erfahrungen ausgehend scheint es Kindern zunehmend zu gelingen, ähnliche Prozesse in anderer Form im Rahmen der Kindergruppe zu bearbeiten. Jedoch bleibt auch hier offen, inwiefern die Beziehungserfahrungen, die Kinder mit ihren Peers in der Gruppe machen, bedeutsam für die kindliche Affektregulation sein können. Auch wurden Interaktionen zwischen einzelnen Kindern (abseits des Gruppengeschehens) und die damit verbundenen Beziehungserfahrungen nicht systematisch untersucht.

Etwa zu selben Zeit beschäftigte sich in Deutschland auch Laewen gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen an der FU Berlin mit der „Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen“ (Andres, Laewen 1995). Die bindungstheoretisch ausgerichteten Forschungsbemühungen dieser Gruppe wurden bereits im Kapitel 2.1.1 kurz charakterisiert, wobei die zentrale Rolle der ErzieherInnen in der Krippe während der sogenannten Eingewöhnungsphase hervorgehoben wurde. Zusammengefasst lässt sich Laewens Position wie folgt formulieren: Laewen et al. gehen unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie davon aus, dass Kinder sind beim Krippeneintritt auf eine Bindungsperson angewiesen sind, die ihnen hilft, „sich gegenüber den neuen und unvorhersehbaren Eindrücken im Gleichgewicht zu halten“ (Andres, Laewen 1995, 84). Wären Kinder ohne solch eine Bindungsperson damit konfrontiert, sich in der fremden Welt der Krippe zurechtfinden zu müssen, würde dies eine Überforderung für Kinder darstellen. Um dieser Überforderung vorzubeugen, plädieren Laewen et al. dafür, Kindern während des Krippeneintritts eine „sichere Basis“ zur Verfügung zu stellen. Zunächst fungieren die in der Krippe anwesenden Eltern als sichere Basis, dann solle die Erzieherin zunehmend diese Aufgabe übernehmen. Daher sei der Eingewöhnungsprozess – wenn er gelingen soll – vom Aufbau einer Bindung des Kindes zur Erzieherin geprägt (ebd., 95). Die Anwesenheit eines Elternteils in der Krippe wäre dann nicht mehr notwendig, wenn zwischen dem Kind und der Erzieherin eine sichere Bindung zustande gekommen wäre, die es dem Kind erlaubt, die Erzieherin als sichere Basis zu nützen, von der aus es die Krippe erkunden und zu der es zurückkehren kann, wenn es Trost, Nähe und Zuwendung braucht. Mit dem Zustandekommen dieser Bindungsbeziehung wird Laewen et al. zufolge auch der Eingewöhnungsprozess als abgeschlossen angesehen.

Das davon abgeleitete Eingewöhnungskonzept „Infans“ kann als Modellprojekt begriffen werden, in dem ein bestimmter Typus von Beziehungserfahrung, nämlich jener der Bindungsbeziehung, propagiert wird. Es wird davon ausgegangen, dass das Zustandekommen einer Bindungsbeziehung für das Kind zentral sei und ganz bestimmte Affekte mit dem Zustandekommen dieser Beziehung einhergehen. Auch wohnt dem Modell eine bestimmte Vorstellung

davon inne, wie kindliche Prozesse der Affektregulation im Kontext von Bindungsbeziehungen verlaufen: Es wird angenommen, dass Erzieherinnen im Rahmen einer sicheren Bindungsbeziehung zum Kind selbstverständlich dazu beitragen, unangenehm-belastende Affekte des Kindes zu lindern. Diese Annahmen wurden aber im Rahmen von Laewens Untersuchungen nicht systematisch überprüft. Welche Beziehungserfahrungen Kinder mit ihren ErzieherInnen machen, sobald eine Bindungsbeziehung zustandegekommen (und damit „Eingewöhnung" gelungen als gelungen anzusehen) ist, blieb in Laewens Studie offen.

Bereits Anfang der 1990er Jahre wurde auch in Italien eine groß angelegte Studie in Krippen durchgeführt, in der die kindlichen Affektäußerungen und die Beziehungen zu Pädagoginnen und Peers in der Einrichtung sowie Veränderungen in diesen Bereichen während der ersten Monate der Betreuung genau dokumentiert und differenziert untersucht wurden. Eine Gruppe rund um Greta Fein (vgl. Fein, Gariboldi, Boni 1993; Fein 1995; Fein 1996) beschäftigte sich anhand einer Stichprobe von 99 Kindern und deren Familien mit der Frage, welche Verhaltensweisen Kinder beim Eintritt in eine Kinderkrippe zeigen und wie sich dieses Verhalten im Lauf der ersten sechs Monate in der Krippe verändert. Besonders interessierte die ForscherInnen, ob Altersunterschiede bzgl. der Belastung der Kinder bei Krippeneintritt feststellbar seien und ob die Belastungen sich verringerten, wenn die Kinder vertrauter mit dem Krippenbesuch werden (Fein, Gariboldi, Boni 1993). Auf Basis der Einschätzung, dass die Reaktionen der ErzieherInnen entscheidend für das kindliche Wohlbefinden seien, wurde auch das Verhalten der ErzieherInnen unter besonderer Berücksichtigung des Alters der Kinder, der in der Einrichtung verbrachten Zeit und des kindlichen Verhaltens bei Krippeneintritt genau in den Blick genommen. Die Datenerhebung fand zu drei Zeitpunkten statt: innerhalb der ersten zwei Wochen, in denen die Kinder die Krippen ohne ihre Mütter besuchten; nach drei Monaten und nach sechs Monaten regelmäßigen Krippenbesuchs. Fein et al. analysierten die gewonnenen Daten im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen – im Zusammenhang mit dem Dissertationsvorhaben sind insbesondere folgende Ergebnisse von Interesse: Es zeigte sich, dass die ErzieherInnen zu Beginn (bei Krippeneintritt der Kinder) besonders mit jenen Kindern interagierten, die am deutlichsten zum Ausdruck brachten, wie sehr sie belastet waren. Diese Kinder wurden allerdings von ihren Peers gemieden, wie Fein et al. feststellten. Darüber hinaus ergaben die Analysen, dass Kinder, die nach drei Monaten in der Einrichtung hohe Werte im Bereich der Interaktionen mit ihren Peers aufwiesen, nach sechs Monaten in der Einrichtung deutlich mehr positive und weniger negative Affekte zum Ausdruck brachten. Im weiteren Verlauf zeigte sich Fein et al. zufolge auch, dass die stärksten Veränderungen während der ersten drei Monate im Verhalten der Erzieherinnen auszumachen waren: Drei Monate nach Krippeneintritt der Kinder ging der körperliche Kontakt zwischen ErzieherInnen und Kindern zurück, ebenso die Nähe. Auch das

tröstende Verhalten der ErzieherInnen nahm ab. Die Erzieherinnen schienen sich aus der Rolle der fürsorglichen Trösterin zurückzuziehen, um sich stattdessen in spielerische Interaktionen mit den Kindern zu begeben, so Fein et al. Korrelationsanalysen weisen darauf hin, dass ErzieherInnen insbesondere auf die kindlichen Belastungsreaktionen bei Krippeneintritt reagieren und die kindlichen Belastungsreaktionen mit der Zeit abnehmen. Einige der Kinder, die bei Krippeneintritt tröstende Zuwendungen durch die ErzieherInnen erfahren haben, zeigten auch drei Monate danach noch deutlich negative Affekte – allerdings zeigten diese Kinder dann sechs Monate nach Eintritt keine Belastungsreaktionen mehr, so Fein et al. (ebd.).

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen dem Zeigen kindlicher Affekte und Interaktionen mit ErzieherInnen und Peers besteht. Allem Anschein nach können vermehrte Peer-Interaktionen langfristig dazu beitragen, negative Affekte zu lindern und positive Affekte herbeizuführen bzw. zu verstärken. Dass Belastungsreaktionen von Kindern, die zu Krippeneintritt die Erfahrung machen konnten, von einer ErzieherIn getröstet zu werden, im Lauf der Zeit abnahmen, legen den Schluss nahe, dass der interaktive Austausch mit den ErzieherInnen entscheidend zur kindlichen Affektregulation und zur Bewältigung des Krippeneinstiegs beitragen kann.

In der schon im Kapitel 2.1.1 vorgestellten Studie von Dalli (1999, 2000, 2002) erwiesen sich ErzieherInnen und Peers ebenfalls als sehr bedeutsam für Kinder während der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In dem Artikel „From home to childcare centre. Challenges for mothers, teachers and children“ hält Dalli (2002) fest, dass erzieherischem Handeln eine bestimmte Theorie von Praxis zugrunde liegt, die sich in Form von einer Anzahl an Grundsätzen abbildet, die ErzieherInnen als bedeutsam erachten. Die Analyse der Daten zeigte, so Dalli, dass die erzieherische Praxis einen entscheidenden Faktor für die Qualität der kindlichen Erfahrungen darstellt (Dalli 2002, 42). Anhand von zwei kurzen Fallvignetten versucht Dalli dies aufzuzeigen: Im ersten Fallbeispiel wird von der 16 Monate alten Nina berichtet, die in der Krippe, die sie besuchte, auf eine Erzieherin traf, welche die Auffassung vertrat, dass es für ein Kind besser sei, eine tiefgehende Beziehung zu einer Erzieherin zu entwickeln, als oberflächliche Beziehungen zu mehreren Erwachsenen in der Einrichtung. Dementsprechend wandte sich die Erzieherin Nina ab deren ersten Tag in der Krippe besonders zu, indem sie sich ihr immer wieder näherte, Ninas Annäherungen akzeptierte und Ninas Signale beständig aufmerksam wahrnahm. Jedes Zeichen dafür, dass Nina sie zunehmend akzeptierte, wurde genau erfasst: als Nina ihr erlaubte, ihre schmutzigen Hände abzuwischen; als Nina sie zum ersten Mal suchte, um getröstet zu werden etc. Dalli kommt zu dem Schluss, dass die tiefe Beziehung Ninas zu ihrer Erzieherin ihr die gelungene Eingewöhnung in die Krippe ermöglichte (ebd., 42f.). Im Gegensatz dazu galt in der Einrichtung, welche die 15 Monate alte Maddi besuchte, der (nicht ausgesprochene) Grundsatz, dass jedes Kind individuell sei,

dass jedes Kind das Recht habe, manche Erwachsene zu bevorzugen und dass die wichtigste Rolle im Leben von Kindern der Mutter zukomme. Daher wählten die Erzieherinnen keine primäre Bezugserzieherin für die Kinder aus, sondern warteten ab, was die Kinder wollten und überließen den Eltern die Entscheidung darüber, wie der Eingewöhnungsprozess verlaufen sollte. Maddi und ihre Mutter fühlten sich aufgrund des Fehlens eines klaren Ablaufs und einer erwachsenen Person, die sich konstant um Maddi kümmerte, verloren und nicht unterstützt, wie Dalli berichtet (ebd., 43). Beide Fallbeispiele untermauern damit, wie bedeutsam Erzieherinnen für Kinder in der Krippe, insbesondere zu Beginn des Krippenbesuchs sind und dass Erzieherinnen den Prozess der Eingewöhnung maßgeblich mitgestalten, unabhängig davon, ob sie sich gezielt und absichtsvoll involvieren oder eine zurückhaltende Position einnehmen.

Dallis kurz davor erschienene Artikel „Starting Child Care: What Young Children Learn about Relating to Adults in the First Weeks of Starting Child Care" (2000) behandelt ebenfalls Ninas und Maddis Erfahrungen mit ihren ErzieherInnen. Außerdem bezieht Dalli eine dritte Fallvignette, die der 18 Monate alten Julie, mit ein und zeichnet den Prozess der Entwicklung der Beziehungen zwischen den drei Kindern und ihren ErzieherInnen detailliert nach. Dalli unterstreicht ihre Ausführungen in diesem Artikel immer wieder mit Ausschnitten aus ihren Feldnotizen, in denen bestimmte Situationen des Krippenalltags geschildert und kommentiert werden. Dallis Kommentare bleiben aber meist auf der Ebene von Verhaltensbeschreibungen, ihre Interpretationen beziehen sich zum Teil auch auf innerpsychische Prozesse von Kindern und ErzieherInnen – das Zusammenspiel zwischen diesen Prozessen und von den Kindern und ihren ErzieherInnen gezeigten Verhaltensweisen wird dabei aber nur in Ansätzen thematisiert.

Rückblickend zeigt sich, dass die Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen von Kindern mit ErzieherInnen und Peers im Kontext von Eingewöhnung in die Kinderkrippe im Vorfeld der Wiener Kinderkrippenstudie nur vereinzelt untersucht wurde. Lediglich in zwei Forschungsprojekten mit größeren Stichproben wurde die Bedeutung dieser Erfahrungen für Kleinkinder in der Krippe gezielt untersucht, in zwei weiteren Studien wurde die Thematik anhand von Einzelfallanalysen zum Gegenstand von Forschung – die Studien wurden aber überwiegend in den 1990iger bzw. Anfang der 2000er Jahre durchgeführt, was eine gewisse Aktualität der Ergebnisse vermissen lässt. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der Untersuchungen in der Scientific Community nicht umfassend rezipiert und diskutiert. Laewens Eingewöhnungsmodell dürfte zwar v.a. im deutschsprachigen Raum als sehr bekannt und weit verbreitet angesehen werden, allerdings scheinen seit den 1990er Jahren in diesem Zusammenhang auch keine weiteren wissenschaftlichen Studien mehr durchgeführt worden zu sein. Das Thema der Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen von Kindern mit ErzieherInnen und Peers im

Kontext von Eingewöhnung wurde seither nicht mehr systematisch erforscht und in einen größeren Zusammenhang gestellt. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse erscheint eine eingehendere Untersuchung dieses Themas allerdings bedeutsam, v.a. unter Einbeziehung der kindlichen Fähigkeit zur Affektregulation, die eine entscheidende Rolle im Kontext früher Eingewöhnungs- und Bewältigungsprozesse zu spielen scheint.

2.2 Ein Abriss zur Theorie der Affektregulation

Bereits einleitend wurde skizziert, welche Bedeutung der kindlichen Fähigkeit zur Affektregulation im Kontext der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe zugesprochen wird. Allerdings, auch darauf wurde eingangs hingewiesen, wurde dies bisher nur in Ansätzen empirisch untersucht. Dabei sind die Themen „Affekt“ und „Affektregulation“ schon seit geraumer Zeit immer wieder zum Gegenstand des Nachdenkens v.a. psychoanalytisch orientierter Forscher geworden. Forschungsbemühungen, die sich mit der Entwicklung der kindlichen Fähigkeit zur Affektregulation beschäftigen, sind insbesondere von VertreterInnen der Psychologie bzw. Entwicklungspsychologie sowie der Psychoanalyse unternommen worden. In jüngster Zeit erlangte die Fähigkeit zur Affektregulation vor allem im Zusammenhang mit Fonagys Konzept der Mentalisierung erneut Aufmerksamkeit (vgl. Fonagy et al. 2002).

Wenn man sich dem Phänomen der „Affektregulation“ zuwendet, so fällt zunächst auf, dass verschiedene andere Begriffe oft im Kontext mit oder auch synonym für den Begriff der Affektregulation Verwendung finden. Häufig stößt man in diesem Zusammenhang auf Begriffe wie „Affektregulierung“, „Emotionsregulation“ oder „Emotionsregulierung“. Darüber hinaus scheinen WissenschaftlerInnen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, selbst bei gleicher Begriffsverwendung oft nicht dasselbe Begriffsverständnis zu haben. In diesem Sinn bemerken auch Fonagy et al., dass der Terminus Affektregulierung „häufig unpräzise und in zahlreichen verschiedenen Bedeutungen verwendet“ wird (Fonagy et al. 2002, 101). Dies mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass die Quellen des Konzepts der Affektregulation sowohl in der Psychoanalyse als auch in der Stress-Coping-Forschung liegen, wie bei Fonagy et al. nachzulesen ist (ebd.). Im Rahmen dieser Dissertation wird auf folgende Begriffsbestimmung von „Affektregulation“ zurückgegriffen:

„Aus psychoanalytischer Sicht ist … davon auszugehen, dass ‚unsere Psyche‘ beständig bestrebt ist, unangenehme Gefühle zu lindern und angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. 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 2003b, 247).

Dieser Auffassung folgend werden Prozesse der Affektregulation als innerpsychische Prozesse begriffen, deren Ziel es ist, angenehme Gefühle bzw. Gefühlszustände aufrechtzuerhalten, herbeizuführen oder zu verstärken und negative Gefühle zu mildern oder deren Entstehung gar zu vermeiden. Dabei spielen unbewusste Abwehrprozesse eine besondere Rolle: Sie zielen darauf ab, unangenehme, bedrohliche Erlebnisinhalte vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten, sodass das Verspüren unangenehmer Affekte vermieden oder zumindest gemindert werden kann.

Die Fähigkeit zur Affektregulation wird – darüber sind sich Verhaltensforscher, Entwicklungspsychologen und Psychoanalytiker einig – bereits in der frühesten Kindheit ausgebildet. Bekanntermaßen „verfügt das Kind nur über sehr begrenzte Fähigkeiten zur Regulation seiner Zustände“, wie Dornes festhält (Dornes 2006, 189), und ist daher in hohem Maße von der Unterstützung seiner Bezugspersonen abhängig.

Moser und von Zeppelin (1996) zufolge bildet sich innerhalb der ersten sechs Lebensmonate ein Affektsystem aus, „das die Bedürfnisse des Kindes der Pflegeperson signalisiert, die Beziehung aufrechterhält und die regulierende Tätigkeit der Pflegeperson optimal beeinflusst und sichert“ (Moser, von Zeppelin 1996, 34). Das bedeutet, dass kindliche Affektäußerungen zunächst darauf abstellen, die Bedürfnisse des Kindes zum Ausdruck und die Bezugsperson dazu zu bringen, sich dieser anzunehmen, denn „das Kleinkind kann wohl Signale produzieren, die damit signalisierten Ausführungshandlungen muss jedoch ein Objekt übernehmen“ (ebd., 35). Die Verfügbarkeit einer einfühlsamen Bezugsperson, welche die kindlichen Bedürfnisse wahrnimmt, aufgreift und angemessen darauf reagiert, scheint vor allem für Säuglinge von zentraler Bedeutung zu sein. Im Lauf einer – gelungenen – kindlichen Entwicklung nimmt die kindliche Fähigkeit zur Affektregulation zu, wie Dornes ausführlich und eindrucksvoll darlegt (vgl. Dornes 2000, 2006), sodass es Kindern zusehends gelingt, auch ohne die Unterstützung von Erwachsenen mit unangenehmen Gefühlen zurechtzukommen. Trotz der sukzessiven Zunahme der kindlichen Fähigkeit zur Affektregulation kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder mit zunehmender Entwicklung nicht mehr auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen wären – im Gegenteil: In belastenden Situationen scheinen Kinder in besonderem Maß die Unterstützung vertrauter Bezugspersonen zu brauchen, wie v.a. zahlreiche bindungstheoretische Studien zeigen.

Wie schon dargestellt wurde, bedeutet der Krippeneintritt für alle Kinder den Beginn eines neuen Lebensabschnitts, mit dem zahlreiche Veränderungen einhergehen und der Kindern hohe Anpassungsleistungen abverlangt. Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, stellt insbesondere die wiederholte und für einen Zeitraum von mehreren Stunden andauernde Trennung von den Eltern für die meisten Kinder eine erhebliche Belastung dar, die meist mit schmerzlichen, bedrohlichen Affekten sowie Gefühlen der Angst und des Verlusts einhergeht. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Kinder vor allem in den ersten Wochen und Monaten in der Krippe auf Unterstützung bei der Bewältigung der neuen Situation und der Belastungen und Herausforderungen angewiesen sind, wenn der Übergang in die Kinderkrippe gelingen soll.

2.3 Die Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen für die kindliche Fähigkeit zur Affektregulation im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Die Ergebnisse der im Kapitel 2.1.1.2 vorgestellten Studien, die sich mit der Bedeutung von Beziehungserfahrungen im Kontext der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe beschäftigen, machen darauf aufmerksam, dass die Beziehungserfahrungen, die Kinder in den ersten Wochen in der Krippe mit Pädagoginnen und Peers machen, einen entscheidenden Faktor für das Gelingen des Eingewöhnungsprozesses haben. Es wurde aber gleichzeitig deutlich, dass dieses Thema bisher kaum systematisch untersucht wurde. Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen lässt sich jedoch der Schluss ziehen, dass diese Beziehungserfahrungen in engem Zusammenhang mit den kindlichen Affektäußerungen und Veränderungen im Verhalten der Kinder zu sehen sind.

In Verbindung mit der im vorhergehenden Kapitel skizzierten Theorie der Affektregulation ist davon auszugehen, dass der Kontakt mit Erwachsenen und Peers in der Einrichtung und die damit einhergehenden Beziehungserfahrungen für Kinder insbesondere in den ersten Tagen und Wochen in der Krippe von zentraler Bedeutung sind und v.a. im Zusammenhang mit der Bewältigung von Trennung und dem Erleben von Getrennt-Sein eine Rolle spielen. Teilt man die eben skizzierte Auffassung, dass der Eintritt in eine Kinderkrippe für Kinder zunächst eine Belastung darstellt, und geht man weiter davon aus, dass Kinder vor allem aufgrund der Trennung von den Eltern mit Gefühlen des Schmerzes, der Angst, des Verlorenseins etc. konfrontiert werden, dann ist es nahe liegend anzunehmen, dass diese negativ-belastenden Affekte gelindert und bewältigt werden müssen, wenn „Eingewöhnung“ gelingen soll. Führt

man sich nochmals vor Augen, dass Kinder in diesem Alter aber noch in vielen Bereichen ihres Lebens, so auch im Bereich der Affektregulation, auf die Unterstützung anderer angewiesen sind, kann man daraus schließen, dass Beziehungserfahrungen mit Erwachsenen, aber auch Peers in der Einrichtung dazu beitragen können, diese negativ-belastenden Affekte zu lindern und damit den Bewältigungsprozess zu unterstützen. Die konkreten Alltags- und Beziehungserfahrungen von Kindern mit Pädagoginnen sowie auch Kindern und Peers und die damit im Zusammenhang stehenden Interaktionsweisen in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen stellen allerdings ein nahezu unerforschtes Gebiet dar.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, ist der Wissensbestand über die konkreten Beziehungserfahrungen, die Kinder in der ersten Zeit in Einrichtungen machen, als gering einzuschätzen. Genau so wenig ist darüber bekannt, inwiefern diese Beziehungserfahrungen den Kindern dazu verhelfen, den Übergang in die Krippe zu bewältigen und in welcher Weise diese Beziehungserfahrungen dazu beitragen können, Kinder dabei zu unterstützen, negativ-belastende Affekte zu lindern und positive Affekte herbeizuführen.

Dieses Desiderat wird nun aufgegriffen und führt zur Formulierung der bereits einleitend angeführten Forschungsfragen:

(1.) Welcher *Zusammenhang* besteht zwischen den *Interaktions- und Beziehungserfahrungen,* die Kinder während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen machen, und den von den Kindern in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten positiven und negativen *Affekten* (inkl. deren Veränderungen) unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Affektregulation?

(2.) Welche begründeten Aussagen lassen sich davon ausgehend über das *Gelingen* oder *Misslingen* von „*Eingewöhnung*“ treffen?

Rückblickend auf das Kapitel 2.1.1, das der Darstellung von Untersuchungen zur sogenannten Eingewöhnungsphase in die die Kinderkrippe gewidmet war, lässt sich festhalten, dass diese Thematik bisher sehr selten zum Gegenstand von Forschung wurde. Darüber hinaus zeigte sich, dass in den verschiedenen Studien jeweils unterschiedliche Aspekte von „Eingewöhnung“ untersucht wurden. Weiters fällt auf, dass innerhalb der geringen Anzahl an Untersuchungen ein weites Spektrum an methodischen Zugängen sowohl aus dem Bereich der qualitativen Forschung als auch aus dem Bereich der quantitativen Forschung vorzufinden ist, die auch durch die Disziplin, der sich die Forscher und Forscherinnen zugehörig fühlen, mitbestimmt werden. Resümierend zeigt sich, aus methodologischer Perspektive betrachtet, ein facettenreiches, uneinheitliches Bild, das durch eine Vielfalt an methodischen Zugängen und durch

unterschiedlichste theoretische Bezugsrahmen zur Interpretation der Ergebnisse charakterisiert ist. Ergebnisse aus verschiedenen Studien mit den unterschiedlichsten methodischen Designs und theoretischen Hintergründen werden in der Fachliteratur oft additiv zu einem einzigen Bild zusammengefügt. Fragen nach der Bedeutung unterschiedlicher forschungsmethodischer Zugänge im Hinblick auf das Zustandekommen und die Vergleichbarkeit von Ergebnissen bleiben dabei nahezu unbeachtet (vereinzelt finden sich dazu differenziertere Ansätze, etwa bei Dalli 2000). Daraus ergibt sich die dritte bereits zu Beginn ausgewiesene Fragestellung, der in dieser Dissertation nachgegangen werden soll:

(3.) Welcher Zusammenhang besteht zwischen den eingesetzten *Forschungsmethoden* und dem Generieren von Antworten auf die ersten zwei Forschungsfragen?

3. Darstellung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethodik

In diesem Kapitel wird erläutert, in welcher Weise diese drei Fragestellungen bearbeitet werden.

Das Dissertationsprojekt ist theoretisch und methodisch in die Wiener Kinderkrippenstudie eingebettet. Das bedeutet erstens, dass theoretische Vorannahmen, die der Wiener Kinderkrippenstudie zugrunde liegen, und Vorentscheidungen, die in der Studie getroffen wurden, auch Basis und Ausgangspunkt dieser Dissertation darstellen. Dazu zählt beispielsweise die Annahme, dass die Bewältigung der Trennung von den Eltern zu den zentralen Herausforderungen der sogenannten Eingewöhnungsphase zählt und daher durch den Einsatz verschiedener Instrumente genauer in den Blick genommen wird, ob und inwiefern es Kindern gelingt, diese Trennung zu bewältigen (siehe 1. Kapitel). Dazu zählen weiters Überlegungen, die darauf abzielen, Eingewöhnungsprozesse unter dem Aspekt von Bildung zu betrachten. Da diese Dissertation dem Bereich der Bildungswissenschaft zuzurechnen ist, gilt es auszuweisen, inwiefern die Fragen, die in dieser Arbeit behandelt werden sollen, von bildungswissenschaftlicher Relevanz sind.

3.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Untersuchung

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurden bereits einige Überlegungen zur bildungswissenschaftlichen Relevanz von Eingewöhnungsprozessen und deren Untersuchung angestellt und im Kontext von Fachtagungen und -artikeln diskutiert (z.B. Datler, Funder, Fürstaller 2009; Datler, Datler, Hover-Reisner 2010). Am ausführlichsten wurden entsprechende Überlegungen aus der Studie bisher von Datler, Datler und Hover-Reisner (2010) dargelegt. Darauf bedacht nehmend, dass „in einschlägigen Fachdiskussionen unterschiedliche Vorstellungen davon vertreten werden, was unter ‚Bildung' zu verstehen ist, während es gleichzeitig – unter anderem aus argumentationslogischen Gründen – unmöglich sein dürfte, einen bestimmten Begriff von Bildung als *den* gültigen Bildungsbegriff schlechthin auszuweisen" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 4f.), wird von den AutorInnen auf die Notwendigkeit hingewiesen, in jedem Forschungsprojekt zu klären, welchem Verständnis von Bildung aus welchen Gründen gefolgt wird (ebd., 5). Sie selbst vertreten die Auffassung, „dass jeder Begriff von ‚Bildung' eine bestimmte – und in unterschiedlichen Theorien auch unterschiedlich sorgfältig begründete – Vorstellung von

wünschenswerter oder gelungener Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck bringt“ (ebd., 5).

Die Autorengruppe geht davon aus, dass Eingewöhnungsprozesse in die Kinderkrippe im Hinblick auf Bildungsprozesse in zweifacher Weise relevant sind:

- Zum ersten weisen Datler, Datler und Hover-Reisner (2010, 6) in Übereinstimmung mit anderen Krippenforschern und -forscherinnen wie beispielsweise Viernickel (2008) darauf hin, dass das Gelingen von Eingewöhnung eine wesentliche Voraussetzung für das Statthaben von Bildungsprozessen in der Krippe in der Zeit nach der Eingewöhnung darstellt.
- Darüber hinaus plädieren Datler, Datler und Hover-Reisner dafür, den Eingewöhnungsprozess selbst als Bildungsprozess zu begreifen (ebd., 6f.). Sie begründen dies folgendermaßen: „Eingewöhnungsprozesse im hier verstandenen Sinn können nur gelingen, wenn Kleinkinder auf Grund der Erfahrungen, die sie im Eingewöhnungsprozess machen, Persönlichkeitsstrukturen – zumindest ansatzweise – weiter entfalten oder neu ausbilden, die mit einer Steigerung ihrer Fähigkeiten in den Bereichen (a) der Affektregulation, (b) der interessegeleiteten Beschäftigung mit dem (zunächst) Fremden und (c) des dynamischen Austausches mit Anderen eng verwoben sind“ (ebd.). Das bedeutet, dass während der sogenannten Eingewöhnungsphase in Kindern Prozesse der Persönlichkeitsbildung angestoßen und angeregt werden, die wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung der Trennung von den Eltern und somit von Eingewöhnung beitragen können. Insofern kann der Prozess der Bewältigung von Trennung im Rahmen von Eingewöhnung in die Kinderkrippe auch als Bildungsprozess begriffen werden.

Folgt man dieser Auffassung, so wird deutlich, in welcher Weise auch die Fragestellungen, die im Zentrum dieser Dissertation stehen, von bildungswissenschaftlicher Relevanz sind: Das hier verfolgte Forschungsinteresse tangiert nämlich insbesondere die von Datler et al. angesprochene Dimension der Affektregulation. Begreift man die Steigerung der kindlichen Fähigkeit zur Affektregulation im Rahmen der Eingewöhnung in die Kinderkrippe im eben skizzierten Sinn (1.) als Voraussetzung für Bildungsprozesse, die sich in der Krippe vollziehen, und (2.) als Aspekte von (Persönlichkeits-)Bildungsprozessen, so lässt das den Schluss zu, dass im Rahmen dieser Dissertation Aspekte von Bildungsprozessen untersucht werden.

Denn die Frage nach der Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Kinder während der ersten Wochen und Monate in der Krippe mit Erzieherinnen und Peers machen, und deren Relevanz für Prozesse der Affektregulation (Forschungsfrage 1) ist insofern auch eine Frage nach den

Voraussetzungen und nach der adäquaten Ausgestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse.

Die zweite forschungsleitende Frage, die darauf abzielt, herauszuarbeiten, welche Aussagen sich ausgehend von der Beantwortung der ersten Frage über das Gelingen oder Misslingen von „Eingewöhnung" treffen lassen, knüpft unmittelbar an die erste Frage an. Insofern ist der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage derselbe bildungswissenschaftliche Bezug eingeschrieben wie der ersten.

Ähnliches gilt auch für die dritte Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den eingesetzten Forschungsmethoden und dem Generieren von Antworten auf die ersten beiden Forschungsfragen. Die dritte Frage nimmt auf die ersten beiden Bezug, was bedeutet, dass die bildungswissenschaftliche Relevanz der Beantwortung dieser Frage in der methodenkritischen Auseinandersetzung mit Methoden bzw. Forschungsdesigns steht, die zur Untersuchung von Bildungsprozessen eingesetzt werden.

Theoretische Vorannahmen wie die, Eingewöhnungsprozesse als Bildungsprozesse zu begreifen, liegen der Wiener Kinderkrippenstudie und folglich auch dieser Dissertation zugrunde. Neben der Orientierung an diesen studienimmanenten Vorannahmen bietet die Verschränkung der Dissertation mit der Wiener Kinderkrippenstudie die Möglichkeit, auf verschiedene Datensätze aus der Studie zurückzugreifen, um die forschungsleitenden Fragen der Dissertation zu bearbeiten.

3.2 Vorbemerkung zum Forschungsdesign: Die Bedeutung von Multiperspektivität und Methodenmix

Das Forschungsdesign der Wiener Kinderkrippenstudie zeichnet sich durch Multiperspektivität und die Kombination von Verfahren, die gewöhnlich der empirisch-quantitativen Forschung zugeschrieben werden, mit Verfahren, die dem Bereich der empirisch-qualitativen Forschung entstammen, aus. Damit entspricht das Design der Studie in diesem Punkt aktuellen forschungsmethodische Ansätzen der empirischen Sozialforschung, in der sich die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden einer zunehmenden Popularität erfreut.

In diesem Zusammenhang weist jedoch beispielsweise Kelle (2008) auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen der quantitativen und der qualitativen Sozialforschung hin, das durch wechselseitige Kritik und Abgrenzung charakterisiert ist. Er betont, dass die Aufarbeitung der methodologischen Grundlagen von „Mixed Methods" und „Multimethod Design" noch in den Anfängen steht (Kelle 2008, 25). Die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt stellt einen zentralen Schwerpunkt der Wiener Kinderkrippenstudie dar.

Entgegen der „Inkompabilitätsthese“, wie Kelle (ebd., 39) die Position zusammenfasst, in der davon ausgegangen wird, dass quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden grundsätzlichen verschiedenen Paradigmen zugrunde liegen und daher nicht kombinierbar sind, lässt sich seit den frühen 1980er Jahren eine steigende Anzahl an empirischen Untersuchungen verzeichnen, in denen quantitative und qualitative Methoden sinnvoll miteinander verknüpft wurden (ebd., 39f.). Damit sei auch das Ansinnen der „Mixed Methods Bewegung“ verbunden, die „Paradigmenkriege“ zu beenden (ebd., 40). Kelle meint, die Diskussion stecke aber noch in ihren Anfängen (ebd.), und es mangle insbesondere an systematischen Bezügen zwischen Fragestellungen und Theorien über den Forschungsgegenstand einerseits und den verwendeten Methoden andererseits (ebd., 48). Das Design der Wiener Kinderkrippenstudie erlaubt es, an diesen Diskurs anzuschließen. Dies bildet sich auch in der Anlage dieser Dissertation ab:

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen werden sowohl Daten aus einem Verfahren herangezogen, das gewöhnlich dem Bereich der empirisch-quantitativen Forschung zugeordnet wird, als auch Daten, die durch den Einsatz eines Instruments erhoben und ausgewertet wurden, das im Bereich der empirisch-qualitativen Forschung anzusiedeln ist. Neben der Auseinandersetzung mit Fragen, welche das Ge- bzw. Misslingen von Eingewöhnungsprozessen betreffen (Forschungsfrage 1 und 2), stellt daher die Beschäftigung mit methodologischen Fragen – im oben skizzierten Sinn – einen weiteren Aspekt der Dissertation dar (Forschungsfrage 3).

Im Folgenden werden nun die Arbeitsschritte skizziert, die zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen führen sollen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung der methodischen Vorgehensweise.

3.3 Darstellung der forschungsmethodischen Zugänge

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, werden sowohl empirisch-qualitative als auch empirisch-quantitative Daten aus der Wiener Kinderkrippenstudie herangezogen. Konkret sind dies Daten aus folgenden zwei Forschungszugängen:

a) Daten, die mittels des Einsatzes der *„Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept“* gewonnen wurden – ein Verfahren, das der ethnographischen Methodik zuzurechnen und disziplinär in der *Psychoanalyse* zu verorten ist;

b) Daten, die über einen *videographischen Zugang* erhoben und basierend auf einem von *Bildungswissenschaftlern* entwickelten Analyseinstrument ausgewertet wurden.

Die Erhebung der Daten mittels der Young Child Observation (siehe a) erfolgte bei einigen ausgewählten Kindern kontinuierlich ab deren erstem Tag in der Kinderkrippe. Videographische Daten wurden zu drei festgelegten Untersuchungszeitpunkten (T 1, T 2, T 3 – siehe 1. Kapitel) von Kindern und Pädagoginnen in den Einrichtungen erhoben.

Die Übersicht in Tab. 2 gibt einen Überblick über die beiden Verfahren und die für diese Dissertation relevanten Erhebungs- und Auswertungsschritte.

Im Folgenden werden diese beiden Verfahren genauer dargestellt.

3.3.1 Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept[13]

Young Child Observation kann als eine modifizierte Form der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept begriffen werden, die etwa in der Mitte des vorigen Jahrhunderts von Esther Bick an der Tavistock Clinic in London entwickelt und zunächst als Ausbildungselement für angehende analytische Kinder- und Jugendlichenpsycho-therapeutInnen verankert wurde (vgl. Lazar 1987; Datler 2009; Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner 2010; Klauber 2022).

Das Konzept der Infant Observation sieht vor, dass ein Beobachter bzw. eine Beobachterin zwei Jahre hindurch einmal wöchentlich eine Familie mit einem Baby besucht, „um sich als lernender Beobachter eine Stunde lang auf das Baby und all die Situationen zu konzentrieren, in denen sich das Baby befindet“ (Datler, Ereky, Strobel 2002, 61). Im ersten Jahr finden die Beobachtungen wöchentlich statt, im zweiten meist vierzehntägig (vgl. Datler, Steinhardt, Ereky 2002; Datler 2009). Der Beobachter hat dabei die Aufgabe, „nichts weiter als nur ein Empfänger zu sein“, der möglichst viel in sich aufnimmt (Lazar 1991, 56). Das Beobachtete wird im Anschluss an die Beobachtung „so deskriptiv und narrativ wie möglich aus dem Gedächtnis zu Papier gebracht“ (Trunkenpolz et al. 2009, 334). Die daraus entstehenden Beobachtungsprotokolle werden in wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen einer

13 Im deutschsprachigen Raum liegt mittlerweile eine beachtliche Anzahl an Publikationen vor, in denen diese besondere Form der Beobachtung beschrieben wird (vgl. Lazar, Lehmann, Häußinger 1986; Lazar 1987, 1991, 2000a, 2000b; Auch-Dorsch et al. 2007; Datler et al. 2008; Diem-Wille, Turner 2009). In der folgenden Vorstellung des Verfahrens stütze ich mich insbesondere auf die Darstellung von Trunkenpolz et al. (2009) und Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner (2010). Eine methodologische Auseinandersetzung mit Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept findet sich u.a. bei Datler et al. (2014).

kleinen Seminargruppe mit einem Leiter besprochen. Der Ablauf der Sitzungen lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

„Jede Sitzung beginnt damit, dass ein ausgewähltes Protokoll von der Person, die es verfasst hat, vorgelesen wird. Im Anschluss daran wird das Protokoll Absatz für Absatz besprochen, wobei folgende Fragen im Zentrum des gemeinsamen Nachdenkens stehen:

- Was mag das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erlebt haben?
- Wie kann davon ausgehend verstanden werden, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat?
- Welche Beziehungserfahrungen hat das Kind in der Situation gemacht?

In welcher Weise scheint sich dadurch das Erleben des Kindes verändert zu haben?

Die Überlegungen, die ausgehend von diesen Fragen in der Gruppe angestellt werden, werden kontinuierlich daraufhin geprüft, ob sie im vorgelegten Material eine ausreichend gute Abstützung finden können. …

Während der Seminarsitzungen notiert jeweils ein Seminarteilnehmer diese Überlegungen. Die so entstehenden Besprechungsprotokolle erleichtern es den Seminarteilnehmern, das Nachdenken über ein Baby, dessen Beziehungserfahrungen und das Entstehen seiner psychischen Strukturen zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen und fortzusetzen“ (ebd.).

Beobachtungen von Kindern in Tagesstätten nach dem Tavistock-Konzept fanden bereits in den 50er-Jahren des vorigen Jahrhunderts in London statt. Eine theoretische Fundierung und Verbreitung fand die Methode der Young Child Observation später an der Tavistock Clinic im Rahmen der psychoanalytischen Weiterbildung von Angehörigen verschiedener psychosozialer Berufsgruppen (vgl. Datler, Trunkenpolz 2009). Mittlerweile kommt die Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept weltweit in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungskontexten zum Einsatz (Rustin 1999; Datler et al. 2002; Diem-Wille, Steinhardt, Reiter 2006; Waddell 2006).

In jüngerer Zeit wird die Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept verstärkt auch im Kontext von *Forschung* gezielt eingesetzt (vgl. Datler, Trunkenpolz 2009; Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner 2010; Rustin 2012; Datler et al. 2014; Jünemann 2020; Trunkenpolz, Reisenhofer 2022).

Die Bearbeitung des Materials erfolgt dabei in mehreren Arbeitsschritten: Nach der Phase der Durchführung der Beobachtungen und der kontinuierlichen Besprechung der Beobachtungsprotokolle in der Seminargruppe werden alle Beobachtungsprotokolle und Besprechungsnotizen nochmals durchgegangen und „bestimmte Veränderungen unter Bezugnahme auf einen bestimmten thematischen Fokus herausgearbeitet, der so zu wählen ist, dass er einen engen Bezug zur leitenden Forschungsfrage aufweist“ (Trunkenpolz et al. 2009, 337). Auf Basis dieser Analyse wird ein Zwischenbericht erstellt und ebenfalls in der Seminargruppe besprochen. In der darauf folgenden Arbeitsphase wird die

Seminargruppe von einer Forschergruppe abgelöst, die sich zum Teil aus Personen aus der ursprünglichen Seminargruppe zusammensetzt, aber auch neue Mitglieder kommen hinzu (Datler et al. 2008, 92f.). In dieser Forschergruppe, die ebenfalls von einem geschulten Gruppenleiter angeleitet wird, kommt es zur nochmaligen Bearbeitung des Materials, indem ausgewählte Beobachtungsprotokolle erneut vom Beobachter präsentiert und unter Einbeziehung der bisherigen Analysen im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragen bearbeitet werden (ebd.).

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie kam – im Anschluss an die Arbeiten von Datler, Ereky und Strobel (2002), Twrdy, (2003), Amir Ahmadi-Rinnerhofer (2007) sowie Wottawa (2007) – Young Child Observation als Forschungsmethode zum Einsatz.

Elf Kinder wurden von je einer Beobachterin über den Zeitraum von vier Monaten in der Krippe bzw. im Kindergarten einmal wöchentlich eine Stunde lang beobachtet. Beginn der Beobachtungen war jeweils der erste Tag, an dem das beobachtete Kind die Betreuungseinrichtung regulär besuchte. Die Beobachterinnen waren auch während der ersten Trennung von den Eltern sowie am Tag nach dieser ersten Trennung in den Einrichtungen anwesend. Zwei weitere Beobachtungen fanden sechs Monate nach dem Eintritt der Kinder in die Krippe statt. Die Beobachterinnen nahmen an regelmäßig stattfindenden Young Child Observation-Seminaren teil, die von Margit Datler, Wilfried Datler und Helga Reiter, alle Mitglieder der Infant Observation Study Group Vienna, geleitet wurden. Die Beobachtungsprotokolle wurden in diesen Seminaren wie oben skizziert besprochen und analysiert. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle mündete schließlich in der Erstellung von Einzelfallstudien (Bock 2009; Czada 2012; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Schwediauer 2009; Blümel 2011; Jedletzberger 2010; Pfundner 2011; Schäufele 2011; Weizsaecker 2010).

Die Erstellung solch einer Einzelfallanalyse ist auch Teil dieser Dissertation: Von Anfang September 2007 bis Anfang Jänner 2008 beobachtete ich im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie ein kleines Mädchen, das im Folgenden Sophie genannt wird, wöchentlich für eine Stunde in der Kinderkrippe. Auf Basis der angefertigten Beobachtungsprotokolle sowie der bisherigen Analysen werde ich eine Einzelfallanalyse erstellen, die ebenfalls im Dienste der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen der Dissertation stehen soll (siehe auch 3.4 Datenanalyse).

Neben Daten aus der Young Child Observation werden auch Daten aus der Videoanalyse zur Bearbeitung der Fragestellung herangezogen.

3.3.2 Videoanalyse

Zu den drei schon genannten Zeitpunkten (T 1: zwei Wochen nachdem das Kind das erste Mal alleine ohne seine Eltern in der Einrichtung bleibt, T 2: zwei Monate danach sowie T 3: nochmals zwei Monate später) wurden zwei verschiedene Situationen in der Krippe von einer Fieldworkerin[14] mittels einer Handkamera auf Video aufgezeichnet:

- das Eintreffen des Kindes und seiner Begleitperson (meist Mutter oder Vater), die Verabschiedung von dieser Person sowie die ersten 10-20 Minuten danach und
- eine 60-minütige Sequenz im Lauf des späteren Vormittags, die meist mit einer von der Pädagogin angeleiteten Gruppenaktivität beginnt.

Für die Analyse des Videomaterials wurde im Rahmen der Studie ein Kodierungssystem entwickelt und ein entsprechendes Kodierungshandbuch verfasst (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008).

Ziel der Videoanalyse ist es, dreierlei zu erfassen:

(1.) das Verhalten der *Kinder* beim Ankommen in der Krippe, während der Verabschiedung von den Eltern und während einer einstündigen Sequenz im Lauf des Vormittags,
(2.) die *Qualität der Interaktion mit den Pädagoginnen* beim Ankommen in der Krippe, während der Verabschiedung von den Eltern und während einer einstündigen Sequenz im Lauf des Vormittags sowie
(3.) die *Qualität der Interaktion mit den Eltern* beim Ankommen in der Einrichtung und beim Abschied.

Für das Dissertationsvorhaben sind die ersten beiden Bereiche – die Kodierung des kindlichen Verhaltens sowie die Einschätzung der Qualität der Pädagogin[15]-Kind-Interaktion – von Interesse. Diese beiden Bereiche werden daher nun genauer beschrieben:

14 Für die Datenerhebung wurden Studierende der Bildungswissenschaft der Universität Wien über mehrere Monate hinweg von Expertinnen in die verschiedenen Verfahren eingeschult. Als die Erhebung der Daten in den Familien und in den Einrichtungen im Spätsommer 2007 begann, waren sie diejenigen, die vor Ort im Feld – als Fieldworkerinnen – mit Unterstützung des Projektleitungsteams mit der Erhebung der Daten betraut waren. Bis zur letzten Erhebung im Herbst 2010 leisteten diese Studierenden durch ihr Engagement in der Datenerhebung einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Durchführung der Wiener Kinderkrippenstudie.

15 Ab nun wird auf geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet, wenn Aussagen über Personen des Krippenpersonals getroffen werden, die im Rahmen der Wiener

(1.) Die Kodierung des *kindlichen Verhaltens* erfolgt anhand von Einschätzungen in Bezug auf

- die kindlichen Affekte,
- das kindliche Interesse und
- den dynamischen sozialen Kontakt mit Peers und dem Personal der Einrichtung.

Die Kodierung des kindlichen Verhaltens erfolgt in 5-Minuten-Sequenzen, um nicht nur Veränderungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten dokumentieren zu können, sondern um auch Veränderungen des Verhaltens innerhalb einer aufgezeichneten Sequenz zu einem bestimmten Untersuchungszeitpunkt zu erfassen. Jede 5-Minuten-Sequenz wurde hinsichtlich des *kindlichen Affektausdrucks* (*positiver Affekt* und *negativer Affekt*), des *kindlichen explorativen Interesses* und hinsichtlich des *dynamischen sozialen Kontakts mit Pädagoginnen und Peers* kodiert, wobei jeweils die höchste Ausprägung innerhalb einer 5-Minuten-Sequenz geratet wurde. Die Kodierung basiert auf einer 5-stufigen Ratingskala, wobei sowohl die Intensität als auch das Ausmaß des beobachtbaren Verhaltens beurteilt wird.

Eine anschauliche Beschreibung und Darstellung des Kodiersystems, die auf dem Kodierungshandbuch (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008) basiert, findet sich in einem in englischer Sprache erschienenen Artikel von Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner und Malmberg (2012, 442f.) und wird hier übersetzt wiedergegeben:

„Positive affektive Stimmung: Die positive affektive Stimmung zeigt sich in dem Ausmaß des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit und der Freude des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, wie glücklich, fröhlich oder wie positiv das Kind in seinem Verhalten zu sein scheint. Ausdrucksformen wie der Klang der Stimme, das kindliche Verhalten, seine Gestik und sein Gesichtsausdruck wurden geratet. Positive affektive Stimmung des Kindes findet z.B. Ausdruck durch Lächeln, Lachen, positiven und warmen Tonfall, freudvollen Körperausdruck etc. Die Ratings beziehen sich auf die Qualität und die Quantität des Verhaltens, d.h. die Bewertung der kindlichen positiven affektiven Stimmung orientiert sich zum einen an der Intensität und Häufigkeit der zum Ausdruck gebrachten positiven Affekte, zum anderen an der zeitlichen Dauer (vgl. auch NICHD 1991; Rosenblum, Muzik 2002).

Negative affektive Stimmung: Die negative affektive Stimmung äußert sich im Ausmaß der Unzufriedenheit des Kindes mit der Situation im Gesamten und umfasst, wie unglücklich, unbehaglich oder traurig das Kind zu sein scheint oder wie viel negativer Affekt ausgedrückt wird. Erfasst werden Ärger, Wut und Reizbarkeit genauso wie Traurigkeit und Rückzug. Als Indikatoren für das „emotionale Klima" werden der Klang der Stimme, das kindliche Verhalten, seine Gestik und sein Gesichtsausdruck herangezogen. Negative affektive Stimmung

Kinderkrippenstudie untersucht wurden, da an der Studie ausschließlich weibliches Krippenpersonal teilgenommen hat.

findet Ausdruck durch Weinen, angespannten Körperausdruck, Stirnrunzeln, Zeichen der Ablehnung oder Wegdrehen bzw. Abwenden usw. Die Ratings beziehen sich auf die Qualität und die Quantität des Verhaltens, d.h. die Bewertung der kindlichen negativen affektiven Stimmung orientiert sich zum einen an der Intensität und Häufigkeit der zum Ausdruck gebrachten negativen Affekte bzw. Niedergeschlagenheit, zum anderen an der zeitlichen Dauer (vgl. auch NICHD 1991; Rosenblum, Muzik 2002).

Erkundendes und entdeckendes Interesse: Mit dieser Skala wird bewertet, inwieweit das Kind entdeckendes und erkundendes Interesse zeigt. Am oberen Ende der Skala ist das Kind Menschen (und deren Aktivitäten) und/oder Gegenständen aufmerksam zugewandt; das Kind ist konzentriert, aufmerksam und beobachtend. Es ist offensichtlich bemüht, Gegebenes aufzunehmen zu erfassen (z.B. Aktivitäten von anderen, Objekte und ihre Funktionen). Am unteren Ende der Skala richtet das Kind seine Aufmerksamkeit nicht in konzentrierter Art und Weise auf Personen, unbelebte Dinge oder Objekte. Es wendet sich ab oder schaut „vor sich hin". Es scheint dabei nicht aufzunehmen, was rundherum vor sich geht und zeigt kein entdeckendes oder erkundendes Verhalten.

Dynamischer interaktiver Austausch mit PädagogInnen und Peers: Die Variablen „Dynamischer interaktiver Austausch mit PädagogInnen" und „Dynamischer Interaktiver Austausch mit Peers" bewerten, inwieweit das Kind in einem wechselseitigen Austausch mit anderen steht. Am oberen Ende der Skala steht das Kind in einer reziproken und wechselseitigen Interaktion mit anderen, die sich durch kontinuierliche Abstimmung aufeinander und Rollenwechsel auszeichnet. Während des dynamischen Austauschs sind sich das Kind und der Interaktionspartner der Signale und Gesten des anderen bewusst und reagieren entsprechend darauf; sie stimmen ihre Aktivitäten kontinuierlich aufeinander ab. Sie reagieren aufeinander, gehen auf die Signale und Gesten des jeweils anderen ein. Am unteren Ende der Skala steht das Kind in keinem Austausch mit anderen; wenn von anderen Kontakt initiiert wird, dann ignoriert das Kind diese Versuche oder es wendet sich ab."

In dem Artikel findet sich eine Tabelle, die einen Überblick über die Skalierung (1-5) der eben dargestellten Variablen gibt (Datler et al. 2012a, 443)

Daraus geht hervor, dass eine Kodierung von 1 jeweils die minimale Ausprägung jeder Variable beschreibt, ein Wert von 5 die höchstmögliche Ausprägung.

Bei der Variable „Erkundendes und entdeckendes Interesse" wurde zusätzlich festgehalten,

- worauf das erkundende und entdeckende Interesse (Rating von 4 oder 5) des Kindes gerichtet war (auf Pädagoginnen und/oder Peers bzw. auf Aktivitäten mit Pädagoginnen und/oder Peers oder auf Gegenstände) und
- ob das Interesse extrinsisch (durch Eltern, Pädagoginnen und/oder Peers) oder intrinsisch (vom Kind selbst ausgehend) motiviert war.

Wenn das Interesse des Kindes explizit von einer Pädagogin geweckt wurde, dann wurde außerdem für jede 5-Minuten-Sequenz erfasst, worauf sich die Bemühungen der Pädagogin, beim Kind Interesse zu wecken, gerichtet haben. Die Bemühungen der Pädagoginnen können sich hierbei richten auf:

- Peers und deren Aktivitäten
- Gegenstände
- Pädagogin(nen) und gemeinsame Aktivitäten

Studierende der Bildungswissenschaft an der Universität Wien wurden über mehrere Wochen hinweg in das Kodierungssystem eingeschult und von Maria Fürstaller und mir im Kodierungsprozess begleitet. Sie rateten mehrere Monate lang das gesamte Videomaterial, das im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erstellt wurde.

Zur Überprüfung der Inter-Rater-Reliabilität wurden 12 zufällig ausgewählte Videoaufzeichnungen doppelt kodiert (insgesamt 270 5-Minutensequenzen) und von allen MitarbeiterInnen des Videoanalyseteams gerated, deren Aufgabe es war, das kindliche Verhalten anhand der eben beschriebenen fünf Variablen einzuschätzen. Die Inter-Rater-Reliabilität wurde berechnet und ergab eine hohe Übereinstimmung mit einem durchschnittlichen Kappa-Wert von 0,87 (range = 0,81-0,92) (ebd.).

Der zweite für diese Dissertation relevante Bereich, der im Rahmen der Analyse der Videoaufzeichnungen kodiert wurde, betrifft die Qualität der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern.

(2.) Die Kodierung der *Interaktionsqualität der Pädagogin* bzw. des Personals[16] mit dem Kind erfolgt hinsichtlich folgender drei Dimensionen:

- der affektiven Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind,
- der intendierten Förderung,
- und der Feinfühligkeit der Pädagogin.

Die Kodierung dieser drei Bereiche erfolgte „global" über die gesamte Videoaufnahme hinweg, d.h. das Verhalten jener Pädagogin, welche die Krippen als Bezugspädagogin für das in der Studie untersuchte Kind angaben (sowie gegebenenfalls das Verhalten jeder weiteren Pädagogin in der Videoaufnahme), wurde über die gesamte Aufnahme hinweg beurteilt, wobei nicht die höchste, sondern die durchschnittliche Ausprägung geratet wurde. Das Verhalten der Pädagoginnen während der gefilmten Morgensequenz (Ankunft des Kindes in

16 In den untersuchten Krippen arbeiten sowohl ausgebildete Elementarpädagoginnen (Erzieherinnen) als auch Assistentinnen, von denen die meisten keine umfassende pädagogische Ausbildung absolviert haben. In die Untersuchung wurden beide Gruppen als mit den Kindern in Interaktion stehende Personen gleichermaßen miteinbezogen, wobei bei der Kodierung des Videomaterials das Verhalten der sogenannten Bezugspädagogin gesondert kodiert wurde. Wenn im Folgenden von den „Pädagoginnen" die Rede ist, ist immer das gesamte Krippenpersonal gemeint.

der Einrichtung, Verabschiedung von den Eltern und 10-20 Minuten danach) sowie der gefilmten Stunde im Lauf des Vormittags wurde anhand von vier Variablen eingeschätzt. Hier kam ebenfalls eine 5-stufige Ratingskala zum Einsatz.

Die Variablen wurden auf Basis von ORCE (Observational Ratings of the Caregiving Environment) (NICHD 1991) entwickelt und vom Projektteam für die Wiener Kinderkrippenstudie adaptiert und erweitert.

Für einen Artikel im Journal of „Early Childhood Research Quarterly" haben wir basierend auf dem Kodierungshandbuch eine zusammenfassende Beschreibung der Kodierung der Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern erstellt, die hier in deutscher Übersetzung wiedergegeben wird (Ereky-Stevens et al. 2018):

Die Variable *Affektiv getönte Haltung* erfasst, in welchem Ausmaß und mit welcher Intensität die Pädagoginnen dem Kind mit Freude, Wärme, Geduld und Zuneigung begegnen. Am unteren Ende der Skala zeigen Pädagoginnen kaum Signale der positiven Gestimmtheit und Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, z.B. kein Lächeln (oder nur in Ansätzen) oder körperliche Nähe, kalter oder distanzierter Tonfall und kein spielerischer Umgang mit dem Kind. Am oberen Ende der Skala lächeln Pädagoginnen und lachen gemeinsam mit dem Kind, sprechen das Kind in einem warmen Tonfall an, zeigen ihre Zuneigung auch durch körperliche Nähe (Umarmen, Halten, Streicheln) und pflegen einen spielerischen Umgang mit dem Kind.

Mit der Variable *Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilnahme am Geschehen in der Krippe* wird erfasst, inwieweit die Pädagoginnen Aktivitäten setzen, die darauf abzielen, die Teilnahme des Kindes am Geschehen in der Krippe zu wecken, zu fördern, zu intensivieren und/oder aufrechtzuerhalten. Am unteren Ende der Skala versuchen die Pädagoginnen nicht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf Materialien, Aktivitäten und/oder Peers in der Gruppe zu lenken. Das zeigt sich durch einen Mangel an Gesprächen über Objekte und Peers mit dem Kind, dem Fehlen von Vorschlägen, an Aktivitäten teilzunehmen, und einen Mangel an geteilter Aufmerksamkeit, wenn das Kind interessiert beobachtet oder aktiv am Geschehen teilnimmt. Am oberen Ende der Skala nehmen die Pädagoginnen durchgängig Gelegenheiten wahr, um das kindliche Interesse und die Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu stimulieren. Sie bieten Aktivitäten an, stimmen sich auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus ab, nehmen an Spielen, Exploration und Interaktionen mit anderen teil und unterstützen diese auch.

Anhand der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist*, wird erfasst, inwieweit Pädagoginnen in Situationen, in denen das Kind fröhlich und/oder zufrieden ist, angemessen und abgestimmt auf das Kind reagieren. Am unteren Ende der Skala zeigen Pädagoginnen einen Mangel an Aufmerksamkeit oder sogar Gleichgültigkeit gegenüber den kindlichen Signalen. Die kindlichen Signale werden nicht

beantwortet oder die Reaktion ist so verzögert, dass man genau genommen nicht mehr von Reaktion sprechen kann. Am oberen Ende der Skala wirken die Pädagoginnen emotional und im Verhalten abgestimmt auf das Kind – kindliche Signale werden den Interessen, Emotionen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes entsprechend beantwortet.

Die Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* erfasst, inwieweit Pädagoginnen in Situationen, in denen das Kind unglücklich und/oder gestresst ist, angemessen und abgestimmt auf das Kind reagieren. Am unteren Ende der Skala reagieren Pädagoginnen nicht auf die kindlichen Signale. Sie versuchen nicht, das Kind zu beruhigen und Sicherheit zu vermitteln. Wenn sie reagieren, dann erfolgt die Reaktion zeitverzögert und/oder halbherzig. Am oberen Ende der Skala reagieren Pädagoginnen prompt und nehmen sich Zeit, das Kind zu trösten und zu beruhigen. Sie stellen körperliche Nähe und verbale Rückversicherung zur Verfügung.

Jedes Video wurde von einem Mitglied des Kodierteams kodiert. Da von fast jeder Pädagogin Videos von drei Untersuchungszeitpunkten vorliegen, wurde darauf geachtet, dass keine Pädagogin zweimal von derselben Person (z.B. zu T 1 und T 2) kodiert wurde. Die Intention dieses Vorgehens war, einem entsprechenden Bios bei der Kodierung des zweiten Videos (aufgrund der Kenntnis der ersten Aufnahme) entgegenzuwirken. Den Mitgliedern des Kodierteams, welche das Verhalten der Pädagoginnen kodierten, waren außerdem die Ratings aus der Videoanalyse des kindlichen Verhaltens nicht bekannt sowie auch keine anderen Daten zu den Kindern, die durch den Einsatz anderer Methoden erhoben wurden. Um die Inter-Rater-Reliabilität zu überprüfen, wurden einstündige Videoaufnahmen doppelt kodiert und Korrelationen berechnet. Die Inter-Rater-Reliabilität zwischen den Mitgliedern des Kodierteams, das das Verhalten der Pädagoginnen kodierte, und dem „goldenen Standard“ war mit einem mittleren Spearmans rho von 0,772 unter 24 doppelt kodierten Videoaufnahmen hoch (ebd.).

Daten aus der Video-Analyse des kindlichen Verhaltens und jenem der Pädagoginnen anhand der eben beschriebenen Variablen können also zweierlei in den Blick bringen:

(1.) Auf Basis der *Kodierung des kindlichen Verhaltens* lassen sich Aussagen über die affektive Lage der Kinder sowie über die Art und die Dynamik des sozialen Kontakts zwischen den Kindern mit ihren Peers und den Pädagoginnen zu den drei Untersuchungszeitpunkten machen.

(2.) Darüber hinaus geben die Daten aus der *Kodierung der Qualität der Interaktion mit der Pädagogin* Auskunft über die Gestaltung der Interaktion zwischen den Pädagoginnen und jener Kinder, die während ihrer ersten Wochen und Monate in der Krippe beforscht wurden.

Folglich erscheinen diese Daten geeignet, Antworten auf die 1. Forschungsfrage, die darauf abzielt, in Erfahrung zu bringen, welcher *Zusammenhang* zwischen *Interaktions- und Beziehungserfahrungen,* die Kinder während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen machen, und von den Kindern in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten positiven und negativen *Affekten* (inkl. deren Veränderungen) besteht, bereitzustellen. Auch die 2. Forschungsfrage, die darauf abzielt, Aussagen über das Ge- bzw. Misslingen von Eingewöhnungsprozessen, zu generieren, kann auf Basis der Analyse der Daten aus der Videoanalyse bearbeitet werden.

In welcher Weise die Daten, die durch den Einsatz der beiden eben beschriebenen unterschiedlichen Verfahren – Young Child Observation und Videoanalyse – generiert wurden, in weiterer Folge analysiert bzw. interpretiert werden, um die ersten beiden Forschungsfragen bearbeiten zu können, wird im nächsten Subkapitel dargestellt.

Tab. 2: Gegenüberstellung: Young Child Observation und Videoanalyse

Young Child Observation	**Videoanalyse**
Wöchentliche einstündige Beobachtung eines Kindes über den Zeitraum von vier Monaten; zwei weitere Beobachtungen sechs Monate nach Krippeneintritt	Aufnahmen zu drei festgelegten Zeitpunkten: T 1 T 2 T 3
Theoretischer Rahmen: psychoanalytische Konzepte	Theoretischer Rahmen: psychoanalytische und entwicklungspsychologische Konzepte
Art der Erhebung: ethnographisches Beobachtungsverfahren	Art der Erhebung: videogestütztes Beobachtungsverfahren
Auswertung: Analyse von Beobachtungsprotokollen	Auswertung: 5-stufige Ratingskala
Zielt darauf ab, herauszuarbeiten, was das Kind in den beobachteten Situationen erlebt und welche Beziehungserfahrungen es gemacht haben mag	Zielt darauf ab, das Verhalten des Kindes mittels dreier Kategorien zu erfassen: Affekt (A+ / A-) Interesse Dynamischer sozialer Kontakt (Peers/PädagogInnen) - Pädagogische Interaktionsqualität soll mittels dreier Variablen erfasst werden: affektive Haltung der Pädagogin intendierte Förderung der Pädagogin Feinfühligkeit der Pädagogin

3.4 Datenanalyse

Den Schwerpunkt dieser Dissertation stellt die Auseinandersetzung mit den Analyse- und Auswertungsschritten dar, die gesetzt werden, um die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen kindlichen Prozessen der Affektregulation und Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen und Peers während der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe beantworten zu können. Insofern stellen auch die Datenanalyse und deren Darstellung einen wesentlichen Aspekt auf dem Weg zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage dar.

Die Daten, die aus dem qualitativen Forschungszugang stammen, werden zunächst getrennt von jenen Daten analysiert und ausgewertet, die durch den Einsatz des quantitativen Verfahrens generiert wurden, da sich diese beiden „Datensorten" nicht nur in der Erhebung unterscheiden, sondern auch eine andere Art der weiteren Bearbeitung verlangen. Im Folgenden wird daher zunächst auf die Analyse der qualitativen Daten, dann auf die Analyse der quantitativen Daten und zuletzt auf deren Relevanz im Hinblick auf die Bearbeitung der forschungsleitenden Fragen eingegangen.

3.4.1 Analyse der qualitativen Daten

Grundlage der Analyse der qualitativen Daten stellen Beobachtungsprotokolle, Besprechungsprotokolle sowie ein Zwischenbericht dar, die ich in Bezug auf die Beobachtung der kleinen Sophie nach der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept erstellt habe.

Diese Materialien werden im TEIL II der Dissertation im Rahmen einer Einzelfallanalyse im Hinblick auf die forschungsleitende Frage analysiert. Dabei soll herausgearbeitet werden, wie das von mir beobachteten Mädchen den Eintritt in die Krippe und die Trennung von den Eltern erlebt haben mag und ob und inwiefern es ihr im Lauf der ersten Wochen und Monate in der Krippe gelang, diese Trennung zu bewältigen. Im Vordergrund steht dabei zweierlei:

(1.) Zum einen soll untersucht und herausgearbeitet werden, ob und inwiefern es Sophie im Lauf der ersten Monate in der Krippe (im Sinne der eingangs dargestellten Auffassung von „Bewältigung") gelingt,

- negativ-belastende Affekte zu lindern und in angenehme zu transformieren und damit Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und

- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit Peers und Pädagoginnen aktiv zu partizipieren.

(2.) Dabei soll insbesondere auch die Frage berücksichtigt werden, welcher Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den positiven und negativen Affekten, die sie in dieser Zeit zum Ausdruck bringt (inkl. deren Veränderungen), besteht.

Der Fokus der Einzelfallanalyse ist damit ein doppelter: Zum einen wird untersucht, ob und inwiefern es Sophie gelingt, Trennung und Getrennt-Sein von den Eltern zu bewältigen. Zum zweiten wird dabei der Fokus auf den Zusammenhang zwischen Sophies Fähigkeit zur Affektregulation und den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die sie mit den Pädagoginnen und den anderen Kindern macht, gelegt.

Im Rahmen der Einzelfallanalyse soll die 1. Forschungsfrage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Kinder während der ersten Wochen und Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen machen, und den während dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten positiven und negativen Affekten (inkl. deren Veränderungen, d.h. unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Affektregulation), beantwortet werden.

Eine weitere Quelle, aus der sich die Beantwortung der 1. und 2.Forschungsfrage speist, sind die quantitativen Daten.

3.4.2 Analyse der quantitativen Daten

Wie bereits im Kapitel 3.3.2 dargestellt, wurden alle 104 Kinder, deren Eingewöhnungsverläufe im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht wurden, zu drei Untersuchungszeitpunkten in der Krippe von einer Fieldworkerin gefilmt. Zu den Zeitpunkten T 1 (zwei Wochen nachdem das Kind das erste Mal alleine ohne seine Eltern in der Einrichtung bleibt), T 2 (zwei Monate danach) sowie T 3 (weitere zwei Monate später). Aufgezeichnet wurden – wie schon beschrieben – zu jedem Untersuchungszeitpunkt zwei Sequenzen, nämlich (1.) das Eintreffen des Kindes und seiner Begleitperson, die Verabschiedung von dieser Person sowie die ersten 10-20 Minuten danach und (2.) eine 60-minütige Sequenz im Lauf des Vormittags. Von jedem Kind liegen also 6 Videoaufnahmen vor – somit auch von Sophie, die ich im Rahmen der Young Child Observation beobachtet habe. Die Videoaufnahmen von Sophie und ihren Pädagoginnen wurden wie die aller anderen Kinder der Stichprobe von Mitgliedern des Videokodierteams gerated. Somit liegen von Sophie Ratings zum Ausdruck von positivem bzw. negativem Affekt, Interesse und

dynamischen Austausch mit Pädagoginnen und Peers zu drei Untersuchungszeitpunkten (T 1, T 2, T 3) vor. Ebenso gibt es Daten zur Einschätzung der pädagogischen Qualität der Interaktion mit den Pädagoginnen der Krippe, die Sophie besuchte, und die mittels der Videoanalyse erfasst wurden.

Grundlage für die Analyse der quantitativen Daten stellen eben diese Ratings dar, die von Sophie und ihren Pädagoginnen vorliegen.

Diese Materialien werden im TEIL III der Dissertation im Hinblick auf die forschungsleitende Frage analysiert. Neben der Darstellung der vergebenen Ratings von allen drei Untersuchungszeitpunkten werden diese Zahlenwerte unter Bezugnahme auf die Beschreibung der Variablen im Kodierungshandbuch in Sprache gefasst. Diesen Vorgang könnte man als „Rückübersetzung" von Zahlen in Worte beschreiben. Mittels der Darstellung der Ratings und dieser (rückübersetzten) Beschreibungen soll zum einen Sophies Eingewöhnungsverlauf dargestellt und analysiert werden, ob und inwiefern es Sophie im Lauf der ersten Monate in der Krippe gelingt, die Trennung von ihren Eltern und den Übergang in die Krippe – im Sinne der eingangs dargestellten Definition – zu bewältigen. Zum zweiten sollen die ratingbasierten Beschreibungen im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage dieser Dissertation analysiert werden, indem – im Spiegel der Ratings aus der Videoanalyse und deren Beschreibungen – herausgearbeitet wird, welcher Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den positiven und negativen Affekten, die sie in dieser Zeit zum Ausdruck bringt (inkl. deren Veränderungen), besteht.

In einem weiteren Schritt sollen dann die Ergebnisse aus der Analyse des Beobachtungsmaterials und der Videoanalyse mit einander verknüpft und zu einander in Beziehung gesetzt werden.

3.5 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse der Datenanalyse

Nach der separaten Auswertung der qualitativen Daten aus den Beobachtungen und der quantitativen Daten aus der Videoanalyse sollen in einem nächsten Schritt die Ergebnisse aus der Analyse den beiden Datenquellen zusammengeführt, d.h. verknüpft und zu einander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht durch einen *Vergleich der Ergebnisse* aus der qualitativen Einzelfallanalyse mit jenen aus der quantitativen Einzelfallanalyse. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob die beiden Analysen zu ähnlichen Ergebnissen geführt haben und einander damit eher stützen, oder ob die Ergebnisse unterschiedlich, womöglich sogar widersprüchlich sind. Zum einen sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Ergebnissen dargestellt und herausgearbeitet werden. Es

wird also danach gefragt, in welcher Hinsicht sich die Ergebnisse stützen, ergänzen oder widersprechen und welche Bedeutung dies in weiterer Folge für die Beantwortung der Frage nach Zusammenhängen zwischen kindlichen Affekten sowie Affektregulation und der Interaktion mit PädagogInnen und Peers hat. Davon ausgehend soll im zweiten Schritt erörtert werden, welche Aussagen sich auf Basis der Ergebnisse der Einzelfallstudie nun allgemein über das Ge- bzw. Misslingen des Eingewöhnungsprozesses treffen lassen. Es wird damit diskutiert, inwiefern Ergebnisse einer Einzelfallstudie verallgemeinerbar sind und welchen Beitrag die detaillierte Analyse eines Einzelfalls zum wissenschaftlichen Diskurs zum Thema „Eingewöhnung" leisten kann.

An dieser Stelle enden viele empirische Arbeiten. In manchen findet sich abschließend ein Kapitel, das der methodenkritischen Würdigung der eingesetzten Verfahren gewidmet ist. In den seltensten Fällen ist das noch mit Bearbeitung einer entsprechend darauf fokussierten Forschungsfrage verbunden.

Die Beschäftigung mit methodischen und methodologischen Fragen zählt aber ebenso zu den erklärten Aufgaben der Wiener Kinderkrippenstudie wie die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Vorentscheidungen bzgl. des Einsatzes bestimmter Verfahren den Prozess der Erkenntnisgewinnung in welcher Weise beeinflussen. Diesem Anspruch soll auch in dieser Dissertation ein Stück weit nachgekommen werden.

Wie auch immer der Vergleich zwischen den Ergebnissen aus der Analyse der Young Child-Observation Protokolle mit jenen aus der Videoanalyse ausfällt, gilt es jedenfalls zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage zu diskutieren, in welcher Weise die Wahl der Forschungsinstrumente die Ergebnisse beeinflusst.

3.6 Von der Datenerhebung zur Interpretation der Ergebnisse – und zurück

Entsprechend des eben formulierten Anspruchs lautet die dritte Forschungsfrage:

(3.) Welcher Zusammenhang besteht zwischen den eingesetzten *Forschungsmethoden* und dem Generieren von Antworten auf die ersten beiden Forschungsfragen?

Im Zuge der Zusammenführung der Daten soll Stück weit soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Hinsicht die Methoden, die zur Datengewinnung eingesetzt wurden (Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept, Videoaufnahmen), und deren Auswertung zur Untersuchung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen kindlichen Affekten sowie Affektregulation und der

Interaktion mit PädagogInnen und Peers geeignet sind. Die kritische Betrachtung der Verfahren soll dabei aber weniger unter dem Gesichtspunkt der Erfüllung der Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) erfolgen. Vielmehr sollen die Variablen, Items und Kategorien, die zur Einschätzung von Affekten und Interaktionen herangezogen wurden, und damit zur Generierung der Ergebnisse beitrugen, hinsichtlich der theoretischen Vorannahmen untersucht werden, auf deren Grundlage sie generiert wurden. Dabei wird auf die Art, Frequenz und Ziele der Erhebungen ebenso eingegangen wie auf den theoretischen Rahmen, vor dessen Hintergrund die Entwicklung der Instrumente und Auswertung der Ergebnisse erfolgt. Dieser Teil der Untersuchung soll ein Stück weit Kelles Forderung nachkommen, systematische Bezüge zwischen Fragestellungen und Theorien über den Forschungsgegenstand einerseits und den verwendeten Methoden andererseits herzustellen (Kelle 2008, 48). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Diskussion der Frage, wie mit Übereinstimmungen und/oder Widersprüchen in der Analyse von Datenmaterial aus unterschiedlichen Quellen umzugehen ist bzw. welche Schlüsse daraus sowohl unter inhaltlichen Gesichtspunkten (wie sind die ersten beiden Forschungsfragen nun zu beantworten?) als auch unter forschungsmethodischen Aspekten (in welcher Weise bestimmt die Wahl der Methoden das Finden von Antworten mit?) zu ziehen sind.

Der nächste Teil der Dissertation widmet sich der Auswertung des Beobachtungsmaterials, das durch Einsatz der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept entstanden ist.

TEIL A
EINZELFALLANALYSE DER QUALITATIVEN DATEN
YOUNG CHILD OBSERVATION

1. Vorbemerkung zum Teil A

Wie der Beschreibung des Forschungsdesigns der Wiener Kinderkrippenstudie bereits entnommen werden konnte (siehe TEIL I), wurden in der Studie zwölf der insgesamt 104 untersuchten Kinder von je einer Beobachterin über den Zeitraum von vier Monaten hinweg in der Krippe bzw. im Kindergarten einmal wöchentlich eine Stunde lang beobachtet. Beginn der Beobachtungen war jeweils der erste Tag, an dem das beobachtete Kind die Betreuungseinrichtung regulär besuchte. Die Beobachterinnen waren auch während der ersten Trennung von den Eltern sowie am Tag nach dieser ersten Trennung in den Einrichtungen anwesend. Nach der Phase der wöchentlichen Beobachtungen, die vier Monate dauerte, fanden zwei weitere Beobachtungen sechs bzw. acht Monate nach dem Eintritt der Kinder in die Krippe statt. Die insgesamt elf Beobachterinnen bildeten drei Beobachtungsgruppen und analysierten die angefertigten Beobachtungsprotokolle im Rahmen von Young Child Observation-Seminaren, die von Margit Datler und Wilfried Datler geleitet wurden.

Die Bearbeitung des Materials, das im Rahmen der Beobachtungen generiert wurde, erfolgte in speziellen Arbeitsschritten, die im Kapitel 3 der Einzelfallanalyse genauer beschrieben und erläutert werden. Die Beobachterinnen waren jedenfalls angehalten, nach Abschluss der Beobachtungen systematisch darüber nachzudenken, wie sich die ersten Wochen und Monate in der Krippe für das von ihnen beobachtete Kind gestaltet haben und diese Überlegungen mit psychoanalytischen Theorien bzw. Konzepten in Verbindung zu bringen. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle sowie die damit in Verbindung stehenden Überlegungen, Hypothesen und Ergebnisse sollten schließlich Eingang in Einzelfallstudien[17] finden. In diesen Einzelfallstudien sollte der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise die elf beobachteten Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe erleben und ob bzw. inwiefern sie die damit verbundene Trennung von ihren Eltern – im Sinne der eingangs genannten Definition (siehe TEIL I, 1. Kapitel) – bewältigen. In den Einzelfallstudien soll darüber

17 Diese Einzelfallstudien wurden als Diplomarbeiten am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien verfasst und von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler betreut (vgl. Blümel 2011; Bock 2009; Czada 2012; Heiss 2009; Jedletzberger 2010; Kaltseis 2009; Pfundner 2011; Schäufele 2011; Schwediauer 2009; Weizsaecker 2010).

hinaus ein bestimmter Aspekt (wie z.B. die Interaktion mit Peers) fokussiert und im Zusammenhang mit dem Erleben und der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein bzw. dem Bewältigungsprozess betrachtet werden.

Im Zuge des Einsatzes dieser Beobachtungen bekam ich im Herbst 2007 die Chance, ein kleines Mädchen während ihrer ersten Tage, Wochen und Monate in der Krippe als Forscherin zu begleiten. Im Zuge der Anonymisierung der Daten habe ich das Mädchen Sophie genannt. Welche Erfahrungen Sophie im Lauf der Zeit in der Krippe mit sich und mit anderen machte, wie sie den Eintritt in diese Institution und insbesondere die Trennung von ihren Eltern erlebte und wie sie diese und die Begegnung mit der neuen Welt der Kinderkrippe psychisch verarbeitete, wird Thema der nachfolgenden Einzelfallanalyse sein. Die Einzelfallanalyse basiert auf der Analyse der Beobachtungsprotokolle und der Besprechungsprotokolle, die im Rahmen des Beobachtungsprozesses verfasst wurden.

2. Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse A

Im Zentrum der Einzelfallanalyse stehen folgende Fragen: Wie mag Sophie Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins von ihren Eltern in den ersten Monaten in der Krippe erlebt haben? Ist es ihr gelungen, die Trennung von ihren Eltern zu bewältigen und wenn ja, wie? Welche Veränderungen sind in ihrem Verhalten und Erleben während der Beobachtungszeit auszumachen? Welche Rolle spielen jene Interaktions- und Beziehungserfahrungen in diesem Prozess, die Sophie in der Krippe mit Peers und Pädagoginnen macht? Letzteres interessiert im Sinne der übergeordneten Forschungsfrage dieser Dissertation besonders (siehe TEIL I, 1. Kapitel).

Das Ziel der Einzelfallanalyse besteht somit darin,

- Sophies Verhalten in Trennungssituationen zu erfassen, zu beschreiben und zu analysieren, wie Sophie diese Situationen erlebt haben mag,
- bestimmte Veränderungen in Sophies Verhalten und Erleben im Lauf der ersten Monate in der Krippe auszumachen und diese in Form eines Prozessverlaufs zu beschreiben,
- herauszuarbeiten, wie Sophie die Trennung von den Eltern, insbesondere die mit der Trennung einhergehenden Affekte, bewältigt und wie sich Formen der Bewältigung gegebenenfalls auch verändern und dabei
- der Frage besonderes Augenmerk zu schenken, welche Bedeutung den Beziehungserfahrungen, die Sophie in der Krippe macht, für die Bewältigung der Trennung von den Eltern zukommt.

Wenn davon die Rede ist, zu untersuchen, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern im Kontext des Krippeneintritts bewältigt, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der bereits im Kapitel 1 (TEIL I) angeführten Bewältigungsdefinition. Diesem Verständnis von Bewältigung folgend treten bestimmte Dimensionen kindlichen Erlebens und Verhaltens in den Vordergrund:

Bewältigung bezeichnet einen Prozess, der es den Kindern „alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen“ ermöglicht, „negativ-belastende Affekte, die in Situation des Verlassen-Werdens sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins von vertrauten familiären Bezugspersonen verspüren, so zu ertragen oder zu lindern, dass es den Kindern zusehendes möglich wird,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und

- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen mitgestaltend zu partizipieren“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88).

Davon ausgehend lassen sich die eben angeführten Fragen noch weiter spezifizieren. Folgende Subfragen sollen im Weiteren untersucht werden:

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* beim Abschied von den Eltern morgens und in Situationen des *Getrennt-Seins* im weiteren Verlauf des Tages in der Krippe?
b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*?
c. Inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?
d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?
e. Welche *Veränderungen* sind während der Beobachtungszeit in den in den Punkten a) bis d) genannten Dimensionen bei Sophie auszumachen?

3. Methodisches Vorgehen – Analyse von Beobachtungsprotokollen

Im Kapitel 3.3.1 (TEIL I) wurde bereits ausführlicher beschrieben, wie die Beobachtungsmethode der Young Child Observation entstand, wodurch sich Beobachtungen dieser Art in Durchführung und Auswertung auszeichnen, welche Ziele mit ihrer Anwendung verfolgt werden und in welchem Rahmen sie in der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wurde. Dabei wurden unter Bezugnahme auf Datler et al. (2008) sowie Trunkenpolz et al. (2009) auch jene Arbeitsschritte der Auswertung dargestellt, die spezifisch für die Bearbeitung von Beobachtungsmaterial im Kontext von Forschung sind (siehe dazu auch Datler et al. 2014). Da die Analyse der Protokolle in dieser Einzelfallanalyse gemäß dieser beschriebenen Arbeitsschritte erfolgt, soll an dieser Stelle primär darauf eingegangen werden, wie die Auswahl des Beobachtungsmaterials erfolgte, das für genauere Analysen herangezogen wird, und welche psychoanalytischen Konzepte als theoretischer Bezugsrahmen für die Analysen gewählt werden.

3.1 Auswahl des Analysematerials

Da das Forschungsinteresse der Einzelfallanalyse darin besteht, herauszuarbeiten, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern in der Kinderkrippe erlebt und bewältigt, sollen zunächst in den Beobachtungsprotokollen Situationen identifiziert werden, in denen Sophie offensichtlich mit der Trennung von ihren Eltern konfrontiert und beschäftigt war.

Das betrifft *zum einen* Situationen, in denen sich Sophie in der Früh von ihren Eltern verabschieden und alleine in der Krippe bleiben muss. Diese Situationen werden den begrifflichen Zuordnungen innerhalb der WiKi-Studie folgend als „Situationen der Trennung" bezeichnet.

Zum zweiten sollen Situationen im weiteren Verlauf des Tages identifiziert werden, in denen Sophies Eltern nicht anwesend sind und sie sich ohne deren Hilfe und Unterstützung im Krippenalltag zurechtfinden muss. Es handelt sich dabei um Situationen im Lauf des Tages, in denen sie immer wieder mit Gefühlen des Getrennt-Seins von ihren Eltern konfrontiert ist und dies auch zum Ausdruck bringt. Bezogen auf diese Situationen wird im Folgenden von „Situationen des Getrennt-Seins" die Rede sein.

Tab. 3: Auswahl von Beobachtungsprotokollausschnitten

Situation		Bezeichnung	Kapitel
1	Morgendliches Eintreffen in der Krippe, Abschied von den Eltern und Ankommen in der Gruppe	Situationen der Trennung	Abschiedssequenzen
2	Situationen im Lauf des Tages, in denen Sophies Eltern nicht in der Krippe anwesend sind	Situationen des Getrennt-Seins	Sequenzen im Tagesverlauf

Nach der Identifikation von Situationen, in denen Sophie mit der Trennung von ihren Eltern und dem Erleben von Getrennt-Sein konfrontiert ist, gilt es anhand von Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen darzustellen, welche beobachtbaren Verhaltensweisen Sophie in diesen Situationen zeigt, und herauszuarbeiten, in welcher Weise diese als Ausdruck welcher innerpsychischen Aktivitäten verstanden werden können. Dies wird innerhalb eines psychoanalytischen Bezugsrahmens erfolgen, d.h. es wird im Zuge der Analyse der Protokolle immer wieder Bezug auf verschiedene psychoanalytische theoretische Konzepte genommen, die sich eignen, Sophies Verhalten und Erleben zu beleuchten und zu verstehen.

Da die Ergebnisse der Analyse der Protokollausschnitte später mit Daten aus der Videoanalyse verknüpft und in Beziehung gesetzt werden soll, werden in die nachfolgende Einzelfallanalyse nur jene Protokolle miteingeschlossen, die während der ersten drei Monate von Sophies Krippenbesuch verfasst wurden. Diese Einschränkung erfolgt vor dem Hintergrund des Umstandes, dass die zweite Videoaufnahme zum Untersuchungszeitpunkt T 2 in der Krippe am Ende dieses Beobachtungszeitraums erfolgte. Damit wird ein Vergleich von Daten aus beiden Verfahren möglich, da diese innerhalb desselben Zeitraums generiert wurden[18].

18 Gemäß dem Forschungsdesign erfolgte die dritte Videoaufnahme zum Zeitpunkt T 3 vier Monate nach Krippeneintritt bzw. vier Monate, nachdem das untersuchte Kind zum ersten Mal alleine ohne seine Eltern in der Krippe blieb. Bei Sophie fanden die Erhebungen zu T 3 zeitgerecht, doch aufgrund der Weihnachtsferien erst statt, als die Phase der regulären Beobachtungen schon abgeschlossen war. Daher liegen keine Beobachtungsprotokolle vor, die zum Zeitpunkt T 3 entstanden sind, und im Fokus der vergleichenden Analyse der Daten stehen folglich die ersten drei Monate von Sophies Krippenbesuch, für die Daten aus *beiden* forschungsmethodischen Zugängen vorliegen.

3.2 Auswahl eines theoretischen Bezugsrahmens

Die Auswahl eines geeigneten theoretischen Rahmens ist ein entscheidender Abschnitt im Forschungsprozess. *Dass* empirische Forschung eines theoretischen Rahmens bedarf, ist innerhalb der Scientific Community unumstritten, denn „die Verwendung der empirischen Forschungsmethoden ohne Theorie" ist „einem blinden Herumtappen gleichzusetzen" (Popper 1964; zit.n. Atteslander 1995, 35). Insofern ist es unvermeidbar, eine Auswahl zu treffen, was immer auch bedeutet, etwas aussparen zu müssen. Beobachtungsmaterial lässt sich so wie jedes andere im Forschungskontext generierte Untersuchungsmaterial unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten diskutieren – weshalb also wird ein *psychoanalytischer* Theorierahmen gewählt? Drei Aspekte scheinen in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam:

(1) Die psychoanalytische Theorie stellt einige prominente Konzepte bereit, welche nicht nur das manifeste Verhalten von Menschen in den Blick nehmen, sondern auch die psychische Dimension der bewussten und unbewussten Verarbeitung von Trennung beleuchten. Bettet man seine Analyse in einen solchen Bezugsrahmen ein, so wird nicht nur das Verhalten und Erleben von Personen in den Vordergrund gerückt, sondern auch der Zusammenhang zwischen innerpsychischen Aktivitäten und manifestem Verhalten kann erschlossen werden. Das spricht dafür, psychoanalytische Konzepte als geeigneten Bezugsrahmen für die Bearbeitung der Forschungsfragen heranzuziehen, denen in dieser Einzelfallanalyse nachgegangen wird.

(2) Über einen psychoanalytischen Zugang ist es möglich, sehr differenzierte Einblicke in Prozesse der Erfahrung von Trennung zu erhalten. Trennungserfahrungen kleiner Kinder wurden bereits ab der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von psychoanalytisch orientierten Forschern und Forscherinnen systematisch untersucht und dokumentiert (vgl. z.B. Burlingham, Freud 1942; Freud, Burlingham 1944; Spitz 1965; Mahler, McDevitt 1971; Bowlby 1973; Robertson, Robertson 1975). Diese Gruppe leistete Pionierarbeit auf dem Gebiet der Trennungsforschung, indem sie zunächst (systematisch) beobachtete, in welcher Weise Kinder auf Trennungen von ihren Eltern reagieren, dies dann detailliert dokumentierten, Überlegungen zum Trennungserleben der Kinder anstellten und darüber hinaus auch der Frage nachgingen, welchen Einfluss Trennungen auf die weitere kindliche Entwicklung haben können. Auch in neueren wissenschaftlichen (und nicht ausschließlich psychoanalytischen) Publikationen, die sich mit frühen Trennungen beschäftigen, wird immer wieder auf die Ausführungen der angeführten „klassischen" Autorinnen und Autoren Bezug genommen. Die differenzierte Untersuchung und Beschäftigung mit Trennungserfahrungen wurde in psychoanalytischen Kreisen seit damals

fortgesetzt und auf die verschiedensten Lebensbereiche ausgeweitet (vgl. z.B. Figdor 1997; Zwettler-Otte 2006).

(3) Ausschlaggebend ist auch ein weiterer Aspekt, der in der Methode selbst begründet ist: Die Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept ist aufgrund ihrer Entstehung und Weiterentwicklung eine genuin psychoanalytische Methode. Sie wurde zwar ursprünglich zu Ausbildungszwecken eingesetzt, hat sich mittlerweile aber zu einer psychoanalytischen Forschungsmethode weiterentwickelt, die zunehmend auch im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen eingesetzt wird und sich in mehr und mehr Forschungsbereichen etabliert (vgl. TEIL I, Kapitel 3.3.1).

Die Bezugnahme auf *psychoanalytische Konzepte* wie z.B. jenes der Affektregulation eröffnet damit ein Spektrum an differenzierten Verstehensansätzen, die dazu beitragen können, die Bedeutung von Trennungen zu beforschen und dabei insbesondere auch die Wechselwirkung zwischen Beziehungserfahrungen und der innerpsychischen Verarbeitung dieser Erfahrungen zu beleuchten.

Die Auswahl der Konzepte erfolgte nach zwei Gesichtspunkten: erstens, ist zu erwarten, dass die Einbeziehung der ausgewählten Konzepte es ermöglicht, das Beobachtungsmaterial aus einer bestimmten Perspektive zu betrachten und bestimmte Kriterien in den Blick zu nehmen, die wesentlich für die Bearbeitung der leitenden Forschungsfrage sind. Im Rahmen der folgenden Analyse werden daher bestimmte psychoanalytische Konzepte aufgegriffen und dargestellt, die Möglichkeiten eröffnen, Sophies Verhalten während der ersten Wochen und Monate in der Krippe zu verstehen und Zugang zu ihrem Erleben von Trennung und Getrennt-Sein zu erhalten. Darüber hinaus soll dabei die psychische Bedeutung der Beziehungserfahrungen, die Sophie in der Krippe mit Erwachsenen und Peers macht, in den Fokus gerückt und im Hinblick auf die Konsequenzen für Sophies Eingewöhnungsprozess diskutiert werden. Das zweite Auswahlkriterium für die Einbeziehung bestimmter psychoanalytischer Konzepte stellten Hinweise im Beobachtungsmaterial dar, die im Zuge der ersten Bearbeitungsphasen zutage traten. Das bedeutet, dass sich z.B. schon bei der Besprechung der Beobachtungsprotokolle in der Beobachtungsgruppe zeigte, dass während der beobachteten Stunden immer wieder Objekte in Erscheinung traten, die für Sophie Übergangsobjekte darzustellen schienen. Bei der erneuten Analyse der Protokolle im Zuge des Verfassens des Zwischenberichts bestätigte sich dieser Eindruck (vgl. Funder 2009). In dieser Art und Weise wurden schließlich fünf Konzepte ausgewählt, die für Analyse der Beobachtungsprotokolle herangezogen werden. Manche der ausgewählten Konzepte fokussieren Innerpsychisches und dienen in diesem Sinn dazu, zu verstehen, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern und den Beginn des Krippenbesuchs erlebt und bewältigt; andere rücken Dyadisches und die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für innerpsychische Prozesse in den Vordergrund,

dienen somit dazu, mehr über die Bedeutung jener Beziehungserfahrungen, die Sophie in der Krippe macht, in den Blick zu bringen, und zu analysieren, welcher Zusammenhang zwischen diesen Erfahrungen und Prozessen der Affektregulation sowie der Bewältigung von Trennung besteht. Manche dieser Konzepte werden bei der Analyse der Protokolle prominenter in Erscheinung treten als andere und eingehender diskutiert werden, nun sollen sie aber zunächst kurz dargestellt und erläutert werden.

3.2.1 Übergangsobjekte und ihre Bedeutung für Kleinkinder in Trennungs-situationen[19]

Das Konzept der „Übergangsobjekte", das vom englischen Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Wood Winnicott (1896-1971) entwickelt wurde, kann wohl zu den prominentesten Konzepten der Psychoanalyse gezählt werden, das sich mit der Bedeutung frühkindlicher Beziehungs- und Trennungserfahrungen beschäftigt.

Im Juli 1950 hielt Winnicott vor der Nursery School Association einen Vortrag, in dem er „Übergangsobjekte" erstmals als solche bezeichnete und beschrieb:

„Denken wir an irgendein Kind, das wir gut kennen, und fragen wir uns, was es als Hilfe für den Übergang vom Wachen zum Traumleben mit ins Bett nimmt: eine Puppe, … einen Teddy, ein Buch, einen Stofffetzen von Mutters altem Kleid, die Ecke der Daunendecke, ein Stück von einer alten Wolldecke oder vielleicht auch ein Taschentuch … Unter den verschiedenen Puppen und Teddybären, die ein Kind besitzt, gibt es vielleicht einen besonderen, wahrscheinlich weichen Gegenstand, den der Säugling mit etwa zehn, elf oder zwölf Monaten bekommen hat und den das Kind sowohl höchst brutal als auch höchst liebevoll behandelt; es würde nicht daran denken, ohne ihn ins Bett zu gehen, und wenn das Kind fort müsste, dürfte man dieses Ding gewiss nicht zurücklassen; wenn es verloren ginge, wäre es für das Kind eine Katastrophe" (Winnicott 1950, 205f.).

Das Konzept des „Übergangsobjekts" wurde von Winnicott „im Rahmen der vom Kleinianismus entworfenen Theorie der Objektbeziehung" entwickelt (Roudinesco, Plon 1997). Winnicott wählte die Bezeichnung, „Übergangsobjekt", weil „das Objekt den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht", repräsentiert (Winnicott 1971, 25). Winnicott (1950, 1955, 1958, 1965, 1966, 1971) charakterisiert Übergangsobjekte anhand von besonderen Eigenschaften und Merkmalen und führt aus, wie und unter welchen Umständen Objekte für Kinder jene besondere Bedeutung erlangen können, die es erlaubt, diese Objekte als

19 Das Kapitel über „Übergangsobjekte" stützt sich im Wesentlichen auf Ausführungen, die schon an anderer Stelle publiziert wurden (Funder 2009).

Übergangsobjekte zu bezeichnen. Mehrere Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit ein Kind eine Beziehung zu einem Übergangsobjekt aufbauen kann:

- So seien zwei Fähigkeiten des Kindes vonnöten: zum einen die Fähigkeit, ein Objekt als „Nicht-ich" zu erkennen (Winnicott 1971, 10), zum anderen die Fähigkeit, „ein Objekt zu erschaffen: es sich vorzustellen, zu erdenken, zu erfinden, hervorzubringen" (ebd., 11).
- Auch durch die Fähigkeit der Mutter, dem Kind die Illusion zu gewähren, „dass das, was es erschafft, wirklich besteht" (Winnicott ebd., 24f.), werde es einem Kind möglich, eine Beziehung zu einem Übergangsobjekt aufzubauen.
- Winnicott führt außerdem an, dass Übergangsobjekte auftauchen, „sobald zwischen dem Baby und der Mutter eine befriedigende Beziehung zustande gekommen ist" (Winnicott 1966, 25).

„Das Bedeutsame an einem solchen ‚Übergangsobjekt' ist, dass es sowohl eine Schöpfung des Babys als auch ein Teil der äußeren Realität ist, aber auch beides gleichzeitig", so Winnicott (1955, 213). Er spricht von einer „Art Übereinkunft zwischen uns und dem Kleinkind, dass wir nie die Frage stellen werden: ‚Hast du dir das ausgedacht, oder ist es von außen an dich herangebracht worden?'" (Winnicott 1971, 23). Winnicott beschreibt in diesem Zusammenhang das Übergangsobjekt auch als „Zwischenobjekt zwischen dem Selbst und der Außenwelt" (Winnicott 1958, 24). Am deutlichsten kommt der scheinbar widersprüchliche Umstand, dass Übergangsobjekte gleichzeitig Teil der inneren Welt eines Kindes und Bestandteil der äußeren realen Welt sind, jedoch in der folgenden Passage zum Ausdruck, in der Winnicott darauf hinweist, „dass der wesentliche Gesichtspunkt im Konzept der Übergangsobjekte … ein *Paradoxon* und die *Annahme* dieses Paradoxons ist: Das Kleinkind erschafft das Objekt, aber das Objekt war bereits vorher da, um geschaffen und besetzt zu werden" (Winnicott 1971, 104). Übergangsobjekte treten zwar für äußere Objekte ein, jedoch nur indirekt, da sie gleichzeitig für innere Objekte des Kindes stehen (ebd., 20)[20]. Winnicott löst dieses Paradoxon durch die Annahme eines dritten Bereichs, eines „intermediären Erfahrungsbereiches" (ebd., 25), der „weder im einzelnen noch in der äußeren Welt der erlebbaren Realität liegt" (ebd., 127), gleichsam auf. In diesen dritten Bereich fließen die innere Realität und das äußere Leben in gleicher Weise ein (ebd., 11), es „ist jener Bereich, der dem Kind zwischen primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender, objektiver Wahrnehmung zugestanden wird" (ebd., 21). Folgt man

20 Winnicott betont, dass ein Übergangsobjekt kein „inneres Objekt" im Sinne Kleins ist, sondern ein Besitz, der aus der Sicht des Kindes – trotzdem – auch kein äußeres Objekt ist (Winnicott 1971, 19).

Winnicotts Annahme, dass die Ausbildung eines intermediären Bereichs für den Beginn einer Beziehung zwischen Kind und Welt erforderlich ist (ebd., 24), so wird seine besondere Bedeutung ersichtlich. Denn „in diesem intermediären Bereich kann das Kind Gegenstände und Erscheinungen der realen Außenwelt in den Dienst seiner Phantasie stellen, ohne ganz den Bezug zur Realität zu verlieren“ (Nitsch-Berg 1978, 101).

Insbesondere in Situationen der Trennung können Übergangsobjekte hilfreich für Kinder sein, da Winnicott Übergangsobjekten die Eigenschaft zuschreibt, für Kinder in Situationen bedeutsam zu sein, in denen sie traurig sind oder Angst haben (Winnicott 1958, 24). Er führt weiter aus, dass Übergangsobjekte Kinder dazu befähigen, ein gewisses Maß an Entbehrung dessen, was sie gewöhnt sind, und dessen, was sie brauchen, zu ertragen (Winnicott 1950, 207).

Aus *psychoanalytischer Perspektive* lässt sich die hilfreiche, unterstützende Eigenschaft von Übergangsobjekten in Situationen der Trennung durch den Umstand erklären, dass „die haltende emotionale Verbindung zur primären Bezugsperson aufrechterhalten“ bleibt, „ohne dass sie unmittelbar ihre Funktion als subjektives Objekt ausüben muss“ (Mertens, Waldvogel 2000, 751). So können Kinder durch Übergangsobjekte eine emotionale Verbindung zu ihren Eltern aufrechterhalten, auch wenn die Eltern nicht unmittelbar zur Verfügung stehen oder anwesend sind, so wie es etwa in Kinderkrippen und Kindergärten der Fall ist, denn „Übergangsobjekte stellen Beziehungen zu einem aktuell abwesenden und doch intern repräsentierten Anderen her“ (Michael 1998, 19). Vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe, dass Übergangsobjekte für Kinder auch dann hilfreich sind, wenn ihnen durch den Besuch einer Krippe oder eines Kindergartens zugemutet wird, sich tagtäglich für mehrere Stunden von ihren Eltern zu trennen und ohne ihre Unterstützung mit den zunächst fremden Erwachsenen und einer Gruppe von Kindern zurechtzukommen. Wie bereits mehrfach betont wurde, stehen Kinder, die Krippen oder Kindergärten besuchen, vor der Herausforderung, belastende Affekte, die sie im Zusammenhang mit dem Erleben von Trennung und Getrennt-Sein verspüren, ohne die Unterstützung ihrer Eltern zu bewältigen. Schacht (1996, 127) betont, dass hinsichtlich der Frage, „was die Fähigkeit des Kindes fördert, mit seinen Affekten fertig zu werden, ‚sich zu regulieren’, unabhängig davon, ob die Mutter unmittelbar verfügbar ist oder nicht, … der Gebrauch des ‚transitional objects’ kaum unerwähnt bleiben“ kann, denn durch ein Übergangsobjekt könne das innere Objekt lebendig gehalten und vom Kind gebraucht werden (ebd., 127)[21].

„Das Übergangsobjekt ermöglicht es dem Säugling[22] …, sich vorübergehend als von der primären Bezugsperson getrennt zu erleben, ohne dass … (damit, Anm. d. V.) die Erfahrung

21 Zur Objektverwendung siehe z.B. Winnicott (1971), Schacht (1996).

22 Auch wenn sich diese Aussage auf Säuglinge bezieht, spricht einiges dafür, dass sie auch für Kleinkinder Geltung hat: Zum einen stellt Figdor (2006, 111) fest, dass die emotionale Objektkonstanz bei Dreijährigen noch brüchig ist (und durch Trennungen, wie sie der

des Verlusts des primären … Objekts verbunden ist. Insofern bietet es Schutz vor dem Ausbruch von überwältigenden Trennungs- und/oder Vernichtungsängsten“ (Mertens, Waldvogel 2000, 751).

Daraus lässt sich erstens schließen, dass Übergangsobjekte Kinder in Trennungssituationen – zumindest vorübergehend – davor bewahren können, ihrer inneren Objekte verlustig zu gehen und von belastenden Affekten überschwemmt zu werden. Zweitens kann man folgern, dass Übergangsobjekte eine wichtige Rolle in der kindlichen Affektregulation spielen können und daher insbesondere für Kinder, die beginnen eine Krippe oder einen Kindergarten zu besuchen, eine bedeutsame Unterstützung darstellen können.

3.2.2 Symbolisches Spiel und die Verarbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel

„So wie Freud den Traum als die via regia zum Unbewussten bezeichnet hat, könnte man in Analogie dazu mit Erikson das Spiel als die via regia zum Unbewussten des Kindes verstehen“ (Winnicott 1971, 62.).

In diesem Zitat Winnicotts kommt bereits zum Ausdruck, welcher Stellenwert dem kindlichen Spiel in der Psychoanalyse zukommt. Folgt man dieser Einschätzung, so rückt die Analyse des kindlichen Spiels auch im Kontext dieser Einzelfallanalyse in den Vordergrund, und es erscheint viel versprechend, Sophies Spiele genauer zu betrachten, wenn man etwas darüber erfahren möchte, wie sie den Eintritt in die Krippe erlebt und die Trennung von ihren Eltern bewältigt – sowohl auf bewusster als auch auf unbewusster Ebene.

Die Beschäftigung mit kindlichen Spielen und deren Bedeutung für innerpsychische Prozesse sowie die psychische Entwicklung zählt traditionell zu den zentralen Themen der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik. Ein umfassender und systematischer Überblick dazu findet sich bei Gartner (2004), die eingangs Kos-Robes zitiert und betont, dass das kindliche Spiel „als für die psychische Entwicklung unentbehrlich und als eine Art Selbstregulierung des seelischen Gleichgewichts“ angesehen wird (Kos-Robes 1980, 878; zit. nach Gartner 2004, 153). Weiter führt Gartner die verschiedenen Funktionen aus, die das kindliche Spiel in diesem Zusammenhang erfüllt, wie z.B. die Funktion der Alternativbefriedigung, der Angstbewältigung oder für die Identitätsentwicklung bedeutsame Funktionen. Damit wird deutlich, so Gartner weiter, dass Spielhandlungen in der Psychoanalyse als „‘mehrfach determiniert’ – d.h. mehrere verschiedene Funktionen erfüllend – verstanden werden (ebd.). *Eine* Funktion des kindlichen Spiels, der sich die Autorin im

Kindergarten fordert, wieder verloren gehen kann). Zum zweiten schreibt Anna Freud (1960, 564), dass die Aufrechterhaltung von Errungenschaften keinem Kind auf Dauer gelingt und dass daher jedes Kind in Situationen der Müdigkeit, der Enttäuschung, der Angst, etc. zu Regression neigt, also dazu, auf eine frühere Entwicklungsstufe zurückzufallen.

Anschluss ausführlich zuwendet, soll nun genauer beschrieben werden, da zu erwarten ist, dass die Beschäftigung mit dieser Funktion im Zusammenhang mit Sophies Krippeneintritt in besonderer Weise Aufschluss darüber gibt, wie sie den Krippeneintritt erlebt – es handelt sich dabei um die Funktion von der *Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel*.

Zwei Grundannahmen werden für die Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel als bedeutsam herausgestellt (ebd., 156):

- Erstens wird davon ausgegangen, dass Kinder im Spiel Innerpsychisches, v.a. auch Unbewusstes, äußerlich darstellen (vgl. Hug-Hellmuth 1924; Wolffheim 1930, 138; 1932, 175; 1951, 62ff.; 1953, 155; Hartmann 1962, 145; Zulliger 1966, 169; Winnicott 1969, 111; Ekstein 1976, 67; Biermann 1972, 61; Nitsch-Berg 1978, 21ff.; Bettelheim 1987, 82; Diepold 1996, 209).
- Die zweite Grundannahme besagt, dass Innerpsychisches, v.a. auch Unbewusstes, im kindlichen Spiel symbolisch dargestellt bzw. symbolisiert wird. Dabei wird zwischen dem älteren und dem jüngeren psychoanalytischen Symbolverständnis unterschieden, wobei dem älteren Symbolverständnis zufolge „kindliche Spielphantasien Überarbeitungen unterliegen, die ihre eigentliche Bedeutung verschlüsseln“ (Gartner 2004, 156; vgl. Freud 1917; Klein 1926, 204f.; 1932, 19f.; Wolffheim 1932, 175; 1951, 64; 1953, 55; Zulliger 1957, 27; Nitsch-Berg 1978, 30; Schäfer 1986, 27). Der jüngeren Auffassung nach (vgl. Lorenzer 1970; 1973; 1981) kommt es im Rahmen des Spiels zu einer besonderen Form der Symbolisierung, nämlich einer „sinnlich-unmittelbaren“, die sich klar von sprachlicher Symbolisierung unterscheiden lässt (vgl. Lorenzer 1981, 1958ff.; Datler, Steinhardt, Ereky 2002).

Unter Verweis auf zahlreiche historische Schriften u.a. von S. Freud (1926), A. Freud (1936), Wälder (1932), Erikson (1937; 1950) und Zulliger (1952; 1957) arbeitet Gartner heraus, dass nachträglich beim Spielen v.a. jene unlustvollen Erlebnisse symbolisiert werden, die überwältigend, also vom psychischen Apparat nicht sofort verarbeitbar waren. Es könne sich dabei zum einen um die Symbolisierung der Beschäftigung mit Traumatischem handeln oder auch um die Symbolisierung der innerpsychischen Auseinandersetzung mit Neuem (Gartner 2004, 165).

Bezogen auf den Krippeneintritt ist also davon auszugehen, dass Kinder das, was sie in der neuen Situation des Krippenbesuchs in bewusster und unbewusster Weise innerpsychisch beschäftigt, im Spiel zum Ausdruck bringen und symbolisch darstellen, wobei Innerpsychisches im Spiel dabei in verschlüsselter Form zum Ausdruck kommen kann und es daher einer Interpretationsleistung bedarf, auf die Erlebnisinhalte rückzuschließen. So finden sich in

psychoanalytischen Schriften zahlreiche Beispiele für Spielbeobachtungen, die den Autorinnen und Autoren als Ausgangspunkt für Überlegungen über innerpsychische Prozesse und deren Ausdruck im Spiel dienten (vgl. Gartner 2004).

Diese Tradition geht schon auf den Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud, zurück, der 1920 in seinem Werk „Jenseits des Lustprinzips" das Spiel eines eineinhalbjährigen Jungen analysierte. Freud beschreibt den Jungen als altersadäquat entwickelt und folgsam. Freud hält außerdem fest, dass das Kind nie weinte,

„wenn die Mutter es für Stunden verließ, obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing, die das Kind nicht nur selbst genährt, sondern auch ohne jede fremde Beihilfe gepflegt und betreut hatte. Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Angewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so dass das Zusammensuchen seines Spielzeuges oft keine leichte Arbeit war. Dabei brachte es mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes, langgezogenes *o-o-o-o* hervor, das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters keine Interjektion war, sondern ‚fort' bedeutete" (Freud 1920g, 224f.).

Der kleine Junge, den Freud beschreibt, war niemand anderes als sein eigener Enkel Ernst, der Sohn von Sophie Halberstadt. Freud setzt die Beschreibung seiner Beobachtung folgendermaßen fort:

„Ich merkte endlich, dass das ein Spiel sei und dass das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benütze, mit ihnen ‚fortsein' zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so dass sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles *o-o-o-o* und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen ‚Da'. Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing" (ebd., 225).

Diese Sequenz wurde in Fachkreisen als „Fort-Da-Spiel" bzw. „Garnrollenspiel" bekannt und häufig rezipiert sowie theoretisch differenziert und erweitert (vgl. Gartner 2004). Freud selbst deutete Ernsts Spiel mit der Spule als unbewusste Symbolisierung des Fortgehens und Wiederkommens seiner Mutter. Zu Beginn der Interpretation der Sequenz stellte sich Freud zunächst die Frage, wie es zu verstehen sei, dass Ernst ungleich häufiger den ersten Akt spielte – also die Spule von sich wegschleuderte –, wenn ihm doch das Spielen des zweiten Akts – das Rückholen der Spule – offensichtlich mehr Lust bereitete. Dem Lustprinzip folgend ist davon auszugehen, dass Menschen beständig danach streben Unlust zu vermeiden und Lust zu erzeugen (ebd., 217), daher irritierte Freud zunächst die Tatsache, dass Ernst häufiger den ersten Akt spielte und die Spule wegschleuderte, wenn doch „das Fortgehen der Mutter dem Kinde unmöglich angenehm oder auch nur gleichgültig gewesen sein"

kann (ebd., 225). Freud folgerte daraus, dass das Spiel des unlustvollen Parts für Ernst eine besondere Qualität haben musste, die letztlich im Dienste des Lustprinzips stand, also der Herstellung oder Steigerung von Lust diente. Freud sieht diese Qualität in mehreren Aspekten, drei davon sollen nun kurz dargestellt werden:

1. Von der Passivität zur Aktivität

In der Situation des Weggehens der Mutter musste sich Ernst als passiv erleben, er war „vom Erlebnis betroffen". In der Wiederholung der Situation im Spiel bringt sich der kleine Junge in eine aktive Rolle (ebd., 226), nun ist er derjenige, der über „fort" und „da" über „Getrennt-Sein" und „Zusammensein" entscheiden kann. Insofern trägt das wiederholte Spiel, in dem Ernst den Weggang seiner Mutter und die Wiedervereinigung mit ihr symbolisiert, zur Bearbeitung und Bewältigung der Trennung von seiner Mutter bei.

2. Befriedigung von Racheimpulsen

Die wütende Rache des Kindes, die im realen Leben unterdrückt wurde, könne sich, so Freud, im Spiel manifestieren, ganz im Sinne eines trotzigen „Ja, geh' nur fort, ich brauch dich nicht, ich schick' dich selber weg" (ebd.). Auf diese Weise werde die Unlust des Verlassenwerdens ein Stück weit gemildert und in Lust umgewandelt, indem Ernst sie Spule stellvertretend für die Mutter wegschleudert und seine Rachegelüste befriedigt.

3. Abreagieren von Affekten

Freud hält fest, dass Kinder im Spiel alles wiederholen, „was ihnen im Leben großen Eindruck gemacht hat, dass sie dabei die Stärke des Eindrucks abreagieren" (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass mit der Minderung der Stärke des Eindrucks auch die mit dem Eindruck verbundenen Affekte eine Abschwächung erfahren und im symbolischen Spiel insofern Erlebnisinhalte bearbeitet werden und damit auch zur Affektregulation beitragen.

Ludwig-Körner hielt in ihrer Auseinandersetzung mit dem „Fort-Da-Spiel" in ihrem Artikel „Im ‚Fort-Da' entwickelt sich das Selbst" (2005) fest, dass alles Unlustvolle nach außen geworfen, also zu einem „Fort" werden muss. Letztlich lässt sich auch die Symbolisierung von unlustvollen Inhalten im Spiel als solch eine Externalisierung begreifen, denn im symbolischen Spiel wird Innerpsychisches in der äußeren Welt repräsentiert. Welche Bedeutung diese Externalisierung für die kindliche Affektregulation hat, verdeutlicht Ludwig-Körner unter Bezugnahme auf Fonagy (Fonagy et al. 2004, 298) und betont, „wie bedeutend es ist ‚affektiv besetzte mentale Inhalte' zu externalisieren, um unsere affektiven Zustände zu regulieren, d.h. um sie aufrechtzuerhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken'" (Ludwig-Körner 2005, 267). Dies deutet darauf hin, dass die Externalisierung, die affektiv bedeutsame

Erlebnisinhalte im symbolischen Spiel erfahren, Kinder in ihrer Affektregulation unterstützt. Auch Gartner streicht heraus, dass Kinder im Spielen bedeutsame Erlebnisinhalte unbewusst darstellen und diese Erlebnisinhalte im Spielen in zweierlei Hinsicht bearbeiten: erstens, im Abreagieren der Affekte und zweitens in ihrer Bindung, d.h. ihrer Integration ins Psychische (Gartner 2004, 153). Das bedeutet, dass durch die Darstellung von Erlebnisinhalten im Spiel Affekte abreagiert (im Sinne einer emotionalen Abfuhr) und damit reguliert werden, Erlebnisinhalte und damit einhergehende Affekte darüber hinaus aber auch in die Psyche integriert werden, was in weiterer Folge, so Gartner, „die Bewältigung von Erlebtem oder auch positive bzw. heilsame Veränderung von psychischen Strukturen bewirkt" (ebd., 154).

Es ist vor dem Hintergrund dieser Ausführungen also davon auszugehen, dass Kinder, die beginnen eine Krippe zu besuchen und dadurch mit der regelmäßigen Trennung von ihren vertrauten Bezugspersonen konfrontiert sind, im Spiel symbolisieren und bearbeiten, was sie innerlich beschäftigt. Damit wird die Analyse des kindlichen Spiels in der Krippe eine bedeutsame Komponente für die Beantwortung der Frage nach dem Trennungserleben von Kindern. Des weiteren scheint ein genauerer Blick auf kindliche Spiele auch Aufschluss darüber geben zu können, wie Kinder jene Erlebnisinhalte, die mit dem Krippenbesuch verbunden sind, innerpsychisch bearbeiten und bewältigen – auf bewusster, v.a. aber auch auf unbewusster Ebene.

3.2.3 Abwehr und ihre Aufgabe im Dienst der Affektregulation

Das Konzept der Abwehr ist ein zentraler Aspekt psychoanalytischer Theoriebildung. Es ist im Zusammenhang mit dieser Einzelfallstudie von besonderem Interesse, da Prozesse der Affektregulation in hohem Maße mit Abwehraktivitäten verknüpft sind. Dieser Zusammenhang soll nun kurz erläutert werden:

Datler (2004, 122ff.) beschreibt den Zusammenhang zwischen Affektregulation und Abwehr in mehreren Schritten und legt dar, dass zeitgenössische Affekttheorien davon ausgehen, dass das Verspüren von Affekten von der Wahrnehmung bestimmter Informationen darüber begleitet ist, ob dieser Zustand angenehm ist und aufrechterhalten werden soll oder unlustvoll ist und verändert werden soll. Datler bezieht sich hier auf eine grundlegende Annahme der Psychoanalyse, die besagt, dass jeder Mensch dazu tendiert, Unlustvolles zu vermeiden und Lustvolles herbeizuführen und aufrecht zu erhalten. Da Menschen beständig danach streben, „unangenehme Gefühle zu lindern oder zu beseitigen sowie angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen" (ebd., 122), zieht das Wahrnehmen bestimmter Affekte und die Einschätzung darüber, ob diese als lustvoll oder als unangenehm einzustufen sind, ein bestimmtes Verlangen nach Affektregulation nach sich, nämlich diese Gefühle aufrechtzuerhalten bzw. zu verstärken oder sie zu mildern bzw. zu vermeiden.

Allerdings verspüren Menschen im Regelfall mehrere Affekte gleichzeitig, so Datler (ebd., 123), daher fallen entsprechende Verlangen nach Affektregulation zum ersten sehr unterschiedlich aus, können darüber hinaus aber auch zu inneren Konflikten führen. In diesem Zusammenhang verweist Datler auf das von Sandler beschriebene Konzept der „scanning function", demzufolge jeder Mensch unbewusst und nicht willentlich gesteuert beständig seine innere Welt abtastet, um entscheiden zu können, welche Aktivitäten gesetzt werden sollen (ebd.). Dem Bestreben nach Affektregulation folgend wird dann – weitgehend unbewusst – darüber entschieden, welche „Elemente der inneren Welt" als so bedrohlich erlebt werden, dass sie von der bewussten Wahrnehmung ferngehalten und damit abgewehrt werden müssen (ebd., 124). Um diese Elemente unbewusst zu halten, werden zusätzliche Aktivitäten wie Projektion, Verschiebung, Spaltung etc. gesetzt, so Datler. Zentral ist dabei auch, dass „diese unbewusst verfolgten Abwehrbemühungen … das bewusst wahrnehmbare Denken, Erleben und sinnliche Wahrnehmen sowie das von außen beobachtbare Verhalten" beeinflussen (ebd.).

Menschen streben daher danach, Situationen sowie die Auseinandersetzung mit Inhalten, die für die Psyche in hohem Maß bedrohlich erscheinen, vom bewussten Wahrnehmen, Erleben und Denken fernzuhalten, indem sie „abgewehrt" werden. Roudinesco und Plon halten dazu in ihrem „Wörterbuch der Psychoanalyse" fest: „Mit dem Begriff Abwehr bezeichnet Sigmund Freud die Gesamtheit der Schutzmechanismen des Ich gegen innere … und äußere Reize, die zu Unlust führen" (Roudinesco, Plon 2004, 9). Abwehr zählt demzufolge zu den Ich-Funktionen und dient dem „Schutz der psychischen Integrität" (Ahlheim 2000, 281). Obwohl sich Sigmund Freud auch in mehreren seiner Schriften mit dem Phänomen der Abwehr beschäftigte und sich um eine theoretische Verortung bemühte (vgl. Ehlers 2000; Küchenhoff 2000), war es seine Tochter Anna Freud, die als erste eine kohärente Theorie der Abwehr ausarbeitete und 13 Abwehr*mechanismen* definierte: Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil, Sublimierung, Identifikation mit dem Angreifer, altruistische Abtretung und Intellektualisierung (Küchenhoff 2000, 6f.). Diese Liste wurde im Lauf der letzten Jahrzehnte immer wieder erweitert und ausdifferenziert (vgl. ebd.).

Psychoanalytischen Theorien zufolge setzen Abwehraktivitäten ein, sobald die Angst vor seelischem Schmerz oder Schuldgefühle und Kränkungen unerträglich zu werden drohen (ebd., 282), wobei die Auswahl von Abwehrmechanismen unbewusst erfolgt (König 1996, 14). Abwehraktivitäten sind per se nichts Pathologisches, sondern dienen, wie schon erwähnt, dem Schutz der Psyche, indem unerträgliche oder miteinander unverträgliche Phantasien und Gefühle durch das Einsetzen von Abwehrvorgängen vom bewussten Erleben ausgeschlossen werden. Ausgelöst durch Affekte oder Stimmungen (ebd., 12) richten sich Abwehraktivitäten gegen innere Reize, gegen Phantasien und

Erinnerungen, die an diese Reize gebunden sind, gegen Situationen, die diese Reize auslösen oder auch gegen unlustvolle Affekte (Laplanche, Pontalis 1972, 25). Abwehr diene dann dem Ziel, die Vorstellung von dem ursprünglich mir ihr in Zusammenhang stehenden Affekt zu trennen (ebd.). Abgewehrte Inhalte sind allerdings nicht verschwunden, sondern wirken unbewusst weiter und drängen – oft in verkleideter und weniger gefährlicher Form – immer wieder ins Bewusstsein (Ahlheim 2000, 282).

König betont, dass Abwehrmechanismen nützlich sind, solange sie eine „adaptive Funktion" haben und sofern sie „nicht mehr eingesetzt werden, sobald sich die Situation geändert hat" (König 1996, 14). Dysfunktional seien Abwehrmechanismen dann, wenn sie in ihrer Qualität dem Alter der Person nicht mehr entsprechen (ebd., 13).

Im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigte sich, dass das kleine Mädchen, das im Zentrum dieser Einzelfallanalyse steht, während der ersten Wochen und Monate in der Krippe immer wieder Verhaltensweisen präsentierte, die vor allem auf die Aktivität zweier bestimmter psychischer Abwehrmaßnahmen hindeuten: Projektion und Manische Abwehr.

3.2.3.1 Projektion

Laplanche und Pontalis beschreiben Projektion als Vorgang, „durch den das Subjekt Qualitäten, Gefühle, Wünsche, sogar ‚Objekte', die es verkennt oder in sich ablehnt, aus sich ausschließt und in dem Anderen, Person oder Sache, lokalisiert. Es handelt sich hier um eine Abwehr sehr archaischen Ursprungs" (Laplanche, Pontalis 1972, 400). Das bedeutet, aus psychoanalytischer Sicht wird davon ausgegangen, dass eigene unerträgliche psychische Anteile nach außen projiziert und dort bei bzw. in anderen Personen oder Dingen verortet werden.

Im Lauf der letzten Jahrzehnte erfuhr das Konzept der Projektion in der Psychoanalyse, aber auch in der Psychologie, zahlreiche Weiterentwicklungen und Spezifizierungen und ging auch in die die gebräuchliche Alltagssprache ein (vgl. Laplanche, Pontalis 1972; König 1996).

In der Freud'schen Terminologie meint Projektion einen Vorgang, in dem „das Subjekt … die Strebungen, Wünsche etc., die es in sich verleugnet, dem Anderen" zuschreibt (ebd., 401). Freuds Begriffsverwendung analysierend arbeiten die Autoren u.a. die Bedeutung von Projektion als realen Ausstoßungsvorgang heraus. D.h., „das Subjekt wirft das, was es nicht will, aus sich heraus und findet es daraufhin in der Außenwelt wieder. Hier, so könnte man schematisch sagen, wird die Projektion nicht als ein ‚Nicht-wissen-Wollen', sondern als ein ‚Nicht-sein-Wollen' definiert" (ebd., 405). Anders ausgedrückt versteht man damit unter Projektion einen Vorgang, durch den verleugnete, unerträgliche Anteile des Selbst ausgestoßen und dann in der äußeren Welt wahrgenommen und dort z.B. auch bekämpft werden können. Hoffmann und

Hochapfel (2009) bringen diese zentrale Funktion der Projektion mit folgendem Satz auf den Punkt: „Nicht ich bin zu dir aggressiv, sondern du bedrohst mich ständig mit deiner Wut“ (ebd., 55). Auf diese Weise schützt sich die Psyche davor, diese Anteile als eigene wahrnehmen bzw. sogar davor, sich selbst in seinem „Sein“ in bestimmter Weise erleben zu müssen. Eine Begegnung mit den eigenen unerwünschten und unerträglichen Anteilen findet damit nicht mehr innerpsychisch, sondern in der Außenwelt statt. König (1996) erklärt in diesem Zusammenhang, dass es leichter sei, sich mit diesen Anteilen auseinanderzusetzen, wenn sie „durch eine Außenperson repräsentiert sind“ (ebd., 47). Auf diese Bedeutung von Projektion werde ich später in dieser Einzelfallanalyse bei der Interpretation der Beobachtungsprotokolle noch zurückkommen.

Einen besonders hohen Stellenwert hat der Begriff der Projektion in Melanie Kleins Objektbeziehungstheorie. Klein griff Freuds Konzept auf und arbeitete es weiter aus. Sie verlieh dem Konzept eine größere Bedeutung, indem sie hervorhebt, „dass wir in der Phantasie keine Impulse projizieren können, ohne dabei Teile des Selbst zu projizieren, das heißt ohne das Selbst zu spalten, und dass darüber hinaus Impulse und Teile des Selbst nicht verschwinden, sobald sie projiziert worden sind; sie werden empfunden, als seien sie in ein Objekt hineingelangt. Wenn nicht bewusst, so bewahrt das Individuum sich doch unbewusst einen gewissen Kontakt mit den projizierten Anteilen seiner selbst“ (Bott Spillius 1990, 104). Klein befasste sich nicht nur intensiv mit den Mechanismen von Projektionsvorgängen, sondern lenkt damit die Aufmerksamkeit auch auf das Objekt, das zum Ziel von Projektionen wird, und damit auf das interaktive Geschehen zwischen Subjekt und Objekt. Zuletzt ist noch zu erwähnen, das Klein Vorgänge der Projektion (und Introjektion) als zentrale psychische Mechanismen begreift, die Bestandteil der normalen psychischen Entwicklung sind.

Abschließend ist noch festzuhalten, dass der Abwehrmechanismus der Projektion vor allem in den ersten Lebensjahren eine große Rolle spielt. Brenner (1972, 91f.) schreibt dazu: „Das kleine Kind schreibt ganz natürlich anderen – Personen, Tieren oder sogar unbelebten Objekten – die Gefühle und Reaktionen zu, die es selbst erlebt, selbst wenn es nicht in einem Abwehrkampf gegen seine eigenen Gefühle oder Wünsche begriffen ist; und die Tendenz, unerwünschte Impulse oder unerwünschtes Verhalten dadurch zu verwerfen, dass sie anderen zugeschrieben werden, ist in den ersten Lebensjahren deutlich erkennbar.“

Neben der Projektion ist ein weiterer Abwehrvorgang für diese Arbeit von Interesse, dessen Konzeption ebenfalls auf Melanie Klein zurückgeht – jener der „manischen Abwehr“.

3.2.3.2 Manische Abwehr

In ihrem 1935 erschienenen „Beitrag zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände bringt Melanie Klein der Leserschaft zahlreiche neue, theoretisch bedeutsame Überlegungen nahe, die zum einen die Theorie der frühen Entwicklung und zum zweiten die Theorie des Ursprungs der manisch-depressiven Erkrankung betreffen. In diesem Zusammenhang stellt Klein erstmals ihr Konzept der „Manischen Abwehr" vor, das bis heute sowohl theoretisch als auch klinisch von hoher Bedeutung ist. In ihrem fünf Jahre später erschienenen Beitrag über „Die Trauer und ihre Beziehung zu manisch-depressiven Zuständen" (1940) greift Klein das Konzept der manischen Abwehr wieder auf und entwickelt es weiter. Dabei beleuchtet sie u.a. die Bedeutung manischer Abwehr in Trauerzuständen und deren Überwindung. Seitdem wurde das Konzept von einigen namhaften Psychoanalytikern, ergänzt und modifiziert und hat damit während der letzten Jahrzehnte nichts von seiner Aktualität eingebüßt – im Gegenteil.

Das Konzept der manischen Abwehr ist also sowohl für das Verständnis verschiedener Krankheitsbilder, allen voran der manisch-depressiven Erkrankung, als auch für die Erklärung psychischer Prozesse wie Trauer um eine geliebte Person von Relevanz und nimmt darüber hinaus einen zentralen Stellenwert bei der Beschreibung einer bedeutsamen Phase in der kindlichen Entwicklung ein. Letztere soll nun genauer dargestellt werden, da die Entstehung manischer Abwehr eng mit ihrer weiteren Funktion verbunden ist.

Das Auftauchen manischer Abwehr – oder vielmehr ist von manischen Abwehrmechanismen im Plural zu sprechen, denn „diese Abwehr ist im Grunde eine Ansammlung von Abwehrmechanismen", wie Hinshelwood (1989, 187) hervorhebt – hängt mit einer bedeutsamen Entwicklung der frühen Objektbeziehungen im ersten Lebensjahr zusammen: Im Zuge der fortschreitenden Ich-Organisation wird es dem Säugling zusehends möglich, sich mit guten Objekten[23] zu identifizieren. In weiterer Folge tritt daher etwa im Alter von vier bis fünf Monaten die Beziehung zu einem *ganzen* Objekt an die Stelle der Beziehung zu Partialobjekten. Damit wird es dem Säugling möglich, das Objekt als Ganzes zu lieben. Gleichzeitig besteht aber damit auch die Gefahr, das geliebte Objekt als Ganzes zu verlieren. Damit ist das Baby „in die depressive Position eingetreten", wie Klein es formulieren würde (Klein 1940, 168). Der Begriff der „manischen Abwehr" ist also eng mit dem der „depressiven Position" verknüpft, wie sich im Folgenden immer wieder zeigen wird.

23 Zunächst nennt Klein als „gutes Objekt" explizit die Mutter bzw. die primäre Bezugsperson. Später erweitert sie den Kreis der Liebesobjekte um Brüder und Schwestern (reale und im Mutterleib phantasierte), zu denen das Baby ebenfalls eine von Liebe, Hass, Verlustängsten und Schuldgefühlen geprägte Beziehung entwickelt (Klein 1940, 164). Ähnliches dürfte auch für den Vater gelten, zu dem das Baby Klein zufolge bald nach der Entwicklung der Beziehung zur Mutter eine eigene Beziehung aufbaut (ebd., 165).

Mit dieser Entwicklung wird eine Reihe von neuen Ängsten und Abwehrmechanismen aktiviert. Klein führt hier beispielsweise *paranoide Ängste* an. Diese Ängste stehen mit sadistischen Impulsen des Säuglings in Zusammenhang. Klein zufolge durchlaufen Babys im ersten Lebensjahr eine „Hochblüte des Sadismus“ (Klein 1935, 35) und richten bereits in den ersten Lebensmonaten sadistische Impulse gegen die Mutter (besonders die Brust, das Innere ihres Körpers). Jene Objekte, die das Baby sadistisch zerstört hat, werden in dieser Phase in seinem Körperinneren zu einer Quelle der Gefahr, die es vergiften könnten. Tiefes Misstrauen gegen diese Objekte ist die Folge. Der Säugling ist aber auch mit quälenden Schuldgefühlen konfrontiert – Gefühle, die erst in der depressiven Position auftauchen und die er vorher nicht kannte. Klein beschreibt außerdem Ängste, die mit den für dieses Alter typischen Prozessen der Introjektion einhergehen. Es handelt sich dabei z.B. um die Angst, das Objekt durch den Prozess der Introjektion zu vernichten. Da das Innere als gefährlicher und vergifteter Ort erlebt wird, besteht für das introjizierte Objekt dort natürlich besondere Gefahr, die Klein sehr anschaulich charakterisiert: „Das Ich ist vollständig mit seinen guten internalisierten Objekten identifiziert und erkennt gleichzeitig seine Unfähigkeit, sie vor den internalisierten verfolgenden Objekten und dem Es zu schützen und sicher zu bewahren“ (Klein 1935, 40). Da frühere Abwehrmechanismen wie die Projektion nicht aufgegeben werden, kommt zu Ängsten, das gute Objekt im Inneren nicht schützen zu können, die Angst hinzu, es gleichzeitig mit dem Bösen auszustoßen. Das introjizierte gute Objekt ist also noch nicht sicher im Inneren verankert, sondern droht immer wieder verloren zu gehen, entweder, indem es von inneren verfolgenden Objekten vernichtet oder mit den bösen ausgestoßen wird.

Durch die Ängste um das Objekt und die Schuldgefühle, die mit den eigenen sadistischen Impulsen gegen das Objekt einhergehen, entsteht im Säugling der Wunsch nach Wiedergutmachung. Klein schreibt dazu: „Das Ich fühlt sich (und zwar, wie ich nun hinzufügen kann, aufgrund seiner Identifizierung mit dem guten Objekt) gedrängt, Wiedergutmachung für all die sadistischen Angriffe zu leisten, die es gegen das Objekt unternommen hat. Wenn eine klare Spaltung zwischen guten und bösen Objekten errichtet wurde, versucht das Subjekt, die guten Objekte wiederherzustellen, indem es jedes Detail seiner sadistischen Angriffe wiedergutmacht“ (ebd., 41). Diese Wiedergutmachungsbemühungen und die Liebe des Babys richten sich primär auf die guten Objekte, wohingegen bösen Objekten Hass entgegengebracht wird. Zwar werden in diesem Entwicklungsstadium gute und böse Objekte klar voneinander getrennt, allerdings kann jeder Ausbruch von Hass oder Angst (hervorgerufen durch innere oder äußere Stimuli, wie z.B. reale Versagungen) diese Trennung vorübergehend aufheben, sodass sich der Hass auch gegen gute Objekte richten kann und dadurch der Verlust des Liebesobjekts droht.

Doch nicht nur der Hass, auch die Liebe des Säuglings stellt eine Gefahr für das Liebesobjekt dar. Die Ursache dafür sieht Klein in dem Umstand, dass

„zwischen der Liebe zum Objekt und dem Bedürfnis, es zu verschlingen, noch kaum ein Unterschied“ besteht (ebd., 42). Die internalisierten Objekte laufen in diesem Stadium also ständig Gefahr, verloren zu gehen – entsprechende Ängste im Kind sind die Folge.

In Bezug auf diese Verlustängste besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen internalisierten guten Objekten einerseits und realen äußeren Objekten andererseits. Klein betont, dass in der Vorstellung des Säuglings die „innere“ Mutter von der „äußeren“ nicht zu trennen ist, sondern gewissenmaßen ein „Duplikat“ bildet (Klein 1940, 165). Die Angst vor dem Verlust des internalisierten guten Objekts geht also einher mit der Angst vor dem Tod der realen Mutter. Aber auch jede Erfahrung, die mit dem Verlust des realen Liebesobjekts verbunden ist, führt zu Ängsten davor, auch das internalisierte Objekt zu verlieren. Folgt man dieser Auffassung, wird jedenfalls nachvollziehbar, weshalb kleine Kinder häufig starke Ängste zeigen, wenn sie ihre Mutter aus dem Blick verlieren, und man kann mit Klein die übertriebene „Fixierung des Kindes auf die Mutter“ als Manifestation dieser Ängste betrachten (Klein 1935, 43).

Es sollte nun ein Stück weit deutlich geworden sein, welche psychischen Veränderungen mit dem Beginn der Identifizierung mit guten Objekten und dem Aufbau einer Beziehung zum ganzen Objekt für Säuglinge verbunden sind und wie nah Liebe und Gefühle wie Angst, Schuldgefühl und Trauer beieinander liegen. Klein selbst schreibt dazu, dass „das Ich überwältigende Schuldgefühle empfindet, sobald es sich seiner Liebe zu einem guten, einem ganzen und zudem realen Objekt bewusst wird. Die umfassende Identifizierung mit dem Objekt … geht einher mit der Angst um dieses Objekt …, mit Schuldgefühl und Reue, mit dem Gefühl, für das Objekt verantwortlich zu sein und es vor Verfolgern und dem Es schützen zu müssen, und mit Traurigkeit über seinen drohenden Verlust“ (ebd., 48). Es kommt also zu einem schmerzhaften Konflikt zwischen Liebe einerseits und unkontrollierbarem Hass andererseits, zu Reue- und Schuldgefühlen. Da die bisher ausgebildeten Abwehrmechanismen nicht mehr ausreichen, um mit diesen quälenden Gefühlen fertig zu werden, werden weitere Abwehrmechanismen ausgebildet. Mit dem Auftauchen der depressiven Position wird es also notwendig, *spezifische* Abwehrmechanismen zu entwickeln, nämlich zum einen paranoide und zum anderen manische (Hinshelwood 1989, 187).

Charakteristisch für manische Abwehrmechanismen ist vor allem die *Omnipotenz*. Als Antwort auf depressive Ängste vor der Zerstörung von Liebesobjekten oder des Ich entwickelt das Baby omnipotente und gewalterfüllte Phantasien, zum einen, um die „‘bösen‘, gefährlichen Objekte zu kontrollieren und zu unterwerfen“, zum anderen, um „die geliebten zu retten und wiederherzustellen“ (Klein 1940, 169f.). Omnipotente Phantasien erfüllen damit zweierlei: Sie haben nicht nur eine Funktion in der Abwehr böser Objekte, sondern fungieren auch als „Retter“ der Liebesobjekte in Bezug auf deren

Wiederherstellung und tragen damit sowohl zur Linderung von (verfolgenden) Ängsten als auch zur Minderung von Schuldgefühlen bei. Bemerkenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass sie nicht nur gegen depressive, sondern auch gegen paranoide Ängste mobilisiert werden. Allerdings kann das Baby durch die enge Verbindung, die im Unbewussten zwischen Omnipotenz und sadistischen Triebstrebungen besteht, noch nicht darauf vertrauen, dass seine Wiedergutmachungsbemühungen erfolgreich sind – im Gegenteil, es muss immer wieder befürchten, dass sie scheitern. Als Reaktion darauf flüchtet sich das Baby wiederum in manische Omnipotenz.

Klein hebt hervor, dass das Omnipotenzgefühl auf der *Verleugnung* beruht. Durch die (partielle und vorübergehende) Verleugnung wird es dem Baby möglich, die psychische Realität nicht als solche anerkennen zu müssen. Klein vertritt die Ansicht, dass dies vor allem dann notwendig und sinnvoll ist, wenn „die depressive Position ihren Höhepunkt erreicht", da „das Ich die Katastrophe nicht ertragen" würde, „der es sich ausgeliefert fühlt" (ebd., 170). Diese Abwehr ermöglicht es dem Baby somit, die Bedeutung geliebter Objekte zu verleugnen, sodass auch der (gefürchtete oder reale) Verlust des Liebesobjekts nicht mehr so bedrohlich und nicht weiter wichtig erscheint. Gleichzeitig werden auch die Gefahren, die von bösen Objekten und vom Es drohen, verleugnet. Klein beschreibt dies als unaufhörliche Versuche des Babys „all seine Objekte *zu beherrschen und zu kontrollieren*" (Klein 1935, 58). Diese Bemühungen schlagen sich Klein zufolge auch in Hyperaktivität nieder. Letzteres ist insofern bemerkenswert, als motorische Unruhe und gesteigerte Aktivität Phänomene sind, die bei Personen mit bipolarer Störung oder Kindern mit ADHS besonders kennzeichnend sind. Klein betont aber immer wieder, dass „das Fluktuieren zwischen der depressiven und der manischen Position … einen wesentlichen Bestandteil der normalen Entwicklung" bildet (Klein 1940, 169).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass manische Abwehrmechanismen – Omnipotenz und Verleugnung in Verbindung mit der Idealisierung der guten Objekte – dazu beitragen, sich zu einem gewissen Grad gegen innere Verfolger behaupten zu können und gleichzeitig die gefährliche Abhängigkeit von den Liebesobjekten zu vermeiden.

Letztlich schreibt Klein manischen Abwehrmechanismen einen zentralen Stellenwert bei der *Bewältigung* der depressiven Position zu. Sie hält dazu fest: „Die Wiedergutmachungsstrebungen, die für den normalen Prozess der Bewältigung der depressiven Position eine überaus wichtige Rolle spielen, werden durch unterschiedliche Mechanismen aktiviert, von denen ich hier nur die zwei wichtigsten erwähne, nämlich die manischen und die zwangsneurotischen Abwehrmethoden und Mechanismen" (Klein 1935, 73). Schließlich „tritt die manische Omnipotenz in den Hintergrund", wenn „das Vertrauen des Kindes in seine Liebesfähigkeit, in seine Wiedergutmachungskraft und in die Integration und Sicherheit seiner guten inneren Welt wächst, weil ihm die Prüfung der

äußeren Realität fortwährend mannigfache Beweise und Gegenbeweise liefert“ (Klein 1940, 176).

Manische Abwehr ist also einerseits als Teil normaler Entwicklungsprozesse zu betrachten, sie bleibt der Psyche jedoch auch über frühkindliche Entwicklungsphasen hinaus als Abwehrmechanismus erhalten, auf den immer wieder – wie beispielsweise bei der bipolaren Störung auch in pathologischer Form – zurückgegriffen werden kann.

Verknüpft man diese Ausführungen über Abwehr und Affektregulation mit dem Thema Krippeneintritt, so stellt sich die Frage, was dies nun für Kinder bedeutet, die beginnen, eine Krippe zu besuchen und sich täglich mehrere Stunden von ihren vertrauten Bezugspersonen trennen müssen. Wie schon im Kapitel 2 (TEIL I) dargestellt wurde, ist die Trennung von den Eltern für Kinder mit belastenden, schmerzlichen, ängstigenden und auch aggressiven Affekten verbunden. Dem Verlangen nach Affektregulation folgend werden Kinder versuchen, diese Affekte so weit wie möglich zu lindern oder zu beseitigen, wobei dabei auch Abwehrmechanismen eine zentrale Rolle spielen. Bedenkt man darüber hinaus, dass Kinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren neben dem Verlangen nach Nähe und Verbundenheit mit den Eltern auch Wünsche nach Autonomie und Loslösung verspüren (vgl. Datler, Wininger 2014; Slade, Lieberman 1997), ist anzunehmen, dass sie massiven inneren Konflikten ausgesetzt sind, wenn diese Autonomiewünsche durch den Krippenbesuch einerseits befriedigt werden, Kinder aber gleichzeitig mit der schmerzlichen Abwesenheit der Eltern konfrontiert sind. Je stärker die Wünsche nach Unabhängigkeit seitens des Kindes sind – so kann man folgern –, desto intensiver können sich diese inneren Konflikte entfalten und entsprechend stark wird das Verlangen nach Affektregulation sein, das bestimmte Abwehraktivitäten nach sich zieht. Damit wird deutlich, dass der Krippeneintritt und die Trennung von den Eltern für Kinder nicht nur mit der Konfrontation mit negativ-belastenden Affekten verbunden sind, sondern gleichzeitig auch mit deren Abwehr.

Da Abwehraktivitäten König zufolge grundsätzlich beobachtbar oder relativ leicht zu erschließen sind (König 1996, 11), ist davon auszugehen, dass sich bei der Analyse des Beobachtungsmaterials Situationen ausmachen lassen, in denen Abwehraktivitäten beteiligt und im Zusammenhang mit Prozessen der Affektregulation entscheidend dafür sind, wie Kinder Situationen erleben und welche Verhaltensweisen sie setzen.

3.2.4 „Container – Contained“

Das Container-Contained-Modell geht auf den englischen Psychoanalytiker Wilfred Rupprecht Bion (1897-1979) zurück. Lazar zufolge verwendete Bion den Terminus „Container-Contained“ zum ersten Mal in seinem 1962 erschienenen Werks „Learning from Experience“ (Lazar 1993, 70). Das Wortpaar

„Container-Contained“ beschreibt im Bion’schen Sinn eine dynamische, prozesshafte Beziehung, wobei „Container“ als „one that contains“, also „etwas, das hält, beinhaltet“, definiert wird, so Lazar (ebd., 69). Während Bion meist vom Begriffspaar „Container-Contained“ sprach, haben sich mittlerweile auch begriffliche Variationen wie „Containment“ oder „Containing“ etabliert. Etymologisch stammt das Wort „contain“ Lazar zufolge aus dem Altfranzösischen „contenir“ bzw. aus dem Lateinischen „continere“ und bedeutet folgendes:

„1. innerhalb bestimmter Grenzen halten; beinhalten.
2. die Kapazität besitzen, etwas zu halten, für etwas Raum, Potenzial zu haben (…).
3. zurückhalten, einhalten, hindern.
4. Arith. und Al.: enthalten, bestehen aus (…).
5. Mil. und Nav.: den Feind innerhalb eines bestimmten Gebietes, evtl. durch Angriff oder Drohung, in Schach halten“ (Lazar 2000b, 114).

Ausgehend von Melanie Kleins Konzept der projektiven Identifizierung differenzierte Bion Kleins Ansatz weiter aus und entwickelte das Container-Contained-Modell als etwas Grundsätzliches, das biologisch vorprogrammiert ist und zu den Grundmustern der Natur zählt (Lazar 1990, 373). Eine sehr anschauliche Beschreibung findet sich z.B. bei Hinshelwood (1993):

„Wenn ein Säugling unerträgliche Angst hat, versucht er, sie durch Projektion in die Mutter zu bewältigen. Die Reaktion der Mutter besteht darin, die Angst zu erkennen und alles zu tun, was nötig ist, um das Leiden des Säuglings zu lindern. Der Säugling erlebt dies, als habe er etwas Unerträgliches in sein Objekt hineinprojiziert, das aber in der Lage ist, es in sich zu bewahren und damit fertigzuwerden. Er reintrojiziert dann nicht seine ursprüngliche Angst, die dadurch, dass die Mutter in sich aufgenommen [contained] hat, modifiziert worden ist. Er introjiziert gleichzeitig ein Objekt, das fähig ist, Angst in sich zu bewahren und damit fertigzuwerden. Ein solches ‚Containment’ der Angst durch ein äußeres, verstehendes Objekt ist die Grundlage psychischer Stabilität“ (Segal 1975, 134f.; zit. nach Hinshelwood 1993, 353f.).

Ganz ähnlich versucht auch Diem-Wille (2003, 91) den Vorgang des „Containment“ zwischen Mutter und Baby in Worte zu fassen:

„Ist die Mutter in der Lage, die Gefühle des Säuglings aufzunehmen und zu verstehen, so wird sie zum Behälter seiner ihn überwältigenden Gefühle und Ängste. Hat sie den inneren Raum, um darüber nachzudenken, diese Ängste gleichsam psychisch zu verdauen und diese dem Säugling in modifizierter Form zurückzugeben. So nimmt der Säugling nicht nur die Mutter, die sich ihm zuwendet, in sich auf, sondern auch ihre Art, Gefühle zu verdauen, zu benennen und mit ihm zu kommunizieren“.

Diem-Wille arbeitet hier heraus, inwiefern die Mutter als Container, als Behälter für die unverdauten Gefühle des Säuglings fungiert, wobei Diem-Wille nicht nur von der Angst des Säuglings spricht, welche die Mutter in sich aufnimmt, behält und damit contained, sondern von sämtlichen Gefühlen, die den Säugling zu überwältigen drohen und die er in die Mutter projiziert. Zudem wird anhand Diem-Willes Ausführungen deutlich, was mit den projizierten Gefühlen des Säuglings *in* der Mutter passiert, dass die Mutter nämlich darüber nachdenkt, sie diese stellvertretend für den Säugling psychisch verdaut und sie ihm dann modifiziert, d.h. in verträglicher Form, zurückgibt.

Für diesen Prozess des Ausstoßens unerträglicher Gefühle durch den Säugling und des Aufnehmens und Bearbeitens durch die Mutter führte Bion eigene Begrifflichkeiten ein: Jene „Empfindungen, die von außen oder von innen kommen", mit denen der Säugling „nicht fertig werden kann" und die er „aus seinem Körper auszustoßen, auszuatmen, zu urinieren oder durch Schreien" (Diem-Wille 2003, 162) loszuwerden versucht, nennt Bion „Beta-Elemente" (Bion 1962, 52). Ist die Mutter emotional dazu fähig, diese rohen Gefühle des Babys, seine Projektionen aufzunehmen, kann sie sie durch ihr Verstehen modifizieren (Diem-Wille 2003, 162), wobei für den „Prozess, durch den rohe Sinnesdaten zu mentalen Inhalten, die Bedeutung haben und zum Denken verwendet werden können, transformiert werden" (Hinshelwood 1989, 214ff.; zit. nach Lazar 1993, 79) der Terminus „Alpha-Funktion" steht (Bion 1962, 52). Diem-Wille streicht heraus, dass dieser Prozess des Transformierens oder Verdauens in der Mutter unbewusst vor sich geht (Diem-Wille 2003, 162). Jene Produkte, die dem Säugling transformiert wieder zurückgegeben werden, nennt Bion „Alpha-Elemente" (Bion 1962, 52). Diesem Sprachgebrauch folgend beschreibt Lazar in Bezug auf den Vorgang des Containments: „Im Zuge der Introjizierung einer ‚Container-Contained'-Beziehung wird die Alphafunktion und damit die Fähigkeit zur Produktion von eigenen Alpha-Elementen … vom Kind ‚mit der Muttermilch' aufgenommen" (Lazar 1993, 79).

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass der Säugling im Falle gelungenem Containments nicht nur seine rohen Gefühle in verdauter Form wieder reintrojizieren kann, sondern damit auch ein Stück weit die Fähigkeit und den Modus des Verdauens seiner Mutter in sich aufnimmt, was auf lange Sicht dazu führt, dass Kinder selbst mehr und mehr dazu in der Lage sind, bedrohliche Gefühle in sich zu bewältigen.

Bion setzt dabei voraus, dass sich eine Mutter, die in der Lage ist, die projizierte panische Angst des Säuglings aufzunehmen, in einer ganz bestimmten Gemütsverfassung befindet, die er als „Reverie", als „träumerisches Ahnungsvermögen" beschreibt (Hinshelwood 1993, 353).

Misslingt oder fehlt das nötige Containment allerdings, kommt es nicht zur Produktion von Alpha-Elementen, das Kind bleibt mit seinen rohen, unverdauten Sinneseindrücken, den Beta-Elementen, alleine zurück und ist „dann gezwungen, sich der angestauten … ‚Beta-Elemente' anderwertig zu entledigen",

sie „müssen stattdessen ausgeschieden werden, und zwar durch motorische Aktivität …, durch Somatisierung und/oder durch projektive Identifikation“ (Lazar 1993, 80).

In den einschlägigen Publikationen wird immer wieder betont, dass Containment ein Vorgang ist, der sich nicht nur zwischen Mutter und Kind entfaltet, sondern z.B. auch zwischen Analytiker und Analysand und grundsätzlich zwischen allen Menschen innerhalb dyadischer Beziehungen sowie in Gruppen möglich ist.

An die bisherigen Ausführungen darüber anknüpfend, was der Eintritt in eine Kinderkrippe und die Trennung von den Eltern für Kinder bedeutet, zeigt sich, welche Bedeutung „Containment“ in der Zeit der sogenannten Eingewöhnung – aber auch danach – zukommt. Es erscheint einleuchtend, dass eine Pädagogin, welche die kindlichen Signale feinfühlig wahrnimmt, die schmerzlichen kindlichen Affekte contained, d.h. in sich aufnimmt, transformiert und dem Kind in verdauter Form wieder zurückgibt, wesentlich zur kindlichen Affektregulation beitragen kann. So konnte auch Bailey (2008) in einer Studie mit Kindern im Alter zwischen 5,5 und 10 Monaten feststellen, dass die kindliche Anpassung an die Tagesbetreuung und die Bewältigung von Verlusterfahrungen in Kinderbetreuungseinrichtungen in entscheidender Weise vom Containment der Betreuungspersonen abhängig ist.

3.2.5 Mentalisierung – über die Entwicklung der Fähigkeit, Verhalten als Ausdruck mentaler Zustände zu begreifen

„Mentalisierung“ ist ein verhältnismäßig junges Konzept der psychoanalytischen Theorie. So findet sich beispielsweise weder im „Wörterbuch der Psychoanalyse“ (Roudinesco, Plon 1996) noch im „Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe“ (Mertens, Waldvogel 2000) ein eigener Eintrag unter diesem Begriff. Dies ist natürlich nicht verwunderlich, wenn man weiß, dass das Konzept der Mentalisierung erstmals 2002 von einer Forschungsgruppe rund um den englischen Psychoanalytiker Peter Fonagy breiter ausgearbeitet und veröffentlicht wurde. Die deutsche Fassung des Werks erschien erstmals 2004 unter dem Titel „Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst“ (Fonagy et al. 2002).

Unter „Mentalisierung“ ist Fonagy et al. zufolge die Fähigkeit zu verstehen, sich selbst und andere als Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu betrachten, gezeigtes Verhalten als Ausdruck dieser Zustände zu begreifen und die (vermuteten) mentalen Zustände zum Gegenstand des Nachdenkens machen zu können (vgl. Dornes 2006, 168).

Die Geschichte der psychoanalytischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Mentalisierung“ ist jedoch schon etwas älter. Mertens zufolge hat sich der Begriff der Mentalisierung seit den 1960er Jahren in der

psychoanalytischen Literatur eingebürgert, wobei die Bedeutung des Begriffs noch nicht scharf umrissen war und verschiedene Autoren den Begriff anders verstanden und verwendeten (Mertens 2009, 154). Im Wesentlichen stellt das Mentalisierungskonzept aber eine Fortführung psychoanalytischer Debatten über Symbolisierung dar, wie Dornes schreibt (Dornes 2006, 167). In seinem Werk über „Die Seele des Kindes" (2006) widmet Dornes der Mentalisierungstheorie ein ganzes Kapitel und fasst Fonagys umfassend ausgearbeitete Theorie übersichtlich und kompakt zusammen, weshalb ich mich in diesem Kapitel im Wesentlichen auf Dornes Ausführungen stützen möchte:

Zunächst weist Dornes darauf hin, dass es Fonagy et al. gelungen ist, die Theory of Mind-Forschung und die Bindungsforschung – zwei in der Entwicklungspsychologie derzeit stark beachtete Forschungsgebiete – miteinander zu verbinden. Die Theory of Mind-Forschung widmet sich, so Dornes, u.a, der Frage, „wann und wie Säuglinge und kleine Kinder entdecken, dass sie selbst und andere Personen Wesen mit mentalen Zuständen sind" (ebd., 167). Kinder würden nämlich erst allmählich lernen, Verhalten als Ausdruck bestimmter mentaler Zustände zu begreifen, wobei dies nicht nur das Verhalten anderer Personen betreffen würde, sondern auch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und eigener Bewegungen. Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit wird als Prozess beschrieben, der sich in Abhängigkeit von Bindungs- und Beziehungserfahrungen vollzieht, die Kinder mit ihren Bezugspersonen machen. Die Gruppe rund um Fonagy konzentriere sich in ihren Forschungen auf die Frage, wie sich mit der zunehmenden Fähigkeit zu mentalisieren auch die kindliche Wahrnehmung eigener Affekte und Gedanken verändert sowie die Art und Weise, wie Beziehungen erlebt und gestaltet werden. Charakteristisch für die Arbeit von Fonagy und in dieser Form einzigartig sei die Einbeziehung kognitionspsychologischer Überlegungen, so Dornes (ebd., 166f.).

Erste Anzeichen von Mentalisierungsfähigkeit könnte man schon bei Kindern im Alter von 9 Monaten entdecken (ebd., 168). Wichtige Voraussetzungen und Bedingungen für die Entwicklung und den Erwerb von Mentalisierungsfähigkeit beschreibt Lotte Köhler:

> „Zwanzig bis 24 Monate alte Kinder können vergangene Erlebnisse verbalisieren, aber ihre Berichte sind noch nicht in Gestalt von Geschichten, von Narrationen organisiert. Narrationen, Erzählungen, sind mehr als einfache Chronologien bzw. Aufzählungen. Erst das narrative Format, das die Kinder in den Gesprächen mit ihrer Umgebung erwerben, liefert den Kontext sowie ein emotionales und damit auswertendes Gerüst. Die Auswertung informiert sowohl den Zuhörer wie das Selbst über die persönliche Bedeutung dieses besonderen Ereignisses. Daraus ergibt sich, dass Narration die Möglichkeit bietet, dem Erlebente *Sinn* zu verleihen und diesen durch ‚Mit-Teilung' mit anderen zu teilen (Fivush 1993). Das hat zur Folge, dass auf der nun erreichten Stufe Affekte mit Bedeutungen versehen, symbolisiert … werden können" (Köhler 2004, 169).

Köhler weist damit auf die Bedeutung der sprachlichen Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen hin. Erst durch Gespräche würden Kinder demnach die Fähigkeit erwerben, ihre Emotionen, ihre innere Welt, mit

bestimmten Erlebnissen, der äußeren Welt, in Verbindung zu bringen, mit Bedeutung zu versehen und damit „auswerten", also verarbeiten zu können. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Affektregulation, wie Köhler weiter ausführt:

„Für die spätere Möglichkeit, innere Sprache zur Selbstregulation von Affekten einzusetzen, ist von großer Wichtigkeit, ob seitens der Umgebung das Sprechen über innere Befindlichkeiten „internal state talk" gefördert wird oder nicht. … In der Unterhaltung mit der menschlichen Umwelt erwirbt das Kind einen mehr oder weniger großen Wortschatz, der innere Zustände beschreibt. Das ist eine wichtige Voraussetzung der Fähigkeit, über innere Befindlichkeiten zu reflektieren. Wenn ein Kind sich mit dem anderen über innere Befindlichkeiten austauscht, z.B. darüber, dass es etwas *möchte*, oder dass seine Puppe *traurig* ist, so beinhaltet das die Fähigkeit, das Selbst als Locus von Gedanken und Gefühlen wahrzunehmen und über mentale Prozesse nachzudenken" (ebd., 169f.).

Die Autorin streicht damit die Rolle der Sprache für Prozesse der Selbstregulation von Affekten heraus und betont die Bedeutung der Gespräche über die innere Welt, des Sprechens über innere Befindlichkeiten in der Ausbildung der Fähigkeit zur Affektregulation. Der Erwerb eines Vokabulars für Vorgänge oder Zustände der inneren Welt sei wiederum eine Voraussetzung für die zunehmende Entwicklung der Fähigkeit, diese inneren Zustände reflektieren und über mentale Prozesse nachdenken zu können. Damit wird auch deutlich, welche Rolle ein verstehendes, mentalisierendes Gegenüber sowohl für die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit als auch für die Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstregulation von Affekten spielt. Die Bedeutung eines verstehenden Interaktionspartners, der kindliche Affekte wahrnimmt, verbalisiert und mit äußeren vergangenen oder aktuellen Erlebnissen verbindet, unterstreicht auch Dornes, wenn er schreibt, dass „die Entwicklung dieser Fähigkeit [der Mentalisierungsfähigkeit; Anm.d.V.] in hohem Maße von der affektiv-interaktiven Qualität der Primärbeziehungen abhängig ist. Als zentral wird die Erfahrung des Kindes betrachtet, in seinen eigenen Zuständen von Erwachsenen ‚gespiegelt' zu werden" (Dornes 2006, 169). Im Weiteren zeichnet Dornes differenziert nach, wie diese Spiegelungserfahrung zur Ausbildung von Mentalisierungsfähigkeit beiträgt und welche anderen Faktoren in diesem Prozess außerdem zum Tragen kommen (vgl. Dornes 2006). Dies soll hier nicht im Detail wiedergegeben werden, stattdessen gilt es nun wiederum den Bogen zum Thema Krippeneintritt zu spannen und die Frage zu behandeln, welche Bedeutung die bisherigen Ausführungen über Mentalisierungsfähigkeit für Kinder haben können, die beginnen, eine Krippe zu besuchen.

In diesem Zusammenhang wäre es sicher interessant, zu untersuchen, in welcher Weise ErzieherInnen in ihrem beruflichen Alltag zur Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit beitragen können. Da jedoch die genauere Betrachtung der Trennungsbewältigung im Zentrum dieser Einzelfallstudie steht und die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für Prozesse der Affektregulation untersucht werden soll, tritt eine andere Facette der

Mentalisierungsfähigkeit als bedeutsame Variable zutage: In einschlägiger Fachliteratur wird immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Affektregulation hingewiesen und deutlich gemacht, dass feinfühlige, mentalisierende Erwachsene Kinder dabei unterstützen können, eine „innere Sprache“ zu entwickeln und dies wiederum zur kindlichen Fähigkeit beiträgt, Affekte regulieren zu können. So weist auch Gerspach darauf hin, dass „die Mentalisierung … die Symbolbildung in Gang“ setzt und dazu verhilft, „die eigenen Affekte so zu steuern und zu kontrollieren, dass ihr Antrieb immer besser für Denkprozesse genutzt werden kann. Dass sie wachsen kann, hängt allerdings von einer beständigen, sicheren Bindungsbeziehung ab“ (Gerspach 2006, 60). Damit wird deutlich, dass Kinder für die Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeit nicht nur einen Interaktionspartner benötigen, dessen eigene Mentalisierungsfähigkeit ausreichend entwickelt ist, sondern dass zwischen dem Kind und dem Interaktionspartner eine stabile Beziehung vorhanden sein muss, damit sich die kindlichen Mentalisierungsfähigkeit weiter entwickeln kann. In diesem Sinn kann man folgern, dass Kinder, die in der Krippe auf eine mentalisierende Erzieherin treffen, die sich um den Aufbau einer tragfähigen Beziehung bemüht, zunehmend dazu in der Lage sind, negativ-belastende Affekte zu vermeiden bzw. zu mildern und positive Affekte herbeizuführen und zu verstärken. Auf diese Weise könnten ErzieherInnen wesentlich dazu beitragen, dass es Kindern gelingt, die Trennung von den Eltern zu bewältigen. Insofern ist die Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen möglicherweise eine bedeutsamere Komponente in Eingewöhnungsprozessen, als bisher angenommen wurde.

Welche Relevanz die vorgestellten psychoanalytischen Theoriestücke für Eingewöhnungsprozesse in die Kinderkrippe haben können, wurde bereits ansatzweise dargestellt. Nun sollen diese Konzepte einem konkreten Fall verbunden werden, nämlich dem Eingewöhnungsprozess von Sophie, jenem Mädchen, das ab nun im Zentrum dieser Einzelfallanalyse steht.

4. Sophies (Krippen-)Welt

In diesem Abschnitt sollen neben Sophie jene Personen vorgestellt werden, die Sophies erste Wochen und Monate in der Krippe begleitet haben und die auch in der Einzelfallanalyse immer wieder in Erscheinung treten. Darüber hinaus werden die Räumlichkeiten der Krippe beschrieben, um dem Leser die Möglichkeit zu geben, sich den Ort der Geschehnisse in lebendiger Art und Weise vorzustellen.

4.1 Frau K., Sophies Mutter

Ich treffe Sophie und ihre Mutter zum ersten Mal an einem Montag Anfang September 2007 um kurz nach acht Uhr morgens vor der Kinderkrippe. Mit Sophies Mutter, Frau K., habe ich zuvor telefoniert, um mit ihr über die Beobachtungen zu sprechen, ihre Zustimmung zu dieser Art der Untersuchung einzuholen und ein Treffen an Sophies erstem Tag in der Krippe zu vereinbaren. An diesem Morgen im September treffe ich Frau K. nun das erste Mal persönlich:

„Kurz nach acht Uhr kommt eine Frau mit kurzen schwarzen Haaren die Straße hinunter, die ein kleines dunkelhaariges Mädchen an der Hand hält. Hinter ihnen erhellt die aufgehende Sonne die Straße, die Wolkendecke reißt auf und enthüllt stückchenweise den blauen Himmel. Ich denke, dass die beiden, die auf mich zukommen, wohl Sophie und ihre Mutter sind, trete etwas weiter auf den Gehsteig vor, um sie besser sehen zu können. Schon von weitem lächeln wir einander *erkennend* an. Die Frau kommt lächelnd, fast strahlend, mit beschwingten Schritten auf mich zu. Ich lächle sie ebenfalls an. Sie wünscht mir einen guten Morgen, und als wir einander gegenüberstehen, frage ich: ‚Frau K.?' Sie nickt und lächelt, ich nenne meinen Namen, wir geben einander zur Begrüßung die Hand.

Die Mutter ist groß und schlank, hat sehr kurze schwarze Haare, große, runde dunkle Augen, stark ausgeprägte Wangenknochen und dunkelrot geschminkte Lippen. Ihr Gesicht ist herzförmig, ihre Haut gebräunt. Sie trägt einen modischen schwarzen Blazer, darunter ein weißes Shirt mit kleinen roten Blumen, Jeans, schwarze Schuhe und eine schwarze Handtasche. Ihr Alter ist schwer zu schätzen, aber ich nehme an, dass sie Anfang oder Mitte dreißig ist.

Dann blicke ich auf das kleine Mädchen neben der Mutter und sage: ‚Und das muss die Sophie sein'" *(Beobachtungsprotokoll 1/4f.)*.

4.2 Sophie

Als ich Sophie an ihrem ersten Tag in der Krippe kennen lerne, ist sie ein Jahr und sieben Monate alt. In dem Beobachtungsprotokoll, das an diesem Tag verfasst wurde, schildere ich Sophie folgendermaßen:

„Sophie scheint groß für ihr Alter, hat schulterlange dunkelbraune Haare, die an den Spitzen gelockt sind, kurze Stirnfransen und ebenso große, runde dunkle Augen wie ihre Mutter. Ihre Gesichtszüge ähneln denen ihrer Mutter stark. Sophie hat ein rosa Shirt mit Muster an, das am Hals und an den Ärmeln grün gesäumt ist. In eben diesem Grün ist auch ihre weite Hose mit Taschen auf der Seite gehalten. Dazu trägt sie rosa Socken in roten Sandalen“ *(ebd., 5)*.

Nach diesem ersten kurzen Kennenlernen gehen wir gemeinsam in die Krippe. Dort treffen wir im Eingangsbereich zuerst auf Frau H., die Leiterin des Kindergartens.

4.3 Frau H., die Leiterin des Kindergartens

Frau H. beschreibe ich in dem Beobachtungsprotokoll als

„schlank, etwa 45 Jahre alt. Sie hat kurze blond gefärbte Haare und trägt eine dunkle Hose, eine grellorange Jacke und eine karierte Bluse darunter. Ihre Lippen sind dunkelrot geschminkt, und sie hat eine auffallende Zahnlücke zwischen den Vorderzähnen“ *(ebd., 1f.)*.

Frau H. begrüßt alle Eltern und Kinder an diesem Tag persönlich, so auch Frau K. und Sophie. Nachdem Sophies Platz in der Garderobe gefunden und die Schuhe gewechselt sind, gehen Mutter und Tochter weiter in den Gruppenraum. Dort stellt die Leiterin Frau H. die Pädagoginnen Kornelia und Michaela vor.

4.4 Kornelia und Michaela, die Pädagoginnen in Sophies Gruppe

Kornelia wird im 1. Beobachtungsprotokoll folgendermaßen dargestellt:

„Die junge Frau ist schlank und ca. 20 Jahre alt. Sie hat dunkle Haare, die zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden sind, und Stirnfransen. Sie trägt Jeans und einen schwarzen Pullover“ *(ebd., 1)*.

Von ihren Kolleginnen und den Kindern wird sie bei ihrem Vornamen oder ihrem Spitznamen „Konni“ genannt.

Die andere Pädagogin, Michaela, ist Sophies sogenannte Bezugspädagogin. Sie

„ist etwa Mitte bis Ende 20, hat blonde, schulterlange Haare, blaue Augen und Sommersprossen. Sie ist mittelgroß und trägt Jeans und einen hellblauen Pullover *(ebd., 7)*.

4.5 Rita und Ruth, die Assistentinnen in Sophies Gruppe

Neben den beiden ausgebildeten Pädagoginnen arbeiten in der Gruppe, die Sophie nun regelmäßig besuchen soll, auch zwei Assistentinnen, deren Aufgabenbereich hauptsächlich organisatorische und pflegerische Handlungen beinhaltet. Sie kümmern sich z.B. um die Jause der Kinder, decken zur Essenszeit die Tische, räumen Geschirr ab, wickeln die Kinder und säubern den Gruppenraum.[24]

Eine der beiden Assistentinnen heißt Rita. Auch sie ist an Sophies erstem Tag in der Krippe anwesend:

„Rita ist um die 50, hat kurze blond gefärbte Haare und trägt Brillen. Sie hat dunkle Hosen an und einen ärmellosen gemusterten Kittel über einem weißen T-Shirt“ *(ebd., 15)*.

Die zweite Assistentin ist Ruth. Sie lerne ich erst ein paar Tage später kennen.

„Ruth ist eine große, etwa 40-jährige Frau. Sie hat lange, etwas struppige Stirnfransen, die ihr über die stark geschminkten Augen hängen. Ihre langen braunen Haare sind zu vielen dünnen Zöpfen geflochten, die sie offen trägt. Sie trägt knielange schwarze Leggins und ein enges, ärmelloses, weißes Shirt“ *(Beobachtungsprotokoll 3/8)*.

4.6 Peers in Sophies Gruppe

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von sogenannten Peers, d.h. etwa gleichaltrigen Kindern, die mit Sophie in einer Gruppe betreut werden. Namentlich erwähnt werden in den Beobachtungsprotokollen Alina, Clara, Emil, Elisa, Florian, Florentina, Franziska, Finnja, Kerstin, Laurin und Sara.

24 Es ist bekannt, dass die Ausbildung der erwachsenen Betreuungspersonen für die Kinder in der Krippe oder auch im Kindergarten keine große Rolle spielt und sie nicht zwischen ausgebildeten Pädagoginnen und angelernten Assistentinnen unterscheiden. Assistentinnen können natürlich auch Bezugspersonen für Kinder sein, die weitaus mehr tun, als in dem oben beschriebenen Aufgabenfeld vorgesehen ist. Das konnte ich auch während der Beobachtungen immer wieder erleben. Es ist allerdings nicht vorgesehen, dass Assistentinnen gemeinsame Gruppenaktivitäten anleiten etc.

4.7 Sophies Kinderkrippe

Sophie besucht einen Kindergarten der Gemeinde Wien, der sich in einem Außenbezirk von Wien befindet. Der Kindergarten liegt im Grünen, inmitten einer Gegend mit vielen Reihenhäusern, vereinzelten Einfamilienhäusern und zwei- bis dreistöckigen Wohnhäusern mit großzügig angelegten Terrassen. Der Kindergarten ist sich in einer ruhigen Gasse, am Fuß eines Hügels. Der mehrstöckige, weiß gestrichene Neubau, in dem sich der Kindergarten befindet, wirkt recht modern. Im Kindergarten sind zwei Kindergartengruppen untergebracht, in denen Kinder zwischen drei und sechs Jahren betreut werden, und eine Krippengruppe für unter Dreijährige. Die Kinderkrippe befindet sich im Erdgeschoß, die Kindergartengruppen im 1. Stock. In den offen gehaltenen Gängen vor den Gruppen sind die Garderoben der Kinder. Die Krippengruppe verfügt über einen eigenen Zugang zum Garten. Der Garten ist halbkreisförmig entlang der Hausmauer angelegt und von hohen Zäunen begrenzt. Auch im Garten gibt es einen eigenen kleinen Bereich für die unter Dreijährigen, der durch einen Zaun vom restlichen, größeren Teil des Gartens abgetrennt ist. Durch ein Gartentürchen, das meistens offen steht, kann man von einem Bereich in den anderen gehen. Im kleineren Teil des Gartens gibt es einen asphaltierten Bereich, in dem Rutschautos und ein Kinderhaus aus Plastik stehen. Daran grenzt ein begrünter Hügel mit einer Rutsche. Jenseits des kleinen Zauns, im größeren Teil des Gartens, gibt es ebenfalls einen asphaltierten Bereich, in dem Tische mit Bänken, Dreiräder und Fahrräder stehen. Der begrünte Hügel setzt sich auch im größeren Teil des Gartens fort, fällt dann flach ab und mündet in eine ebene Rasenfläche. Hier gibt es außerdem ein Holzhäuschen, eine Sandkiste, ein Indianerzelt aus Reisig und eine Rutsche. Außerdem führen Stiegen zu einem weiteren Eingang in den Kindergarten.

Nach dieser kurzen Beschreibung von Sophie und jener Personen, die Sophies erste Tage, Wochen und Monate in der Krippe begleitet haben, sowie der Kinderkrippe selbst soll nun Sophie in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden. Dabei steht Sophies Erleben von Trennung und Getrennt-Sein während der sogenannten Eingewöhnung in die Krippe im Vordergrund, wobei der Zusammenhang zwischen Sophies Affekten und ihrer Fähigkeit zur Affektregulation einerseits und den Beziehungserfahrungen, die sie in der Krippe macht, andererseits beleuchtet werden soll. In der folgenden Untersuchung wird daher anhand der Analyse von Beobachtungsprotokollen versucht, die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten. Die Analyse von Sophies Eingewöhnungsprozess erfolgt chronologisch, d.h., zunächst werden Beobachtungsprotokolle aus Sophies erstem Monat in der Krippe herangezogen und hinsichtlich o.g. Aspekte analysiert, dann wird Sophies zweites Monat in der Krippe beleuchtet usw. Diese Art der Darstellung soll einen Überblick über den zeitlichen Verlauf geben und als Basis für das Erfassen von

Veränderungen in Sophies Erleben und Verhalten sowie für die Herausarbeitung eines Veränderungsprozesses dienen. Am Ende jedes Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung der dargestellten und analysierten Protokollausschnitte im Hinblick auf die Forschungsfragen. Darüber hinaus werden am Ende jedes Kapitels Aspekte herausgearbeitet, die darüber Aufschluss geben sollen, ob und wie es Sophie gelingt, die Trennung von ihren Eltern in der Krippe zu bewältigen. Als Grundlage dafür werden die drei Dimensionen von Bewältigung (siehe 3.3.1, TEIL I) herangezogen: Affekt, Interesse und Sozialer Kontakt. Damit soll zum einen ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, wie Sophie den Eigewöhnungsprozess in die Krippe erlebt und wie sie die Trennung von ihren primären Bezugspersonen bewältigt. Zum anderen dienen diese Abschnitte als Basis für die Gegenüberstellung zu Ratings aus der Analyse des Videomaterials, das im selben Zeitraum wie die Beobachtungen zu drei Zeitpunkten von Sophie angefertigt wurde, die im nächsten Abschnitt dieser Arbeit vorgenommen wird. Doch nun zurück zu Sophie:

Im Zuge der Vorstellung der Personen wurde bereits von Sophies erstem Tag in der Krippe berichtet. Dieser Bericht soll nun fortgesetzt werden, um einen Eindruck von Sophies erster Begegnung mit der für sie noch völlig fremden neuen Welt der Krippe zu vermitteln.

5. Sophie in der Kinderkrippe

Beginnend mit einem Einblick in Sophies ersten Tag in der Krippe soll im folgenden Kapitel der Versuch unternommen werden, anhand der Analyse von Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen die Frage zu beantworten, wie Sophie den Eintritt in die Kinderkrippe erlebt und wie sie die Trennung von ihren Eltern bewältigt.

5.1 Aller Anfang ist schwer – Ist aller Anfang schwer? Sophies erster Tag in der Krippe

Wie schon berichtet, verbringt Sophie ihren ersten Tag in der Krippe im Beisein ihrer Mutter. Nachdem die beiden im Eingangsbereich von der Leiterin begrüßt wurden, sie einen Platz in der Garderobe gefunden und die Schuhe gewechselt haben, gehen Sophie und ihre Mutter in den Gruppenraum. Sophies Mutter nimmt gleich auf einem Sessel neben der Tür Platz und sieht Sophie von dort aus zu *(Beobachtungsprotokoll 1/7)*. Nur hin und wieder steht sie auf, um zu ihrer Tochter zu gehen oder sie zu fotografieren. Sophie erkundet indessen alles, was die Krippe zu bieten hat: Sie spielt mit einer Kugelbahn, einem Plüschhasen, fährt mit einem Rutschauto, wirft Knöpfe in eine Dose, schneidet Spielzeugobst, macht ein Puzzle, beschäftigt sich mit einem Steckspiel, fährt mit einem Puppenwagen durch den Raum, spielt mit der Pädagogin Michaela mit einem Ball, isst mit den anderen Kindern Jause uvm. *(ebd., 7f)*. Während der ganzen Zeit wendet sich Sophie nur ein einziges Mal ihrer Mutter zu, der sie einen Ball bringt. Bei der Besprechung des Beobachtungsprotokolls, das an diesem Tag entstand, gewann die Beobachtungsgruppe den Eindruck, dass Sophie sehr interessiert an den Gegebenheiten in der Krippe ist und offensichtlich nicht nach ihrer Mutter zu suchen scheint. Es entstand das Bild eines angerichteten Buffets, von dem Sophie gustiert, Verschiedenes probiert, abtastet etc. In Anwesenheit ihrer Mutter kann sich Sophie allem, was sie in der Krippe vorfindet, interessiert und lustvoll zuwenden. Sie ist dabei durchwegs positiv gestimmt. Die meiste Zeit erkundet Sophie die Krippe an ihrem ersten Tag auf eigene Faust und ist alleine unterwegs. Von sich aus sucht sie keinen direkten Kontakt zu den Pädagoginnen. Versuchen der Kontaktaufnahme seitens der Pädagoginnen begegnet Sophie nach einer anfänglichen zurückhaltenden Skepsis positiv, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Bei der Kugelbahn steht Kornelia Sie sagt: ‚Gib mir mal die Kugel, Sophie.' Sophie hebt den Kopf, *mustert* Kornelia, streckt dann die Hand aus und lässt Kornelia die Kugel nehmen. ‚Schau mal, Sophie!', sagt Kornelia und lässt die Kugel die Bahn hinunterrollen. Sophie sieht, wie die Kugel in der Bahn ihre Kreise zieht, folgt ihr mit den Augen, hüpft dann auf

und nieder und lacht glucksend. Sie sieht Kornelia an und hüpft weiter bis die Kugel unten angekommen ist. Kornelia lässt wieder eine Kugel die Bahn hinunterrollen, Sophie verfolgt die ersten Runden der Kugel, sieht sich dann aber wieder im Raum um, bevor die Kugel unten angekommen ist“ *(ebd., 11)*.

Als Kornelia Sophie anspricht und die Kugel, die Sophie in der Hand hält, haben möchte, mustert Sophie Kornelia zunächst wortlos. Allem Anschein nach ist sie verunsichert darüber, was von Kornelia und ihrer Aufforderung zu erwarten ist. Dennoch lässt sich Sophie auf diese Art der Kontaktaufnahme ein und überlässt Kornelia die Kugel, um zu sehen, was sich daraus entwickelt. Sophie verfolgt den Weg der Kugel aufmerksam und findet schnell Gefallen an dem Spiel. Sie bringt ihre positive Gestimmtheit deutlich zum Ausdruck, indem sie hüpft und lacht. Das gemeinsame Spiel mit der Pädagogin beschränkt sich im weiteren Verlauf darauf, dass Kornelia die Kugel rollen lässt und Sophie zusieht. Es kommt zu keinem weiteren wechselseitigen Austausch zwischen den beiden; zwar befinden sich Sophie und die Pädagogin in einer Situation der Zweisamkeit, der Kontakt bleibt aber auf diesem Niveau bestehen, ohne dass sich die Verbindung im Spiel dynamisch weiterentwickelt. Diese Form des gemeinsamen Spiels bzw. die Stagnation des Austauschs dürfte für Sophie nicht sonderlich befriedigend sein. Nach kurzer Zeit verliert sie das Interesse und wendet sich der Gruppe zu.

Interaktionen wie diese sind über weite Strecken typisch für die Art des Austauschs zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen, wie sich bei der anschließenden Analyse der Beobachtungsprotokolle, die während der ersten Monate in der Krippe entstanden sind, immer wieder zeigen wird.

Bezeichnend ist an Sophies erstem Tag auch, dass sie von Beginn an versucht, mit anderen Kindern in Austausch zu treten. So zurückhaltend Sophie in Kontakten mit fremden Erwachsenen ist, so offensiv ist sie in der Anbahnung von Interaktionen mit Peers. Gleich nach Betreten des Gruppenraums setzt Sophie erste Schritte, um mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen:

„Sophie zeigt mit ausgestreckter Hand auf einen Ball aus Hartplastik, der am Boden liegt, ruft ‚ha‘ und hebt ihn vom Boden auf. … Sophie geht mit dem Ball zum Tisch, wo ein Mädchen auf einem Sessel sitzt und mit einer Kugelbahn spielt, die auf dem Tisch steht. Sophie sieht das Mädchen an, streckt ihr den Ball entgegen und sagt: ‚Ball‘“ *(ebd., 7)*.

Sophie nutzt den eben gefundenen Ball gleich zur Kontaktaufnahme mit einem Mädchen. Sie bietet ihr den Ball an, benennt den Gegenstand und leitet so einen Moment geteilter Aufmerksamkeit ein, als wolle sie das Mädchen dazu animieren, sich mit ihr gemeinsam diesem Gegenstand zu widmen. Das Mädchen reagiert allerdings nicht auf Sophie, woraufhin Sophie die Arme sinken lässt und sich ebenfalls der Kugelbahn zuwendet.

Immer wieder sucht Sophie an ihrem ersten Tag in der Krippe und auch in den Wochen und Monaten danach nach Austausch mithilfe von Objekten, die sie anderen Kindern entgegenstreckt. Ein weiteres Beispiel für Sophies Interaktion mit Peers zeigt sich in der folgenden Sequenz:

„Sophie bewegt sich weg vom Tisch durch den Raum, zeigt dann auf einen Spielzeughasen und ruft: ‚Hase!' Sie hebt den Hasen hoch, drückt ihn lächelnd an sich. Der Hase ist fast halb so groß wie sie und sieht sehr weich und kuschelig aus. Sophie geht mit dem Hasen zum Tisch, wo ein kleines Mädchen, Clara, die mit ihren Eltern da ist, auf einem Sessel sitzt. Sie hält Clara den Hasen entgegen. Clara schaut sie an, tut aber sonst nichts. Sophie zieht den Hasen langsam wieder an sich, streckt ihn Clara dann wieder entgegen, wobei sie sich auch mit dem Oberkörper vorbeugt und ‚da' sagt. Clara reagiert nicht. Sophie geht einen Schritt zurück, den Hasen an sich gedrückt, hebt die Augenbrauen und versucht, Clara den Hasen auf den Schoß zu legen. Der Hase rutscht fast vom Schoß, Sophie nimmt ihn wieder und ihre Mutter sagt: ‚Ich glaub, sie will den Hasen nicht, Sophie.' Sophie geht mit dem Hasen zur Spielzeugecke" *(ebd., 8)*.

Sophie entdeckt einen Hasen und drückt ihre Entdeckung verbal aus. Dies könnte bereits darauf hindeuten, dass sie ihre Entdeckung mit anderen teilen möchte. Danach geht sie zielgerichtet zu Clara, der sie den Hasen entgegenstreckt. Offensichtlich bietet Sophie Clara den Hasen an, um mit ihr in Kontakt zu treten. Als Clara nicht reagiert, wirkt Sophie etwas ratlos und zieht ihr Angebot zunächst zurück. Sie wiederholt ihr Angebot jedoch sofort wieder. Diesmal bringt Sophie ihre Suche nach Austausch deutlicher zum Ausdruck, indem sie ihr Angebot auch verbal untermauert („da") und durch eine körperliche Geste unterstreicht. Doch Sophie scheitert – Clara nimmt ihr Angebot nicht an und reagiert nicht. Sophie geht noch einen Schritt weiter, indem sie Clara den Hasen nun auf den Schoß legen möchte. Offensichtlich ist es Sophie ein großes Bedürfnis, bei Clara „anzudocken". Erst als die Mutter sagt, dass Clara den Hasen nicht haben möchte, nimmt Sophie davon Abstand, weiterhin zu versuchen, mit Clara in Austausch zu treten, und wendet sich ab. Sophie zeigt keine Anzeichen der Enttäuschung, sondern begibt sich in weiterer Folge wieder auf Entdeckungsreise durch die Krippe und spielt mit einem Rutschauto *(ebd.)*.

Sophies Suche nach Kontakt und Austausch ist ein zentrales Element, das in allen Beobachtungsprotokollen auszumachen ist, wie später noch deutlich werden wird. Insgesamt wirkt sie an ihrem ersten Tag in der Krippe zufrieden, sie erkundet neugierig die neue Umgebung, widmet sich immer wieder verschiedenen Spielen und kommt mit anderen Kindern und Pädagoginnen in Kontakt. Die Anwesenheit ihrer Mutter scheint Sophie Sicherheit zu geben, sie wendet sich aber während der Beobachtungsstunde nur ein einziges Mal direkt an sie. Sophie wirkt damit sehr unabhängig und emotional stabil. Sophies Mutter dürfte einen ähnlichen Eindruck gewonnen haben, denn gegen Ende der Stunde sagte sie lachend zu Sophies Bezugspädagogin Michaela:

„Ich glaub, sie braucht mich gar nicht so dringend. Oder, was meinen Sie?" *(ebd., 14)*.

Die Pädagogin stimmt dem zu und nimmt ihre Beobachtung zum Anlass, möglichst bald einen ersten Trennungsversuch zu unternehmen. Sie antwortet:

„‚Na, hat eigentlich keinen Kontakt zu Ihnen gesucht', bestätigt die Pädagogin. ‚Vielleicht probieren wir es morgen schon, dass sie mal weggehen?' fügt sie hinzu. ‚Ja, mhm, können wir machen', antwortet die Mutter" *(ebd.)*.

Sowohl Sophies Mutter als auch Michaela, die Pädagogin, nehmen Sophie als autonom und unabhängig wahr und deuten ihre vergleichsweise seltene Kontaktaufnahme mit ihrer Mutter als Zeichen dafür, dass Sophie ihre Mutter nicht braucht. Aus bindungstheoretischer Sicht könnte man zu einer anderen Einschätzung gelangen, nämlich, dass es Sophie erst durch die permanente Anwesenheit ihrer Mutter und die Gelegenheit, bei Bedarf jederzeit ihre Nähe suchen zu können, möglich wird, die Krippe zu erkunden, Interesse für die Spielsachen und angebotenen Aktivitäten zu entwickeln und mit anderen in Kontakt zu treten (vgl. Laewen 2000a, 2000b). Die Pädagogin hingegen interpretiert Sophies verhältnismäßig gering ausgeprägte Suche nach ihrer Mutter und ihr explorierendes Verhalten offensichtlich als Zeichen dafür, dass sich Sophie in der Krippe wohlfühlt und die Anwesenheit ihrer Mutter nicht dringend erforderlich ist. Dieser Einschätzung folgend schlägt sie Sophies Mutter vor, am nächsten Tag einen ersten „Trennungsversuch" zu unternehmen. Wie dieser erste Versuch der Trennung von Mutter und Kind verläuft, wie Sophie diesen Versuch erlebt haben mag und wie sich Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins in weiterer Folge gestalten, wird im folgenden Kapitel nun genauer behandelt.

5.2 Sophies erste Monate in der Krippe: Die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein

Wie im Kapitel 2 (TEIL I) der Dissertation bereits erwähnt wurde, geht der Eintritt in die Kinderkrippe für Kinder notwendigerweise mit der regelmäßigen Trennung von den Eltern einher. Es wurde auch thematisiert, dass die Erfahrung der Trennung für Kinder eine erhebliche Belastung bedeutet, die sie bewältigen müssen. Dieser Teil der Einzelfallanalyse ist der Frage gewidmet, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern während der ersten Wochen und Monate in der Krippe erlebt und bewältigt.

Wie schon erwähnt, werden zunächst anhand der Darstellung und Analyse von Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen, die während des *ersten Monats* von Sophies Krippenbesuch entstanden, Situationen in den Blick genommen, die sich dadurch auszeichnen, dass Sophie sich in diesen Situationen unmittelbar von ihren Eltern verabschieden und trennen musste (Situationen des Abschieds). In einem nächsten Schritt werden in den Beobachtungsprotokollen festgehaltene Situationen zur Analyse herangezogen, die durch die Abwesenheit von Sophies Eltern gekennzeichnet sind und somit Situationen darstellen, in denen Sophie von ihren primären Bezugspersonen getrennt ist und den Kinderkrippenalltag ohne sie bewältigen muss. Es handelt sich dabei um Situationen, in denen Sophie innerlich ganz offensichtlich mit dem Getrennt-Sein von ihren Bezugspersonen beschäftigt ist, was sie in diesen Situationen entweder

verbal oder auch im Spiel zum Ausdruck bringt (Situationen des Getrennt-Seins). Die Analyse der Protokollausschnitte ist primär auf die Beantwortung der bereits oben angeführten Fragen ausgerichtet:

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* und des *Getrennt-Seins*?
b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*?
c. Inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?
d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?
e. Welche *Veränderungen* sind während der Beobachtungszeit in den in den Punkten a) bis d) genannten Dimensionen bei Sophie zu verzeichnen?

Darüber hinaus dient die Darstellung und Analyse der Protokollausschnitte als Grundlage für die Beantwortung der Frage, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern bewältigt, wobei, wie bereits erwähnt, die drei Dimensionen kindlicher Bewältigung – Affekt, Interesse, Sozialer Kontakt zu PädagogInnen und Peers – Orientierungspunkte für die Analyse darstellen.

Alle weiteren Beobachtungsprotokollausschnitte, die während Sophies zweitem, drittem und viertem Monat in der Krippe angefertigt wurden, werden nach demselben Schema ausgewählt und analysiert.

5.2.1 Sophies erster Monat in der Krippe: „Ich glaub, sie braucht mich gar nicht so dringend."

Im Folgenden wird Einblick in Sophies ersten Monat in der Krippe gegeben. An dieser Stelle soll zunächst die erste Trennung von Sophie und ihrer Mutter dargestellt und analysiert werden.

5.2.1.1 Abschiedssequenzen (Situationen der Trennung)

Die *erste Trennung* von der Mutter wird für Sophies zweiten Tag in der Krippe angesetzt. Da das Untersuchungsdesign vorsah, diese erste Trennung zu

beobachten, treffe ich an diesem Tag schon kurz vor Sophie und ihrer Mutter in der Krippe ein. Gleich zu Beginn der Beobachtung tritt ein Spielzeug in Erscheinung, das sich als äußerst bedeutsam herausstellen sollte:

„Durch die Glastür sehe ich gut hinaus und entdecke Sophie und ihre Mutter gleich, als sie kurz nach acht Uhr kommen. Sophies Mutter trägt das Mädchen am Arm, stellt sie vor der Tür am Boden ab. Die Mutter öffnet die Tür zum Kindergarten und die beiden kommen herein. … Das Mädchen trägt eine Puppe auf dem Arm, die sie an sich drückt. Sophie sieht mich an, als die beiden hereinkommen. Ich wünsche der Mutter einen guten Morgen. Sie geht auf mich zu und reicht mir die Hand. Sophie bleibt im Eingangsbereich stehen, die Puppe fest an sich gedrückt. Sophies Mutter sagt lachend zu mir: ‚Sie wollte heute unbedingt eine Puppe mitnehmen'" *(Beobachtungsprotokoll 2/1)*.

In weiterer Folge ist dem Protokoll zu entnehmen, dass Sophie bereits in den ersten Minuten, in denen ihre Mutter noch anwesend ist, gespannt und neugierig, gleichzeitig aber auch unsicher und ängstlich wirkt – und die Puppe, die für Sophie ein Stück zu Hause darstellt, permanent bei sich hält. Ihre Puppe in dieser Situation bei sich zu haben und jederzeit an sich drücken zu können, ist für Sophie allem Anschein nach beruhigend; und in diesem Sinn gewann die Seminargruppe während der Besprechung des Protokolls bald den Eindruck, dass die mitgebrachte Puppe die Funktion eines *Übergangsobjekts* für Sophie hat[25]. Aber auch andere Passagen des Beobachtungsprotokolls sprechen für die Annahme, dass die Puppe für Sophie ein Übergangsobjekt darstellt. Ein Beispiel stellt die folgende Sequenz dar. Während die Mutter in der Krippe noch anwesend ist, entdeckt Sophie ein Steckspiel, das sich an einer Wand des Gruppenraums befindet und Sophies Aufmerksamkeit erregt:

„Dann geht Sophie zum Steckspiel, das hinter der Tür an der Wand montiert ist. Bei diesem Spiel handelt es sich um eine Platte, auf der sich in regelmäßigen Abständen Ausbuchtungen befinden, auf denen farbige, runde Plastiksteine stecken, die sich leicht abziehen lassen. Unter der Platte ist eine Ablage für die Steine. Sophie zieht einen Plastikstein von der Platte ab und steckt ihn an einer anderen Stelle wieder fest. ... ‚Da!' ruft Sophie, als sie den Stein abzieht. Ihre Puppe hält sie in der einen Hand, mit der anderen zieht sie immer wieder einen Stein ab, ruft ‚Da!' und steckt ihn wieder an" *(ebd., 2)*.

Es hat den Anschein, als würde der (körperliche) Kontakt mit der vertrauten Puppe und das damit verbundene Gefühl, diese immer bei sich zu spüren, Sophie schon zu Beginn der Stunde helfen, jenes Maß an Sicherheit zu verspüren, das es ihr erlaubt, sich von der Mutter wegzubewegen und Neues zu explorieren.

Im Sinne Winnicotts könnten das Spüren der Puppe und die Bedeutung, die Sophie der Puppe gibt, dem Mädchen helfen, die Konfrontation mit neuen Situationen zu bestehen (Winnicott 1950, 207). Ihre Mutter hält sich wieder eher

25 Auszüge aus einigen Protokollausschnitten, in denen die Bedeutung der Puppe als Übergangsobjekt deutlich wird und die im Folgenden wiedergegeben werden, sowie deren Analyse wurden bereits an anderer Stelle publiziert (Funder 2009).

im Hintergrund, bevor sie sich nach etwa einer halben Stunde von Sophie verabschiedet, als Sophie gerade im Kugelbecken spielt:

„Sophies Mutter beugt sich zu Sophie hinunter und sagt: ‚Bussi, mein Schatz.' Sie geben einander ein Bussi. ‚Ich geh jetzt kurz weg und komm dann wieder', erklärt Frau K. Sophie. Dann wendet sie sich ab, winkt Sophie zu, während sie weggeht und sagt ‚babaaa'. Sophie *scheint keine Notiz davon zu nehmen* und widmet sich wieder dem Ball, den sie ins Kugelbecken wirft. Dazu ruft sie: ‚Ba!' Sie beugt sich von außen über den Rand ins Becken und wühlt in den Bällen" *(ebd., 4)*.

Wie mag Sophie diesen Abschied erleben? Sie zeigt zunächst keinerlei Reaktion, sondern setzt ihr Spiel fort. Allem Anschein nach ist das Mädchen so vertieft in sein Spiel, dass es den Weggang der Mutter nicht bemerkt. Wahrscheinlich aber erfasst Sophie nicht sofort, was es für sie tatsächlich bedeutet, wenn sich ihre Mutter von ihr verabschiedet und sie alleine im Gruppenraum bleiben soll. Dies scheint Sophie erst kurz darauf zu registrieren:

„Dann steht Sophie auf, läuft den Durchgang entlang bis sie in den vorderen Teil des Raumes sieht. Hier bleibt sie stehen und sieht nach links und rechts, lässt ihren Blick langsam, aber auch etwas *gehetzt* durch den Raum schweifen. *Ich habe den Eindruck, dass sie etwas oder besser gesagt, jemanden sucht*. Sie hat dabei die Augenbrauen zusammengezogen, so dass eine Falte auf der Stirn entsteht, den Mund leicht geöffnet, die Mundwinkel nach unten gezogen und sieht so etwas *verzweifelt* aus" *(ebd.)*.

Sophie scheint nun zu realisieren, dass ihre Mutter nun tatsächlich weg und für sie nicht verfügbar ist. Sie möchte sich der Abwesenheit der Mutter aber dennoch versichern, indem sie ihr Spiel unterbricht und in den vorderen Teil des Raumes läuft, wo sie ihre Mutter sucht. Ihr gehetzter, suchender Blick sowie ihr verzweifelter Gesichtsausdruck weisen darauf hin, dass die Tatsache, dass Sophie ihre Mutter nicht entdecken kann, bei ihr Gefühle der Beunruhigung und Verzweiflung auszulösen.

Die Pädagogin Michaela scheint Sophies Verunsicherung ebenfalls zu bemerken, denn sie ruft in diesem Moment:

„Sophie, komm her, na komm wieder ins Kugelbecken!" (ebd.).

Sophie folgt dieser Aufforderung:

„Sophie dreht sich um und läuft zurück zum Becken. Sie klettert wieder hinein. Sophies Gesichtszüge sind wieder entspannter und ein Lächeln umspielt ihren Mund, als sie in den Bällen wühlt. Sie wirft die Bälle in den Raum, klettert aus dem Becken und holt die Bälle wieder. *Sie scheint ganz vertieft ins Spiel zu sein*" *(ebd.)*.

Sophies Beunruhigung und Verzweiflung sind nun nicht mehr zu bemerken. Stattdessen wirkt sie entspannt und fröhlich und kann sich dem Spiel mit den Bällen wieder in lustvoller Art und Weise zuwenden. Wie kann dieser Wechsel des emotionalen Ausdrucks verstanden werden? Was mag in dieser Situation in Sophie vorgegangen sein? Sophie macht die Erfahrung, dass die Pädagogin „ein Auge auf sie hat", dass sie auf Sophie achtet und sich in einer Situation

um sie kümmert, in der Sophie negativ-belastende Affekte verspürt. Die Aufforderung der Pädagogin scheint Sophie von den unangenehmen Gefühlen befreit zu haben. Möglicherweise empfindet Sophie die Worte der Pädagogin einerseits als Einladung, mit ihr in Kontakt zu treten, andererseits lenkt Michaela Sophies Aufmerksamkeit dadurch wieder auf das Spiel im Kugelbecken, das für Sophie kurz davor eine lustvolle Beschäftigung war. Sophie kann dieses Beziehungsangebot der Pädagogin aufgreifen, und die *gemeinsame* Beschäftigung kann Gefühlen des Alleine- und des Verlassenseins entgegenwirken. Die unangenehmen Gefühle des Getrennt-Seins von der Mutter werden dadurch gelindert, und Sophie kann sich wieder dem Spiel im Kugelbecken hingeben.

Gleich darauf beginnt Sophie, mit einem anderen Krippenkind zu spielen:

„Ein kleiner Bub, Florian, wirft immer wieder Bälle aus dem Becken, die Sophie holt und ihm bringt. Er lacht sie an, strahlt über das ganze Gesicht, wenn sie ihm einen Ball in die Hand drückt, und wirft ihn dann jauchzend wieder fort. Sophie lächelt, wenn Florian sie so anlacht“ *(ebd.)*.

Ohne sich verbal über den Ablauf des Spiels zu verständigen, stimmen sich die Kinder so aufeinander ab, dass diese Art des Spiels zustande kommt und für eine gewisse Zeit aufrechterhalten werden kann. Das gemeinsame Spiel zwischen Sophie und Florian scheint für beide Kinder eine befriedigende Beschäftigung darzustellen. Darüber hinaus dürfte nicht nur das Spiel an sich, sondern vor allem die dadurch entstehende Gemeinsamkeit eine lustvolle Erfahrung sein. Dies zeigt sich durch das gegenseitige Anlachen und Anlächeln bei der Ballübergabe.

Aus psychoanalytischer Sicht könnte man darüber hinaus die Annahme formulieren, dass sich Sophie in diesem Moment symbolisch mit der Trennung von ihrer Mutter auseinandersetzt, indem sie den Ball, den Florian wiederholt wegwirft, immer wieder zu ihm zurückbringt. Auf diese Weise bringt sie möglicherweise ihre Beschäftigung mit „getrennt sein“ (der Ball wird weggeworfen) und „zusammen sein“ oder „wieder vereint sein“ (den Ball holen und zu Florian zurückbringen) zum Ausdruck. Darüber hinaus kann sie sich als diejenige erleben, die über „da sein“, „Zusammensein“, und „fort sein“, „Getrennt-Sein“, entscheidet. So viel Sophie gemeinsam mit Florian über den Ball und sein Da- oder Fortsein entscheiden kann, so wenig kann sie für sich selbst entscheiden, ob sie nun in der Krippe oder bei ihren Eltern sein möchte. Im Fall ihres Krippenbesuchs ist sie nicht diejenige, die über „da“ oder „fort“ entscheidet. Es liegt daher nahe, anzunehmen, dass Sophies *symbolisches Spiel* mit dem Ball auch dazu dient, belastende Gefühle, die angesichts der Machtlosigkeit über die Bestimmung des eigenen Aufenthaltsorts aufkommen, zu lindern und von ihrem bewussten Erleben fernzuhalten. Obwohl es nicht offensichtlich ist – und Sophie auf den ersten Blick sogar vergnügt zu sein scheint –, dürfte Sophie innerlich in dieser Situation mit schmerzlichen oder angsterzeugenden Gefühlen der Trennung zu kämpfen haben. Sophies Spiel mit dem Ball erinnert

in diesem Sinn an das von Freud beschriebene „fort-da“-Spiel seines Enkels Ernst (Freud 1920g, 12f.).

Als Michaela Sophies Aufmerksamkeit kurz darauf auf ihre Puppe lenkt, verlässt das Mädchen das Kugelbecken, um eine weitere Puppe aus der Puppenecke zu holen und sie zu Michaela zu bringen. Offensichtlich hat sie die Absicht, die Pädagogin damit in ein gemeinsames Spiel zu involvieren, in dem sie beide ein Baby haben. Michaela kommentiert Sophies Tun mit den Worten „Ah, hast du dir eine Puppe aus der Puppenecke geholt“ (ebd., 5), aber es entsteht kein weiterer Austausch zwischen ihr und Sophie. Die Gemeinsamkeit kann auf diese Art und Weise also nicht aufrecht erhalten werden. Daraufhin läuft Sophie zu mir und streckt mir die Puppe entgegen. Dies kann als Versuch des Mädchens verstanden werden, jemanden zu finden, mit dem sie – in diesem Fall über ein Objekt – in Austausch kommen und bleiben kann. Sie scheint ein Spiel initiieren zu wollen, das es ihr ermöglicht, Verbundenheit zu erleben. Das lässt darauf schließen, dass Sophie innerlich nach wie vor mit Gefühlen der Trennung, des Alleineseins zu kämpfen hat und versucht, diese im Sinne der Affektregulation zu lindern. Als ich die Puppe zwar wortlos entgegennehme, aber – um in der Rolle der Beobachterin zu bleiben – keine weitere Interaktion initiiere, scheint Sophie zu realisieren, dass die Art des Kontakts, die sie sucht, auch bei mir nicht zu finden ist, und geht in die Puppenecke.

„Dort steht ein Obstkorb auf dem Tisch, der Plastikobst enthält. Sophie nimmt sich ein Stück heraus, dreht es in den Händen und sieht es genau an. Sie hat die Lippen nach vorne gestülpt und wirkt sehr *konzentriert*. Jedes Stück Obst ist in der Mitte halbiert, besteht also aus zwei Teilen, die an den Schnittflächen der Hälften durch einen Klettverschluss zusammengehalten werden. Sophie zieht *angestrengt* an den beiden Hälften“ *(Beobachtungsprotokoll 2/5).*

Sophie verzagt nicht, nachdem weder mit der Pädagogin noch mit mir ein für sie zufriedenstellender Austausch zustande gekommen ist – im Gegenteil: Sie scheint sehr gut dazu in der Lage zu sein, für sich Möglichkeiten zu finden, mit den belastenden Gefühlen zurecht zu kommen – auch ohne die Unterstützung von anderen. Wie schon zuvor kann man auch in dieser Sequenz wieder beobachten, dass sich Sophie in symbolischer Form dem Thema der Trennung und des Zusammenseins auseinandersetzt. Diesmal ist es das Spielzeugobst, das sie dabei zu Hilfe nimmt: Man könnte interpretieren, dass sie versucht, sich selbst wiederum in die Position derjenigen zu bringen, die über Zusammensein und Trennung entscheidet, indem sie an den beiden Hälften des Spielzeugobststücks zieht, um sie auseinanderzubringen. Damit ist sie nicht diejenige, die sich passiv ausgeliefert und als von ihrer Mutter getrennt erleben muss, sondern sie wird zur Herrin der Lage und scheint damit auch die beunruhigenden und belastenden Gefühle, die in ihr aufzukommen drohen, lindern zu können. Michaela bringt Sophie daraufhin Schneideutensilien wie ein Brett und ein Plastikmesser, und Sophie ist einige Zeit lang damit beschäftigt, rasch ein Stück Obst nach dem anderen, das die Pädagogin ihr auf das Brett legt, zu teilen. Gleichzeitig entsteht eine Situation, in der Sophie das Zusammensein

mit Michaela als hilfreich erleben kann. Es ist fraglich, ob Michaela erfasst hat, dass Sophie innerlich mit der Trennung von ihrer Mutter beschäftigt ist und ob Sophie in dieser Situation die Erfahrung machen kann, von der Pädagogin emotional verstanden und gehalten zu werden und entsprechende Unterstützung zu erfahren, aber Michaela unterstützt Sophie bei *ihrer* Bearbeitung des Trennungserlebens, indem sie ihr immer wieder ein Stück Obst zur Verfügung stellt, das Sophie teilen kann und das Michaela anschließend wieder zusammenfügt.

Als ein neues Kind in die Gruppe kommt, steht die Pädagogin auf und geht zur Tür. Sophie bleibt alleine in der Puppenecke zurück, steht dann auch auf und holt ihre Puppe.

„Sophie geht mit der Puppe in den Armen zu einem Tisch, an dem einige Kinder … sitzen und ihre Vormittagsjause zu sich nehmen. Sophie stellt sich nah neben Sara hin, drängt sich an sie und sieht interessiert auf deren Teller bzw. auf das, was auf dem Teller liegt. Es hat den Anschein, als wolle sich Sophie zu Sara auf den Sessel setzen. Sara dreht sich zu Sophie und sagt: ‚Nein, geh weg.' Sophie weicht einen Schritt zurück, die Puppe an sich gedrückt. Sie hat die Stirn in Falten gelegt und sieht kummervoll zu Rita, der Assistentin" *(ebd., 6)*.

Sophies Versuch, körperliche Nähe zu Sara herzustellen, wird zurückgewiesen. Sophies Gesichtsausdruck lässt darauf schließen, dass sie diese Zurückweisung traurig stimmt. Daraufhin weicht sie einen Schritt zurück und stellt so eine Distanz zwischen sich und Sara her. Als Ersatz für die nicht erhaltene Nähe zu Sara scheint Sophie nun die Puppe an sich zu drücken, vermutlich, um so ein Gefühl des Trostes zu spüren, Trauer zu lindern und das Gefühl zu haben, nicht ganz alleine zu sein. Dies stützt die Annahme, dass die Puppe von Sophie als Übergangsobjekt genutzt wird. Auch der weitere Verlauf der Szene zeigt, wie wichtig es für Sophie in dieser Situation ist, die Puppe in ihrer Nähe zu haben:

„Rita fragt Sophie: ‚Magst du auch was essen?' Und schon hebt sie Sophie hoch und setzt sie auf einen Sessel neben Sara. Sophie hat die Puppe auf ihrem Schoß. Rita nimmt ihr die Puppe weg und will sie neben dem Tisch auf ein Regal legen. Sophie schnappt sich die Puppe sofort wieder, setzt sie auf ihren Schoß und umklammert sie mit beiden Händen, als Rita noch – ihr Wegnehmen kommentierend – sagt: ‚So, die Puppe setzen wir inzwischen da her.' Rita sieht gleich, dass Sophie die Puppe wieder an sich genommen hat. Sie sagt zu Sophie: ‚Nein, die Puppe muss nicht am Tisch sitzen', und will sie ihr wegnehmen. Sophie hält die Puppe fest umklammert, verzieht das Gesicht so, dass es aussieht, als würde sie gleich weinen, und gibt ein lautes und jämmerliches ‚Mmmm' von sich. Die Pädagogin, Michaela, kommt an den Tisch und sagt zu Sophie: ‚Beim Essen brauchen wir keine Puppe. Schau, die Puppe kann neben dir sitzen.' Schnell reicht Rita Michaela einen Sessel, den diese neben Sophies Sessel stellt. Sophie gibt die Puppe nun frei und lässt sie die Pädagogin auf den freien Sessel setzen. Sie sieht die Puppe auf dem Sessel an, als wollte sie sich vergewissern, dass das jetzt so in Ordnung für sie ist. Rita hält Sophie den Brotkorb hin, und das Mädchen nimmt sich ein Stück Brot heraus und legt es auf seinen Teller" *(ebd., 6f.)*.

Sophie scheint die Puppe in dieser Situation besonders zu brauchen und klammert sich regelrecht an sie. Als sie Gefahr läuft, die Puppe hergeben und ohne

sie am Tisch sitzen zu müssen, bringt sie ihren Schmerz über den drohenden Verlust zum Ausdruck. Erst als gewährleistet ist, dass die Puppe in ihrer unmittelbaren Nähe und Reichweite verbleiben kann, ist Sophie bereit, die Puppe loszulassen und sich anderen Dingen zuzuwenden. In dieser Sequenz wird zweierlei deutlich: Erstens lässt Sophies offensichtliches Bedürfnis, die Puppe bei sich zu haben und zu behalten darauf schließen, dass sie – zwar nach außen hin ruhig – innerlich mit negativen Affekten zu kämpfen hat, die sie belasten. Nach der Zurückweisung durch Sara scheint die Puppe für Sophie die einzige Möglichkeit zu sein, Gefühle des Alleine- und Verlorenseins zu lindern. Die Anwesenheit der Puppe als Übergangsobjekt scheint Sophie das Gefühl zu geben, hier nicht alleine, sondern – mit der Puppe – zu zweit sein. Die ständige und körperlich spürbare Präsenz der Puppe erlaubt es Sophie dann, sich so weit zu stabilisieren, dass sie am Gruppengeschehen, dem gemeinsamen Essen, teilnehmen kann. Zweitens zeigt sich in dieser Sequenz, dass Sophie sich mithilfe des Übergangsobjekts selbst – also ohne das Zutun von Pädagoginnen oder Peers – regulieren kann und es ihr gelingt, nicht von negativ-belastenden Affekten überschwemmt zu werden.

Wirft man einen genauen Blick auf Sophie an ihrem zweiten Tag in der Krippe und fragt man danach, wie Sophie die erste Trennung von ihrer Mutter erleben mag und welche Formen der Bewältigung sie zeigt, so lässt sich zunächst Folgendes festhalten: Obwohl Sophie auf den ersten Blick ruhig und interessiert wirkt und die Abwesenheit ihrer Mutter ihr nichts auszumachen scheint, lassen sich bei genauerer Betrachtung einige Anhaltspunkte dafür finden, dass Sophie innerlich mit Gefühlen der Trennung befasst ist, immer wieder mit Gefühlen des Alleine- und Verlorenseins zu kämpfen hat und in weiterer Folge immer wieder versucht, Nähe zu anderen Kindern oder ihrer Puppe herzustellen. Es fällt auch auf, dass sie von sich aus nicht versucht, eine der Pädagoginnen für sich zu gewinnen, aber jederzeit auf Kontaktversuche von Erwachsenen reagiert und sich in Spiele etc. involvieren lässt. Die Analyse der dargestellten Sequenzen verdeutlicht, inwiefern das interaktive Zusammenspiel mit anderen – in diesem Fall Michaela und Florian – dazu beitragen kann, Sophies unangenehme, belastende Gefühle des Getrennt-Seins zu mildern. Das Angebot und das gemeinsame Spiel mit Michaela und die im Spiel entstehende Verbundenheit mit Florian verhelfen Sophie dazu, sich dem Spiel widmen und lustvolle Erfahrungen machen zu können. Als eine hilfreiche Strategie der Bewältigung negativer Affekte lässt sich bei Sophie die symbolische Trennungsverarbeitung im Spiel identifizieren. Immer wieder lassen sich an Sophies zweitem Tag in der Krippe Situationen beobachten, in denen sie sich in symbolischer Weise mit dem Thema Trennung und Wiedervereinigung beschäftigt hat. Bemerkenswert ist, dass Sophie sich nicht nur alleine im Spiel mit der Trennungsbearbeitung befasst, sondern dies auch zu zweit mit anderen Kindern (Florian im Kugelbecken) und Erwachsenen (Michaela beim Obstschneiden) tut. Als weiteres zentrales Element im Umgang mit Gefühlen des

Getrennt-Seins tritt Sophies Puppe als Übergangsobjekt in Erscheinung. Mithilfe der Puppe ist es Sophie möglich, Gefühle des Alleineins zu lindern und damit belastende Affekte selbst zu regulieren.

In den etwa 30 Minuten, nachdem sich Sophies Mutter zum ersten Mal in der Krippe von ihrer Tochter verabschiedet hat, zeigt sich bereits, wie Sophie sich in Situationen der Trennung tendenziell verhält und welcher Bewältigungsstrategien sie sich bedient. Auffallend ist, dass Sophie während der Abwesenheit ihrer Mutter kein einziges Mal zur Tür schaut, auch wenn diese geöffnet wird und Mütter, Väter oder Kinder hereinkommen oder hinausgehen. Dieses Verhalten Sophies könnte schlicht darin gründen, dass sie im hinteren Teil des Raumes war, als sich ihre Mutter von ihr verabschiedet und den Gruppenraum verlassen hat. Von dort aus ist der Türbereich nicht einsehbar, und Sophie konnte nicht beobachten, auf welchem Weg ihre Mutter den Raum verlassen hat und wohin sie verschwunden ist. Die Tür hat also aller Wahrscheinlichkeit nach noch nicht die Bedeutung, die sie später erlangt, nämlich jene Stelle zu sein, an der Eltern verschwinden und später wieder auftauchen. Nichtsdestotrotz kann ebenso festgehalten werden, dass Sophie ihre Mutter während deren Abwesenheit nach ihrem ersten Nachsehen nicht weiter gesucht hat. Dies spricht zum einen dafür, dass sie die Trennung von ihrer Mutter und deren Abwesenheit für einige Zeit recht gut bewältigen kann, zumal sie immer wieder Kontakt mit Michaela hat und die vielen Spielmöglichkeiten, die die Krippe bietet, für sich nutzen kann. Zum anderen könnte man interpretieren, dass Sophie auch aus einem anderen Grund nicht zur Türe sieht oder ihre Mutter sucht.

Während der Abwesenheit von Sophies Mutter beobachtete ich folgende Sequenz zwischen Sophie und zwei Mädchen, die zu einem gewissen Maß typisch für Sophies Peer-Kontakte in den ersten Wochen in der Krippe ist:

„Sophie sieht sich um, entdeckt dann ihre Puppe, die noch immer auf einem Sessel sitzt, und holt sie. Mit der Puppe in der Hand geht sie zur Matratze, wo Franziska und Sara spielen. Sophie stellt sich neben sie hin, sieht Franziskas Puppe an, die auf der Matratze liegt, und sagt: ‚Puppe'. Eines der Mädchen sagt daraufhin zu Sophie: ‚Geh weg.' Sophie hebt erstaunt die Augenbrauen und geht ein paar Schritte rückwärts. ‚Geh weg, du darfst nicht mitspielen', sagt das Mädchen. Sophie steht mit dem Rücken schon nah an einem Regal. Sie zieht die Augenbrauen noch höher, streckt die Knie durch, beugt ihren Kopf nach vorne und sieht kurz auf ihre Füße, *als wolle sie überprüfen, ob sie schon weit genug von den Mädchen entfernt sei*. Dann richtet sie sich wieder auf. Die Mädchen spielen weiter und sehen nicht in Sophies Richtung. Sophie nähert sich ihnen wieder, legt ihre Puppe auf die Matratze und hebt einen Bären hoch, der auf der Matratze liegt. ‚Bär', sagt sie und sieht die Mädchen dabei an. Die Mädchen reagieren nicht" *(ebd., 9.)*.

Mithilfe eines Objekts – in dem Fall eines Objekts, das für Sophie besonders bedeutsam ist und ein Übergangsobjekt darstellt – versucht Sophie mit anderen Mädchen Kontakt aufzunehmen, die ebenfalls mit Puppen beschäftigt sind. Sophie möchte offenbar gerne mit den beiden Mädchen spielen und zeigt ihnen, dass sie ebenso eine Puppe hat, wobei sie ihre Puppe benutzt, um Kontakt

aufzunehmen und ein gemeinsames Spiel zu initiieren. Doch Sophies Angebot wird zurückgewiesen, sie wird weg geschickt. Klar und unmissverständlich teilen ihr die Mädchen mit, dass sie Sophie nicht dabei haben wollen und sie nicht mitspielen darf. Sophies Wunsch nach einem gemeinsamen Spiel, nach damit einhergehendem Austausch und nach Verbundenheit wird enttäuscht. Es ist anzunehmen, dass diese Erfahrung der Zurückweisung gerade in dieser Situation, in der sie das erste Mal ohne ihre Mutter in der Krippe ist und sie – zumindest unbewusst – mit schmerzlichen Gefühlen der Unsicherheit, der Angst und des Trennungsschmerzes konfrontiert ist, für Sophie besonders enttäuschend und bitter ist: Sie steht buchstäblich mit dem Rücken zur Wand. Sophie reagiert darauf in einer für sie typischen Weise (wie sich später immer wieder zeigen wird), nämlich, indem sie sich in die Rolle der Aktiven begibt. Anstatt der Passivität, beispielsweise stehen zu bleiben, den Mädchen zuzuschauen, mit der Enttäuschung und dem Kummer alleine zurückzubleiben, wählt Sophie die Aktivität. Sie versucht mithilfe eines Bären von neuem, mit den Mädchen in Kontakt zu kommen und eine Verbindung herzustellen. Doch auch diesmal scheint ihr Bemühen nicht zu fruchten und sie droht, alleine zu bleiben. Doch in diesem Moment

„öffnet sich die Tür und Sophies Mutter kommt herein. Sophie hält den Bären in der Hand, sieht den Mädchen zu und nimmt keine Notiz von ihrer Mutter, scheint sie gar nicht zu bemerken. Die Pädagogin ruft: ‚Sophie, schau, die Mama ist da!' Da dreht Sophie blitzschnell den Kopf und lässt den Bären auf den Boden fallen. Als sie ihre Mutter, die auf sie zugeht, sieht, deutet sie mit einer Hand auf die Puppe, die auf der Matratze liegt. Sie zieht die Augenbrauen zusammen, auf der Stirn entstehen Falten, die Mundwinkel wandern schräg nach unten und sie sagt fast weinend: ‚Puppe'. Da ist ihre Mutter bei ihr angekommen und hebt sie hoch. Als die Mutter lächelnd ‚Sophie, warst du im Kindergarten?' sagt, wandelt sich Sophies *schmerzverzerrtes* Gesicht zu einem Lächeln. Sie geben einander ein Bussi. ‚So, jetzt gehen wir gleich', sagt Sophies Mutter, gibt Sophie eine Hand, nimmt Sophies Puppe in die andere, und sie verabschieden sich von den Pädagoginnen" *(ebd.)*.

Sophie ist zunächst noch so stark auf ihre Bemühungen fokussiert, Sara und Franziska für sich und eine gemeinsame Beschäftigung zu gewinnen, dass sie zunächst gar nicht bemerkt, dass ihre Mutter wieder den Raum betritt. Auf den Zuruf der Pädagogin reagiert Sophie jedoch unmittelbar, indem sie den Blick sofort von den Mädchen ab- und ihrer Mutter zuwendet und den Bären fallen lässt. Der Bär scheint in dem Moment, als Sophies Mutter auftaucht, seine Bedeutung als kontaktherstellendes Objekt zu verlieren. Noch bevor ihre Mutter sie in die Arme schließt, gelangt Sophies Puppe wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit. Sophie deutet auf die Puppe, die alleine und wie verloren und zurückgelassen am Boden liegt. Es scheint, als würde die Puppe in diesem Moment all jene unangenehmen und belastenden Affekte verkörpern, die Sophie angesichts der Trennung von ihrer Mutter und zuletzt der erfolglosen Versuche, mit Peers eine Verbindung herzustellen, verspürt. Sophies Gesichtsausdruck und der klägliche Tonfall, in dem sie auf die Puppe hinweist, zeugen von jenen Gefühlen von Schmerz, Verunsicherung, Einsamkeit und Verlorensein,

die Sophie in den vergangenen Minuten während der Trennung verspürt haben dürfte. Nun, da ihre Mutter wieder da ist, scheinen all diese Gefühle an die Oberfläche zu drängen, verbunden mit der Erwartung, dass sie nun auch durch die Mutter gelindert werden. Man könnte die Hypothese formulieren, dass eben erst das Auftauchen der Mutter diese Gefühle freigesetzt hat bzw. es für Sophie erst in dem Moment möglich wurde, sie bewusst zu verspüren und zum Ausdruck zu bringen, als sie bereits die Erwartung hatte, sie nicht alleine aushalten und in vollem Umfang ertragen zu müssen, sondern durch ihre Mutter Trost zu erfahren. Die körperliche Nähe zur Mutter, ihr Lächeln und ihre liebevollen Worte wirken auf Sophie entspannend und beruhigend. Ihr schmerzverzerrtes Gesicht weicht einem Lächeln, was darauf schließen lässt, dass die Anwesenheit ihrer Mutter sofort zu einem Gefühl der Verbundenheit führt und negativ-belastende Affekte gelindert werden und in den Hintergrund treten. Nach der liebevollen Wiedervereinigung, die durch körperliche Nähe und wechselseitige Freude über die wieder aufgenommene Verbundenheit charakterisiert ist, verlassen Sophie und ihre Mutter die Krippe.

Der Blick auf weitere Abschiedssituationen während Sophies erstem Monat in der Krippe soll nun weiteren Aufschluss darüber geben, wie Sophie die Trennung von ihrer Mutter erlebt und wie das Mädchen sie – alleine und im interaktiven Zusammenspiel mit anderen – verarbeitet.

Auch am darauf folgenden Tag bin ich in der Krippe, als Sophies Mutter sich nach einiger Zeit von Sophie verabschiedet, als das Mädchen damit beschäftigt ist, zu malen:

„Sophie malt wieder ein paar Striche bis ihre Mutter kommt, um sich von ihr zu verabschieden. Sie sagt ein paar leise Worte zu Sophie. Da steht Sophie auf und breitet ihre Arme aus, wie um die Beine ihrer Mutter zu umarmen, lässt die Arme jedoch wieder fallen“ *(Beobachtungsprotokoll ¾)*.

Was mag in dieser Situation in Sophie vorgehen, als sich ihre Mutter verabschiedet? Bedauerlicherweise konnte ich die Worte der Mutter nicht hören, doch es ist anzunehmen, dass sie ihrer Tochter angekündigt hat, dass sie sie nun verlassen wird. Sophies erste Reaktion erfolgt sofort: Spontan macht sie Anstalten, ihre Mutter festzuhalten, wie um zu verhindern, dass sie weggeht. Sophie gibt diesem ersten Impuls jedoch nicht weiter nach, als würde sie keine Hoffnung in sich tragen, ihre Mutter zum Bleiben bewegen zu können. Möglicherweise ist jedoch auch Sophies Bedürfnis, gemeinsam mit ihrer Mutter in der Krippe zu bleiben, nicht so stark, dass sie weiter aktiv wird. Der weitere Verlauf der Sequenz deutet jedoch eher auf ersteres hin:

„Als die Mutter auf die Türe zugeht, zeigt Sophie mit ausgestrecktem Finger auf sie, sieht Michaela an und sagt: ‚Mama’. Ihre Stirn ist dabei gerunzelt, die Mundwinkel sind leicht nach unten gezogen. Sie sieht aus, als würde sie sich sehr *unbehaglich* fühlen. Michaela sagt zu Sophie: ‚Komm, malen wir was, ja?’“ *(ebd.)*.

Sophie verfolgt den Weg ihrer Mutter aus dem Gruppenraum. Sie realisiert, dass ihre Mutter sie jetzt wirklich verlassen wird und verspürt offensichtlich den Wunsch, dies jemandem mitzuteilen bzw. diese Erfahrung mit der Pädagogin zu teilen. Ihre gerunzelte Stirn und die nach unten gezogenen Mundwinkel weisen darauf hin, dass Sophie in diesem Moment traurig ist. Sie kann nichts daran ändern, dass ihre Mama weggeht. Die Pädagogin scheint zu bemerken, dass Sophie der Weggang ihrer Mutter zu schaffen macht und versucht, sie abzulenken, indem sie ihr anbietet, etwas zu malen. Sophie macht die Erfahrung, dass jemand auf sie reagiert und ihr ein einer Situation, in der sie *alleine* gelassen wird, eine *gemeinsame* („Malen wir was“) Beschäftigung vorschlägt. Allerdings bringt Michaela nicht zum Ausdruck, dass sie Sophies emotionale Not, die Trauer über den Weggang der Mutter und die Enttäuschung darüber, daran nichts ändern zu können, versteht und mit ihr gemeinsam aushält. Sie nimmt Sophies belastende Gefühle nicht im Sinne von „Containment“ (Bion 1962) in sich auf, um sie zu regulieren und sie in „verdauter“ Form wieder zurückzugeben. Schließlich bleibt Sophie in dieser Situation mit ihren belastenden Affekten alleine, obgleich sie von Michaela das Angebot erhält, gemeinsam etwas zu malen. Dieses Angebot dient letztlich aber nicht dazu, Sophie in ihrer affektiven Lage zu verstehen und ihr zu helfen, damit zurecht zu kommen, sondern Sophie von ihren schmerzlichen Affekten abzulenken. Möglicherweise ist dies der Grund dafür, weshalb Sophie dieses Angebot nicht aufgreift, sondern wiederum die Puppe zu Hilfe nimmt, um alleine mit der Situation zurecht zu kommen:

„Sophie setzt sich nicht wieder auf ihren Sessel, sondern nimmt die Puppe und setzt sich auf einen anderen Sessel am selben Tisch. Es kommen wieder einige Kinder zu Tür herein, und Michaela schiebt Sophie schnell ein neues Blatt Papier hin. Sophie hat die Puppe auf ihrem Schoß und drückt sie an sich. Ihre Stirn ist ein bisschen gerunzelt, der Mund offen. Sie schaut das Blatt gar nicht an, sondern blickt im Raum hin und her“ *(ebd.)*.

Sophie zieht es in diesem Moment vor, die Puppe an sich zu drücken. Das gemeinsame Malen mit der Pädagogin entspricht offensichtlich nicht Sophies momentanen Bedürfnissen. Sophie kann in dieser Situation nicht die Erfahrung machen, dass ihre Affekte von der Pädagogin wahrgenommen, verstanden und gemeinsam ausgehalten bzw. bearbeitet werden können, stattdessen scheint Michaela eher darauf abzuzielen, Sophie abzulenken, um zu verhindern, dass sie ihrer Gefühle in vollem Umfang gewahr wird. Denkt man an Mary Ainsworths Beschreibungen von „Feinfühligkeit“ (Ainsworth 1974), so muss man feststellen, dass Sophie hier eine durchaus bemühte, aber wenig feinfühlige Pädagogin begegnet, die nicht die Erwartung entstehen lässt, Sophies Gefühle des Alleinegelassenwerdens lindern zu können. Folglich begibt sich Sophie auf anderem Weg in eine Situation der Gemeinsamkeit, indem sie die Puppe nimmt. Das Drücken der Puppe ermöglicht es ihr wohl auch auf körperlicher Ebene Nähe zu spüren. Darüber hinaus kann sie mit der Puppe, ganz im Sinn der Winnicott’schen Charakterisierung von Übergangsobjekten, tun, was sie

möchte, d.h. auch, dass die Puppe – im Gegensatz zu lebendigen Menschen wie die Pädagogin – tut, was Sophie möchte. Auf diese Weise gelingt es Sophie, ein Stück weit die Kontrolle über die Situation zu erlangen, indem sie eine Art der Verbundenheit herstellt (mit der Puppe), die erwarten lässt, dass Gefühle des Alleinegelassenwerdens gelindert werden können, und in der Sophie alle Fäden in der Hand hat. Als noch mehr Kinder hereinkommen und die Pädagogin Sophie schnell ein Blatt Papier zuschiebt, antizipiert Sophie möglicherweise auch schon, dass Michaela sich nun auch anderen zuwenden wird und Sophie nicht viel Zeit zur Verfügung stellen kann – die angebotene gemeinsame Beschäftigung rückt so in unerreichbare Ferne. Gerade in diesem Moment drückt Sophie die Puppe an sich, als würde sie Sophie über die verlorene Möglichkeit hinwegtrösten können. Allem Anschein nach verspürt Sophie außerdem das Bedürfnis nach körperlicher Nähe und Verbundenheit, was darauf hinweist, dass sie innerlich mit heftigen Gefühlen des Alleine- und Verlorenseins zu kämpfen hat und danach strebt, diese zu mildern. Vor dem Hintergrund des doppelten Verlustes, zuerst der Mutter, dann der Pädagogin, ist das Malen für Sophie gänzlich uninteressant – sie blickt das Papier nicht an.

Nach kurzer Zeit steht Sophie dann auf, legt die Puppe beiseite und geht zu einem Tisch, an dem ein paar Kinder mit einer Kugelbahn spielen. Sie steht dort mit hängenden Schultern neben den Kindern und sieht sehr traurig aus. Die Kinder nehmen keinerlei Notiz von Sophie, und auch Sophie tut nichts, um mit den Kindern in Kontakt zu kommen (ebd.). Wie kann man das verstehen? Vermutlich droht Sophie, mitten in all dem Trubel alleine mit der Puppe am Sessel sitzend, nun doch von Gefühlen des Verlorenseins überschwemmt zu werden; das Zusammensein mit der Puppe scheint Sophie nicht mehr ausreichend zu stabilisieren. Das mag sie dazu veranlassen, diese Situation, in der sie nur passiv auf Veränderung hoffen kann, zu verlassen, die – nun nicht mehr ausreichend hilfreiche – Puppe zur Seite zu legen und den stärker werdenden belastenden Affekten Aktivität entgegenzusetzen. So kann Sophies Aufstehen und Hinwendung zum Spiel der anderen Kinder als Versuch verstanden werden, sich aus der belastenden Situation des Alleineseins zu befreien und über ein Spiel in einen bestehenden Verbund einer Gruppe aufgenommen zu werden. Dies mag mit dem Wunsch verbunden sein, Gefühle des Alleine- und Verlorenseins zu mildern, indem Nähe zu anderen hergestellt und Sophie Teil einer Gruppe wird. Als dieser zaghafte Versuch aber nicht von Erfolg gekrönt scheint und Sophie nicht in die Gruppe aufgenommen, sondern ignoriert wird, scheinen die Gefühle der Trauer wieder stärker zu werden. Dies kommt deutlich in Sophies Körperhaltung, den hängenden Schultern, und dem traurigen Blick zum Ausdruck. Sie scheint nicht genug Kraft zu haben, in diesem Moment weitere Initiativen zu starten, um mit den anderen in Kontakt oder sogar in Austausch zu kommen. Möglicherweise drohen die schmerzlichen Affekte nun überhand zu nehmen, denn Sophie reagiert wiederum mit Aktivität: Sie

verlässt die Runde, die ihr das Bedürfnis nach Nähe und Kontakt nicht erfüllen kann, und geht in die Puppenecke, wo Michaela ist:

„Sophie geht zunächst zum Puppenwagen und sieht hinein. Es ist keine Puppe darin, und Sophie sieht Michaela an und fragt: ‚Puppe?' ‚Suchst du eine Puppe?' fragt die Pädagogin. ‚Schau mal da drüben', sagt sie, als Sophie schon in die gezeigte Richtung unterwegs ist und aus dem Puppenbett eine Puppe herausnimmt. Sie setzt die Puppe in den Puppenwagen und fährt ein Stück. Dann bleibt sie stehen und lässt ihre Blicke durch den Raum schweifen. Sophie sieht Sara, die gerade gekommen ist, hebt die Augenbrauen und lächelt *zaghaft. Sophie scheint Sara wieder zu erkennen*, ruft ‚Hallo' und geht zum Tisch, an dem Sara jetzt Platz genommen hat. Sophie bleibt vor Sara stehen, streckt die Hand aus und streicht damit über Saras Bauch. Sara windet sich unter der Berührung, zieht sich zurück und steht schließlich auf, um sich Sophies Hand zu entziehen. Sophie wendet sich ab und sieht sich um" *(ebd., 4f.)*.

Als Sophie keine Puppe finden kann, wendet sie sich an die Pädagogin, offensichtlich in der Erwartung, dass diese ihr Auskunft über den Verbleib des Spielzeugs geben kann. Gleichzeitig scheint Sophies Frage aber nicht mit dem Wunsch verbunden zu sein, darüber hinaus, etwa über ein gemeinsames Spiel, in intensiveren Kontakt mit Michaela zu kommen, denn sie entfernt sich von der Pädagogin, sobald sie die Puppe gefunden hat und wendet sich ihr nicht mehr zu. Die schmerzlich-belastenden Affekte, mit denen Sophie eben noch zu kämpfen hatte, scheinen nun gebannt bzw. nicht mehr so drängend zu sein. Dies mag damit in Zusammenhang stehen, dass Sophie im Spiel mit der Puppe nun die Rolle der Mutter übernehmen kann, die ein Baby im Kinderwagen spazieren führt. Damit können Gefühle des Kleinseins und Alleinseins abgewehrt (nämlich in die Puppe projiziert) werden, denn so wird es Sophie möglich, sich als groß und erwachsen zu erleben, als jemand, der sich um ein kleines bedürftiges Baby, das die Puppe darstellt, kümmern kann. Bemerkenswert erscheint in dieser Sequenz auch, dass sich wie schon in anderen Situationen zuvor zeigt, dass Sophie von sich aus keinen intensiveren Kontakt mit Erwachsenen initiiert, sondern sich mehr an anderen Kindern orientiert und deren Nähe sucht. Das wird auch deutlich, als sie sich daraufhin so offensichtlich darüber freut, Sara zu sehen: Sie begrüßt das Mädchen, geht auf sie zu und streicht über ihren Bauch. Diese Geste Sophies wirkt gleichermaßen hilflos wie liebevoll: hilflos insofern, als Sophie in dieser Situation diese unter Kindern eher unübliche Art der Kontaktaufnahme wählt und sich nicht etwa für ein Objekt oder ein Spiel entscheidet, dessen Handhabung ritualisiert und geregelt ist und es damit erleichtern würde, eine Aktivität zu etwas Gemeinsamen zu machen. Gleichzeitig ist Sophies intime Geste als liebevoll zu charakterisieren, sie zeugt von dem Wunsch, Sara ganz nah und mit ihr verbunden zu sein. Sara fühlt sich jedoch offensichtlich sehr unwohl, als Sophie sich ihr in dieser Art nähert, und wendet sich ab. Sophie erfährt nun abermals, dass ihr Wunsch nach Nähe und Verbundenheit nicht verstanden, sondern zurückgewiesen wird. Sophie registriert offensichtlich, dass ihr Wunsch bei Sara nicht die gewünschte Resonanz auslöst – die Nähe bleibt Sophie versagt –, und Sophie wendet ihren Blick ab von Sara

und weg von der Situation, in der ihr etwas versagt wurde, hin zu der Gruppe. Man kann annehmen, dass Saras Reaktion für Sophie durchaus kränkend war – in Sophies Verhalten kommt dies jedoch nicht deutlich zum Ausdruck. Vielmehr dominiert in Sophies beobachtbarem Verhalten die Suche nach Anderem, nach einer Beschäftigung, die ihr Erleben von Einsamkeit lindert, oder nach neuen potenziellen Austauschpartnern. Daraus lässt sich schließen, dass Sophie auch innerlich weniger mit der Kränkung durch Saras Zurückweisung beschäftigt ist, sondern überwiegend damit, auf anderem Weg, durch eine Aktivität oder den Kontakt mit anderen Kindern, ihre Affekte zu regulieren. Im Sinne der Affektregulation kann Sophies Abwendung von Sophie und Hinwendung des Blicks zum Raum und zur Gruppe auch als Weg verstanden werden, die Kränkung durch die Zurückweisung nicht allzu sehr spüren zu müssen und sich dadurch nicht noch mehr in Gefühle des Alleineseins gedrängt zu fühlen. Stattdessen dient der Blick in die Gruppe dazu, schnell Ersatz zu suchen, um den Wunsch nach Nähe und Gemeinsamkeit wo anders erfüllen zu können. Hier zeigt sich bereits Sophies Tendenz, in Situationen, in denen Gefühle des Alleineseins, der Traurigkeit und Kränkung (die möglicherweise auch mit Wut gegenüber Sara verbunden ist) aufkommen und dominant werden, aktiv zu werden. Sie bringt ihre negativen Affekte nicht etwa durch Weinen oder Jammern zum Ausdruck, sondern verlässt ihren Platz und die Situation, um sich etwas anderem zuzuwenden. Dies scheint ihr dabei zu helfen, nicht von negativen Affekten, die im Zusammenhang mit der Abwesenheit ihrer Mutter stehen, überschwemmt zu werden, sie vielleicht gar nicht erst aufkommen zu lassen. Im Sinne Kleins könnte man Sophies Verhalten bereits in dieser Sequenz als Ausdruck manischer Abwehraktivitäten interpretieren.

Nach der Zurückweisung durch Sara versucht Sophie, wo anders Anschluss zu finden:

„Sophie geht an den Tisch, auf dem die Kugelbahn steht. Ein Kind lässt die Kugel die Bahn hinunterrollen. Sophie folgt der Kugel mit den Augen und ruft ‚ba, ba, ba', wenn die Kugel eine Etage tiefer rollt. Dabei steht sie auf Zehenspitzen und wippt auf und ab. Als die Kugel schließlich unten ankommt, ruft Sophie ‚Ahhh' und lächelt.

Währenddessen hat sich ein Bub, Florian, die Dose mit den Knöpfen geholt und die Knöpfe am Tisch ausgeleert. Sophie geht weg von der Kugelbahn auf die andere Seite des Tisches und stellt sich neben Florian. Florian nimmt einen Knopf und wirft ihn durch den Schlitz im Deckel der Dose. Sophie nimmt sich ebenfalls einen Knopf, um ihn in die Dose zu werfen. Da die Dose aber nicht nah genug bei ihr steht, beugt sie sich über den Tisch, um den Knopf in die Dose zu werfen. Dann ist wieder Florian an der Reihe. Sophie sieht ihm zu. Sie nimmt sich wieder einen Knopf und geht auf die andere Seite des Tisches, an dessen Kante die Dose steht. Von dort würde sie besser dazukommen. Allerdings tritt in diesem Moment Kornelia an den Tisch. Sie nimmt sich einen Knopf, hebt die Dose hoch und stellt sie vor sich hin. Sophie ist nun wieder zu weit von der Dose entfernt. Sie sieht Kornelia und Florian kurz zu, wie sie Knöpfe in die Dose werfen, legt dann ihren Knopf auf den Tisch und geht zu Franziska, die sich gerade auf einen Sessel am Tisch gesetzt hat" *(ebd., 5)*.

Sowohl das Spiel mit der Kugelbahn als auch jenes mit den Knöpfen können als Ansätze Sophies gesehen werden, sich in symbolischer Weise damit auseinanderzusetzen, dass sie in die Krippe gebracht wurde und den Tag nun hier – getrennt von ihren Eltern – mit anderen Kindern und Erwachsenen verbringen muss. Erinnert man sich an Gartners (2004) Ausführungen über die Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel, so kann man annehmen, dass in Sophies Spiel mit der Kugelbahn und den Knöpfen zum Ausdruck kommt, was sie innerlich beschäftigt: Einmal in die Bahn geworfen, nimmt die Kugel – den Gesetzen der Schwerkraft unterliegend – den Weg nach unten. Ähnlich könnte auch Sophie ihre Situation erleben, als einmal in die Krippe gebracht (in die Bahn geworfen), ist sie nun damit beschäftigt, hier zu bleiben und einen Weg zu finden. Die Wege der Kugel in der Bahn sind genau vorgegeben – im Gegensatz zu jenen Sophies, die sich immer wieder neu orientieren muss und die man immer wieder dabei beobachten kann, wie sie sich neuen Aktivitäten oder unbekannten Kindern zuwendet. Sophies „ba, ba, ba“ immer dann, wenn die Kugel eine Etage tiefer rollt und ihre Freude über das Ankommen der Kugel, könnte somit als Freude und Erleichterung darüber verstanden werden, beim Beobachten der Kugel fixe Wege innerhalb vorgegebener Strukturen zu erfahren, die immer gleich und damit vorhersehbar und berechenbar sind. Dies dürfte Sophie helfen, ihre belastenden Affekte im Anschluss an ihre Interaktion mit Sara zu regulieren. Man kann also festhalten, dass Sophie ihr Erleben von „in-die-Krippe-gebracht-werden und da-bleiben-müssen“ in symbolischer Form im Spiel zum Ausdruck bringt (indem sie die Kugel immer wieder in die Bahn wirft) und bearbeiten kann, und dass sie darüber hinaus im Beobachten der Kugel, die sich innerhalb der strukturierten Bahnen bewegt, die Möglichkeit hat, ihre Wünsche nach Orientierung, nach Halt, nach Ankommen etc. zu erfüllen. Außerdem kann man annehmen, dass das Spiel mit der Kugelbahn (bzw. auch schon dessen Beobachtung) beruhigend wirkt, da die Kugeln nach einer rasanten Fahrt über unüberschaubare Wege, durch Löcher etc. stets verlässlich unten am Ende der Bahn landen. Hier lässt sich eine gewisse Analogie zu den Kindern in der Krippe aufzeigen, die ebenfalls am Ende des Tages verlässlich von ihren Eltern abgeholt werden. In diesem Sinn kann man Sophies den Lauf der Kugel kommentierendes „ba ba ba“ als Ausdruck ihrer Beruhigung verstehen, dass die Kugel immer wieder auftaucht, auch wenn sie sie zwischenzeitlich aus den Augen verliert und sie verloren glaubt. Dies kann auch als Hinweis auf Sophies Angst interpretiert werden, in der Gruppe unterzugehen und auf ihre Erleichterung, dann doch immer wieder aufzutauchen. Auf diesem Weg trägt das Spiel mit der Kugelbahn zur gelingenden Affektregulation bei.

Ähnliches zeigt sich im kurzen Spiel mit den Knöpfen: Wenn die Knöpfe einmal durch den Schlitz in die Dose befördert worden sind, werden sie dort – gemeinsam mit anderen Knöpfen – aufbewahrt. Für die Kinder ist es relativ einfach, die Knöpfe durch den Schlitz in die Dose zu werfen – das

Herausnehmen der Knöpfe ist dann wiederum nicht mehr so einfach und bedarf einer gewissen Anstrengung (Dose umdrehen und schütteln, Deckel abnehmen etc.). Das Einwerfen der Knöpfe kann als Sophies Auseinandersetzung mit dem „Hereingebracht-werden" in die Krippe und „Drinnen-bleiben" interpretiert werden, denn in einer gewissen Weise ähnelt die Aufbewahrung der Knöpfe Sophies Situation in der Krippe: Wie die Knöpfe in die Dose geworfen wurden, wurde Sophie in die Krippe gebracht, wo sie nun mit anderen Kindern (Knöpfen) ihre Zeit verbringt. Und so wie es schwierig ist, die Knöpfe wieder aus der Dose zu bekommen, kann auch Sophie die Krippe nun nicht einfach wieder verlassen. Somit kann das Spiel mit den Knöpfen als Ausdruck von Sophies Erlebnisinhalten verstanden werden, die sich um das Thema drehen, in die Krippe gebracht worden zu sein und hier nun ohne ihre Eltern zurechtkommen zu müssen. Doch das Spiel mit den Knöpfen gestaltet sich schwierig für Sophie, weil die Dose immer wieder außerhalb ihrer Reichweite gebracht wird. Das mag dann der Grund dafür sein, weshalb sich Sophie abwendet und zu Franziska geht.

Erneut versucht Sophie, mit Franziska in Kontakt zu kommen:

„Sophie streicht Franziska mit einer Hand *sacht* über den Bauch. Franziska berührt Sophie daraufhin am Arm. *Es ist mir nicht klar, ob sie dies tut, um Sophie abzuwehren oder ob sie sie streicheln will*. Dann nimmt Sophie eine Puppe aus der Puppenecke, streckt sie Franziska entgegen und sagt ‚Puppe'. Franziska weicht schweigend einen Schritt zurück. Sophie lässt die Arme wieder sinken und den Kopf ein bisschen hängen. *Sie wirkt enttäuscht*, drückt die Puppe an sich und geht zum Steckspiel, das an der Wand hinter der Tür montiert ist *(ebd.)*.

Auch dieser Annäherungsversuch Sophies ist nicht von Erfolg gekrönt und führt nicht zum Austausch mit Franziska, den Sophie sich so zu wünschen scheint. Wie schon zuvor bei Sara beginnt Sophie die Kontaktaufnahme mit dem Mädchen, indem sie sich Franziska körperlich nähert und ihr über den Bauch streicht. Möglicherweise ist Sophie diese Art der Annäherung von zuhause vertraut, Franziska reagiert ebenfalls mit einer Berührung, es bleibt jedoch unklar, ob diese Geste der Abwehr dient oder ob sie Sophies Annäherungsversuch damit positiv beantworten möchte. Sophie scheint jedenfalls zu der Einschätzung zu gelangen, dass diese „Streicheleinheiten" noch nicht ausreichen. Um den begonnenen Kontakt weiter zu intensivieren, holt sie eine Puppe, die sie Franziska anbietet. Es liegt nahe anzunehmen, dass für Sophie damit die lustvolle Phantasie verbunden ist, die beiden Mädchen könnten gemeinsam mit der Puppe spielen und sich zusammen um sie kümmern. Unbewusst mag darüber hinaus damit die Absicht verbunden sein, Gefühle des Alleine- und Verlorenseins zu lindern und – ganz im Sinne der Affektregulation – Gefühle der Zusammengehörigkeit, der Gemeinsamkeit und der Verbundenheit herzustellen und zu intensivieren. Franziska lässt sich jedoch nicht auf eine gemeinsame Aktivität mit Sophie ein – im Gegenteil, sie weicht zurück und signalisiert damit eindeutig, dass sie die Distanz zwischen Sophie und sich vergrößern, nicht verkleinern möchte. Sophie interpretiert Franziskas Rückzug

offensichtlich als Zurückweisung. Ihre Enttäuschung und Traurigkeit sind an ihrer Körperhaltung, den nach unten sinkenden Armen und dem hängenden Kopf, erkennbar. Sophie muss nun nicht nur mit jenen belastenden Affekten zurechtkommen, die mit der Trennung von ihrer Mutter einhergehen, sie ist darüber hinaus mit der wiederholten offensichtlichen Zurückweisung eines Kontaktversuchs durch Peers konfrontiert, mit denen sie allem Anschein nach einen lustvollen Austausch phantasierte und realisieren wollte. Man kann annehmen, dass die Enttäuschung über die Zurückweisung in Sophie Gefühle des Alleineseins verstärken und sie daher zur Puppe greift und diese fest an sich drückt. Das Herstellen der körperlichen Nähe zur Puppe kann damit als Versuch verstanden werden, diese Gefühle zu lindern und sich nicht ganz alleine und verloren fühlen zu müssen. Bemerkenswert ist in dieser Situation auch, dass Sophie sich nun als nächstes dem Steckspiel zuwendet. Das Spiel besteht aus einer Platte, die an der Wand montiert ist, und bunten Steinen, die auf Ausbuchtungen stecken, die sich in regelmäßigen Abständen auf der Platte befinden. Wie schon das Spiel mit der Kugelbahn und den Knöpfen bietet auch das Steckspiel die Möglichkeit, sich in symbolischer Form damit zu beschäftigen, nun nicht mehr zuhause bei der Mutter, sondern an einem anderen Ort ohne Mutter zu sein, indem etwas (ein Spielstein/Sophie) weggenommen und an einen anderen Ort (andere Ausbuchtung/Krippe) gebracht wird.

Man kann also festhalten, dass Sophie von Beginn an in Situationen der Trennung von ihrer Mutter immer wieder auf verschiedenen Wegen versucht, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. An ihrem zweiten Tag in der Krippe muss Sophie ein hohes Maß an Zurückweisung erfahren. Es ist auch zu bemerken, dass seitens der Erwachsenen, der Pädagoginnen in der Krippe und der anwesenden Eltern, keine bzw. keine gezielten Maßnahmen gesetzt werden, die es den Kindern erleichtern könnten, miteinander in Austausch zu kommen. Sophie zieht sich in den beobachteten Situationen auf sich selbst zurück und wählt Spiele, die es ihr ermöglichen, sich in symbolischer Form mit jenen Gefühlen auseinanderzusetzen, die sie innerlich zu beschäftigen scheinen und diese dadurch – zumindest ein Stück weit – so zu bearbeiten, dass die negativbelastenden Affekte in ihr nicht überhand nehmen. Auffallend ist außerdem Sophies Tendenz zur Bewegung im Raum (mit den Augen sich suchend umsehend oder dadurch, dass sie ihren Platz wechselt und wo anders hingeht), die im Zusammenhang mit negativen Affekten zu beobachten ist.

Etwa zwei Wochen später wird Sophie von ihrem Vater in die Krippe gebracht. Sophies Verhalten während des Abschieds von ihrem Vater sowie in der Stunde danach lässt interessante Rückschlüsse auf ihre psychische Struktur zu, insbesondere darauf, wie sie mit Affekten umgeht, die mit der Trennung von ihrem Vater in der Situation des Abschieds wie auch in der anschließenden Zeit des Getrennt-Seins von ihm einhergehen[26].

26 Im Mai 2009 hatte ich die besondere Gelegenheit, das Beobachtungsprotokoll, das ich nach dieser Stunde verfasst hatte, im Rahmen des Seminars „Emotionale Aspekte des Beendens“

Nachdem Sophies Vater ihr in der Garderobe Jacke und Schuhe ausgezogen und Hausschuhe angezogen hat, hebt er sie hoch und trägt sie in den Gruppenraum:

„Im Gruppenraum drückt Sophies Vater dem Mädchen einen Kuss auf die Wange, während Sophie den Blick in den Raum gerichtet hält. Er sagt ein paar leise Worte des Abschieds, stellt Sophie dann auf den Boden und verlässt den Kindergarten" *(Beobachtungsprotokoll 6/2)*.

Der Abschied gestaltet sich sehr kurz und scheinbar schmerzlos. Sophies Vater wirkt dabei sehr entschieden und scheint seiner Tochter klar zu signalisieren: „Ich bin nur *da*, um Dich *hier* zu lassen." Sophie verabschiedet sich jedoch nicht von ihrem Papa, sondern blickt in den Raum. Für sie scheint klar zu sein, dass sie hier bleiben und er gehen wird. Sie richtet von sich aus keine Signale an ihren Vater – möglicherweise deswegen, weil sie antizipiert, dass er gleich nicht mehr da sein wird. Sie möchte sich offensichtlich nicht verabschieden, sondern richtet ihre Aufmerksamkeit sofort auf das, was sie in den nächsten Stunden erwarten wird: den Gruppenraum. In diesen begibt sie sich auch gleich, sobald sie auf dem Boden steht, indem sie auf einen Tisch zugeht, an dem ein Mädchen mit einer Dose mit Knöpfen spielt.

„Sophie … nimmt den Deckel der Dose, in der die Knöpfe aufbewahrt werden. Sie versucht einige Male, den Deckel auf die Dose zu drücken. Es gelingt ihr jedoch nicht, da sie den Deckel verkehrt herum hält" *(ebd.)*.

Sophie begibt sich in die Position der Aktiven. Das erste Objekt, dem sich Sophie nach ihrer Ankunft in der Krippe widmet, ist die Dose, in der die Knöpfe aufbewahrt werden. Analog zu den schon beschriebenen Situationen, in denen Sophie mit dieser Dose spielte, könnte auch hier die Beschäftigung mit der Dose als Ausdruck ihrer Auseinandersetzung mit dem In-die-Krippe-gebrachtwerden und dem Da-Bleiben verstanden werden. Obwohl Sophie auf den ersten Blick gänzlich unberührt vom Abschied ihres Vaters erscheint, erhärtet sich dieser Eindruck bei genauerer Betrachtung nicht, im Gegenteil: Sophie scheint ihrer innerpsychischen Auseinandersetzung mit dem Weggang ihres Vaters und ihrem Zurückbleiben in der Krippe in symbolischer Weise Ausdruck zu verleihen.

mit Isca Salzberger-Wittenberg (Tavistock-Institute London) und Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille (Psychoanalytikerin WPV/IPA; em. Professorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universität Klagenfurt) vorzustellen und in der Gruppe zu analysieren. Die folgenden Ausführungen stützen sich daher sowohl auf die Analyse des Protokolls in der WiKi-Besprechungsgruppe als auch auf Überlegungen und Interpretationen aus dem Seminar. Ich möchte Isca Salzberger-Wittenberg und Gertraud Diem-Wille an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihr Interesse, ihre anregenden Überlegungen und kundigen Interpretationen sowie Notizen zum Fall „Sophie" danken. Isca Salzberger-Wittenberg hat ihre Überlegungen zum Fall „Sophie" später auch in einem Artikel veröffentlicht (Salzberger-Wittenberg 2012).

Durch den Versuch, den Deckel auf die Dose zu drücken, macht sie eine intensive sinnliche Erfahrung (sie spürt, wie sich der Deckel und die Dose anfühlen und auch den Widerstand). Für ihr Erleben scheint eine sinnliche Erfahrung in diesem Moment notwendig zu sein; sie könnte im Dienste der Abwehr von unangenehmen Gefühlen stehen, die mit dem Abschied des Vaters und dem Erleben von Getrennt-Sein in Zusammenhang stehen. Diese Hypothese wird durch den Umstand gestützt, dass es beiden Gruppen bei der Besprechung des Protokolls an dieser Stelle sehr schwer fiel, mit Sophies Gefühlen in Kontakt zu kommen. Daran schließt sich die Frage an, inwiefern Sophie selbst mit ihren Gefühlen in Kontakt ist, in welchem Ausmaß sie diese, v.a. negativen Affekte, spüren und verarbeiten kann. Folgt man diesen Überlegungen, so kann man Sophies Versuch, den Deckel auf die Dose zu drücken, auch noch anders lesen: Wie die Knöpfe in die Dose schließt Sophie auch ihre Gefühle ein, ganz im Sinne von „Deckel drauf und zu". Im Sinne der manischen Abwehr wären die belastenden Affekte, die Sophie in dieser Situation des Verlassenwerdens verspürt und die sie möglicherweise sogar zu überschwemmen drohen, wenn sie diese bewusst wahrnehmen würde, eingeschlossen, der Kontakt zu ihnen wäre unterbrochen und die Gefahr – von ihnen erfasst zu werden und sie in vollem Umfang spüren und aushalten zu müssen – wäre gebannt.

Doch nun zurück zu der beobachteten Stunde. Nachdem Sophie erfolglos versucht hat, den Deckel auf die Dose zu drücken, sieht sie sich im Raum um.

„Ihr Blick bleibt an Kornelia und Emil hängen. Emils Mutter hat gerade den Raum verlassen, und Emil weint bitterlich. Kornelia trägt ihn, geht mit ihm im Raum umher und redet beruhigend auf ihn ein. Als Kornelia mit Emil im hinteren Teil des Raums beim Kugelbecken stehen bleibt, legt Sophie die Dose und den Deckel auf den Tisch und geht zu Kornelia und Emil nach hinten. Sie bleibt in etwa einem Meter Entfernung stehen und sieht Emil an. ‚Mamaaa', weint Emil. Sophie schaut *interessiert* und gleichzeitig *irritiert* aus. Sie nimmt mit beiden Händen den Bund ihres Shirts und zieht ihn bis zum Kinn hoch. ... Kornelia sagt zu Emil: ‚Schau, da haben wir eine Kugelbahn', und deutet auf eine Kugelbahn, die auf dem Boden steht. Sophie lässt ihr Shirt los und setzt sich vor der Kugelbahn auf den Boden. Sie sieht Emil an und lässt dann ein paar Kugeln die Bahn hinunterrollen. Emil weint weiter" *(ebd.)*.

Sophies ganze Aufmerksamkeit ist zu Beginn dieser Sequenz auf den bitterlich weinenden Emil gerichtet. Was mag es für das Mädchen, das ich während meiner Beobachtungen bis dahin niemals weinen sah, bedeuten, wenn ein anderes Kind seinen Schmerz, seine Trauer, Enttäuschung und Wut über die Abwesenheit seiner Mutter so offensiv und unmissverständlich zeigt? Zum ersten fällt auf, dass Sophie gleichermaßen fasziniert wie irritiert über diesen deutlichen Ausdruck von Trennungsschmerz scheint. Dies mag darin gründen, dass sie selbst Gefühle dieser Art nicht preisgibt, wahrscheinlich aber gar nicht in der Intensität verspürt wie Emil. Daraus den Schluss zu ziehen, dass Sophie weniger unter der Trennung von ihren Eltern leidet als Emil das tut, wäre – zumindest aus psychoanalytischer Perspektive betrachtet – aber eine verkürzte Sichtweise. Führt man sich vor Augen, was es für so junge Kinder bedeutet, sich

durch den Krippeneintritt erstmals regelmäßig für mehrere Stunden von den vertrauten Bezugspersonen trennen zu müssen (wie im 2. Kapitel in TEIL I beschrieben), ist vielmehr davon auszugehen, dass die Trennung von ihren Eltern für Sophie eine ebenso große Belastung und Herausforderung darstellt wie für Emil. Der Grund für die unterschiedlichen manifesten Verhaltensweisen der beiden Kinder ist in der unterschiedlichen innerpsychischen Verarbeitung dieser Erfahrung zu suchen: Während Emil seinen Schmerz in intensiver Weise wahrnimmt und ebenso deutlich zum Ausdruck bringt, dürfte Sophie im Vergleich dazu weniger mit schmerzlichen und bedrohlichen Gefühlen in Kontakt sein. Verfolgt man diesen Ansatz weiter, so spricht einiges dafür, anzunehmen, dass Emil – aus Sophies Perspektive – quasi stellvertretend für sie weint und sie sich dadurch entlastet, ihre schmerzlichen und belastenden Affekte in ihn projizieren zu können. Dadurch wird es Sophie möglich, eigene Gefühle der Trauer und des Verlassenseins abzuspalten und von ihrer bewussten Wahrnehmung fernzuhalten.

Dennoch kann sich Sophie damit nicht zur Gänze vor Gefühlen des Getrennt-Seins schützen, und sie umhüllt sich mit ihrem Shirt. Wie ist das zu verstehen? Betrachtet man das Hochziehen des Shirts weiter unter Einbeziehung psychoanalytischer Theorien von Abwehr und Affektregulation, so könnte man Sophies Verhalten als äußeres Zeichen innerer Abwehraktivitäten lesen, die im Dienste der Affektregulation stehen: Sophie ist nicht in die Szene zwischen Kornelia und Emil eingebunden, sondern steht als Zuschauerin daneben. Möglicherweise werden dadurch in Sophie Gefühle des Ausgeschlossenseins angestoßen und damit Gefühle des Verloren- und Alleineseins wieder verstärkt, sodass Sophie den Impuls verspürt, sich zu schützen, sich zu umhüllen und sich selbst einen (äußeren) Container zu verschaffen, der ihr dabei hilft, diese Gefühle zu lindern und sich im Verspüren des körperlichen Umhülltseins weniger alleine zu fühlen. (Der Mechanismus der Projektion belastender Affekte in Emil dürfte in diesem Moment keine hinreichende Abwehrmaßnahme mehr sein, da die Fixierung auf Emil damit einhergeht, sein Zusammensein mit Kornelia und damit das eigene Ausgeschlossensein wahrnehmen zu müssen.) In Anknüpfung an die vorhergehende Szene, in der Sophie versucht hat, den Deckel auf die Dose mit den Knöpfen zu drücken, stützt die Interpretation dieser Sequenz mit Emil die Hypothese, dass Sophie sich – im Sinne der Affektregulation – davor schützen möchte, zu sehr mit unangenehmen, belastenden und bedrohlichen Gefühlen in Kontakt zu kommen und dabei massive Abwehraktivitäten (Projektion) zum Tragen kommen.

Als Kornelia Emils Aufmerksamkeit auf die Kugelbahn lenken möchte, ist Sophie diejenige, die diesen Impuls aufnimmt, indem sie zur Bahn geht und zu spielen beginnt. Durch Kornelias Hinweis auf die Kugelbahn ist Sophie nun nicht mehr so sehr auf Emil, den Schmerz und die Abwehr des Schmerzes fixiert, sondern ihr Fokus weitet sich, und sie ergreift die Möglichkeit, nun selbst in Kornelias Aufmerksamkeitsfokus zu geraten, indem sie sich gleich der

Kugelbahn zuwendet. Sophie nimmt darüber hinaus mit Emil Kontakt auf, indem sie ihn ansieht, und macht damit aus der dyadischen Situation zwischen der Pädagogin und Emil eine triadische Situation, in der sie sich nicht mehr ausgeschlossen erleben muss. Damit wird es ihr auch möglich, ihre schützende Hülle fallen, d.h. ihr Shirt los zu lassen.

Wenig später sitzen die Kinder bei der Vormittagsjause. Sophie isst ein Brot und versucht offensichtlich, mit den anderen Kindern am Tisch in Kontakt zu treten:

„Sophie beißt immer wieder von ihrem Brot ab und kaut mit vollen Backen. ‚Datzi', sagt sie zwischendurch und sieht dann in die Runde. Niemand reagiert auf sie. ‚Puppe', sagt sie als nächstes und sieht wieder der Reihe nach alle an, die am Tisch sitzen oder stehen. *Sie scheint eine Reaktion von jemandem zu erwarten*. ‚Mama', sagt sie dann und gleich danach ‚Papa'. … Da beginnt Emil wieder zu weinen. Sophie dreht sich nun in seine Richtung und ich sehe nur noch ihren Hinterkopf. ‚Mama', sagt Sophie noch mal. ‚Mama', schluchzt nun Emil. ‚Papa', sagt Sophie wieder. ‚Mamaaa', schluchzt Emil wieder. Sophie hält ihren Kopf in Emils Richtung gedreht und sagt immer wieder abwechselnd ‚Mama' und ‚Papa". Emil weint weiter und schluchzt zwischendurch ‚Mama'"*(ebd., 5)*.

Sophies Blicke in die Runde weisen darauf hin, dass sie mit dem Aussprechen der Worte „Datzi" und „Puppe" die Erwartung bzw. die Hoffnung verbindet, dass eines der anderen Kinder auf sie reagieren werde. Ihre Erwartung bleibt jedoch unerfüllt, bis sie die Worte „Mama" und „Papa" ausspricht. Emil, der schon die ganze Stunde über immer wieder nach seiner Mama weinte, beginnt daraufhin zu schluchzen. Sophie scheint sofort zu realisieren, dass diese Worte Schlüsselworte darstellen, die bei anderen eine deutliche Reaktion hervorrufen.

Möglicherweise hält Sophie zunächst daran fest „Mama" und „Papa" zu sagen, weil Emil darauf reagiert und sie damit die Hoffnung verbindet, über ein gemeinsames Thema (sei es nun „Datzi", „Puppe" oder „Mama" und „Papa") mit einem anderen Kind in Verbindung zu kommen. Doch im weiteren Verlauf der Szene scheinen noch andere Aspekte zu dem Wunsch nach Austausch hinzuzukommen. Im Beobachtungsprotokoll hielt ich folgenden Eindruck fest:

„Ich frage mich, ob Sophie Emil zum Weinen anstachelt. Es wirkt so, als würde sie sein Weinen provozieren wollen, indem sie immer wieder ‚Mama' und ‚Papa' sagt" (ebd.).

Emils Reaktion ist deutlich von dem Schmerz über die Abwesenheit seiner Mutter gefärbt. Wie schon in der eben beschriebenen Sequenz scheint Sophie von diesem klaren Ausdruck schmerzlicher Affekte fasziniert zu sein, denn sie hält den Kopf in Emils Richtung gedreht und forciert durch die Wiederholung der Worte „Mama" und „Papa" Emils Verhalten. Sophie, die offenbar spürt, dass die Worte „Mama und „Papa" bei Emil äußerst schmerzhafte Affekte evozieren – Affekte, die Sophie in der Krippe nie in dieser Art und Weise zum Ausdruck bringt –, kann sich in dieser Situation als diejenige erleben, die die Kontrolle behält. Durch Aussprechen der Worte „Mama" und „Papa" erhält sie

Macht über Emils Schmerz, und im Anschluss an die eben beschriebene Sequenz und deren Interpretation scheint Emil auch in dieser Situation für sie beide zu trauern. Emil wird dadurch in nahezu sadistischer Weise in der Situation des schmerzvollen Trennungserlebens gehalten, während Sophie diese Gefühle in sich nicht verspüren, bewusst wahrnehmen und aushalten muss, solange Emil dies stellvertretend für sie beide tut und zum Ausdruck bringt.

Die Situation wird schließlich durch eine der Pädagoginnen aufgelöst, die Emil hochhebt:

„Emil wird von Michaela herumgetragen, und Sophie verstummt und wendet sich wieder der Jause zu. Sie isst ihr Brot auf und trinkt ein paar Schlucke Tee. Dann steht sie auf und trägt ihren Teller zu einem Servierwagen, wo sie ihn auf die untere Ablage stellt. Sie geht zurück zu ihrem Platz, nimmt ihr Häferl und stellt auch das am Servierwagen ab. Dann geht sie in den Waschraum“ *(ebd.)*.

Als Emil von der Pädagogin hochgehoben und herumgetragen wird, verändert sich die Situation für Sophie insofern, als sie das Ziel ihrer Projektionen verliert. Weiterhin von „Mama“ und „Papa“ zu reden, verliert seinen Reiz, da Emil nun fort ist. Sophie verstummt in diesem Moment, begibt sich aber sofort wieder in die Position der Aktiven, indem sie ihr Brot nimmt und weiter isst. Sophie ordnet sich wieder in den gewohnten Ablauf des Jausnens ein. Sie fügt sich scheinbar problemlos in die Struktur des Essens, Trinkens, des Wegräumens des Geschirrs und des Händewaschens. Diese Struktur gibt Sophie vermutlich ein gewisses Maß an Sicherheit und hilft ihr gleichzeitig, ihr weiteres Tun zu gestalten. Der Ablauf verlangt den Kindern ab, sich selbständig mit Nahrung zu versorgen und dafür Sorge zu tragen, dass auch das Geschirr ordnungsgemäß weggeräumt wird. Sophie scheint dieser Ablauf insofern entgegenzukommen, als er es ihr zum einen ermöglicht, selbst etwas aktiv zu tun, zum anderen auch genau vorgibt, welche Aktivitäten wann zu setzen sind und sie somit davor bewahrt, plan- und orientierungslos zurückzubleiben, nachdem die Situation mit Emil durch die Pädagogin aufgelöst worden ist.

Wie groß Sophies Bedürftigkeit angesichts der Trennung von ihren Eltern nach wie vor ist und wie sie diese Bedürftigkeit innerpsychisch bearbeitet, lässt sich aus einem Spiel mit der Puppe ableiten, das Sophie wenig später beginnt:

„Sophie nimmt eine Puppe aus dem Puppenbett und setzt sie in den Puppenwagen. Sie fährt in der Puppenecke mit dem Puppenwagen im Kreis und plappert vor sich hin. … Sie fährt mit dem Puppenwagen zum Tisch in der Puppenecke und nimmt die Puppe aus dem Wagen. Sophie drückt die Puppe an sich und sieht mich dabei an. Dann geht sie mit der Puppe zur Matratze, der Kuschelecke. Sophie setzt sich auf die Matratze. Sie legt die Puppe so hin, dass sie in ihren Armen liegt wie ein Baby. ... Sie schaukelt die Puppe in ihren Armen und wiegt sie *sanft* hin und her. Sophies Lippen bewegen sich, aber ich kann nicht hören, was sie sagt. Sie hält ihren Blick auf die Puppe gerichtet. Dann steht sie auf und geht mit der Puppe in den Armen durch die Puppenecke. Immer wieder sieht sie zu mir, *als wolle sie sich versichern, dass ich ihr zusehe“ (ebd., 7)*.

Wenn man Sophies Spiel mit der Puppe als symbolischen Ausdruck innerpsychischer Vorgänge und Erlebnisinhalte versteht, dann könnte die Puppe in dieser Sequenz Sophies eigenen bedürftigen Babyanteil repräsentieren, der bemuttert und sorgsam umhegt werden muss. Dieser Interpretation folgend würde die Puppe als Objekt fungieren, in das Sophie ihre eigenen bedürftigen, vernachlässigten, infantilen Anteile projiziert, um sie selbst nicht spüren zu müssen. Gleichzeitig übernimmt Sophie die Rolle der liebevoll umsorgenden Mutter, die sich um das Baby – und damit ihre eigenen hilflosen, abgespaltenen Babyanteile – kümmert. So kann sie sich omnipotent als diejenige erleben, die in dieser Situation als Mutter für ihr Baby da ist und schützt sich damit davor, selbst das Baby zu sein, das sich nach seinen Eltern sehnt. In dieser Sequenz scheint Sophie mit ihren eigenen bedürftigen, hilflosen Babyanteilen, die sie in die Puppe projiziert hat, in Verbindung zu sein und gleichzeitig die mütterliche Qualität der Fürsorge erfahren zu können.

Kurze Zeit später in dieser Stunde konnte ich folgende Szene beobachten, in der das Wort „Mama“ wieder eine zentrale Bedeutung erlangt und Sophie wieder deutlich zum Ausdruck bringt, dass – entgegen des ersten Eindrucks – auch sie mit der Abwesenheit ihrer Mutter beschäftigt ist:

„Sophie geht zu dem Tisch, wo die Dose mit den Knöpfen steht. … Sophie leert die Knöpfe aus der Dose in eine flache Holzlade, die ebenfalls auf dem Tisch steht. Sie nimmt einen Knopf aus der Lade heraus und sieht ihn sich genau an. Dann legt sie ihn wieder in die Lade. Sophie nimmt einen weiteren Knopf in die Hand, betrachtet ihn und legt ihn wieder hin. Dann nimmt sie einen Knopf, der golden glitzert, hält ihn hoch und sieht ihn an. Sie läuft mit dem Knopf in der Hand zu Rita, die neben dem Schreibtisch auf einer kleinen Bank sitzt. Sophie streckt Rita den Knopf entgegen und sagt *klagend*: ‚Mama‘. Sie sieht dabei *kummervoll* aus. Rita spricht gerade mit einem anderen Kind und reagiert nicht auf Sophie. Sophie lässt die Hand sinken, sieht Rita noch einen kurzen Moment lang an und läuft zum Tisch zurück. Sie legt den Knopf wieder in die Lade und nimmt zwei oder drei andere Knöpfe heraus, die sie sich genau ansieht. Schließlich hat sie wieder einen (oder denselben) goldfarbenen Knopf in der Hand. Sie geht damit wieder auf Rita zu und bleibt knapp vor ihr stehen. Diesmal steht sie näher bei Rita als zuvor. Wieder streckt Sophie den Arm aus und hält Rita den Knopf hin. … ‚Mama‘, sagt Sophie wieder. Es klingt wieder *klagend*, aber auch eine Spur *anklagend*. Sophie sieht aus, *als wäre sie in Not*: Sie hat die Augenbrauen zusammengezogen, ihre Stirn liegt in Falten. *Sie wirkt sehr angespannt*. Rita spricht noch immer mit einem anderen Kind. Sie dreht ihren Kopf zu Sophie und sagt lächelnd zu ihr: ‚Ja, Sophie.‘ Ihre Stimme klingt sehr *beruhigend*. Dann wendet Rita sich wieder dem anderen Kind zu. Sophie läuft zum Tisch zurück und wühlt wieder in den Knöpfen“ *(ebd., 7)*.

Sophie betrachtet die Knöpfe interessiert bis sie auf den einen Knopf stößt, der sich durch seinen Glanz von den anderen unterscheidet. Diesen Knopf hält Sophie hoch, während sie ihn mustert – er scheint für sie besonders zu sein. Greift man zur Interpretation dieser Sequenz wiederum auf psychoanalytische Theorien zum kindlichen Spiel zurück, so könnte man Sophies Spiel mit den Knöpfen als symbolischen Ausdruck ihrer Auseinandersetzung mit der Abwesenheit ihrer Mutter sehen. Die Knöpfe würden dieser Auffassung zufolge – analog zu den bisher analysierten Sequenzen des Spiels mit den Knöpfen – die Kinder in

der Krippe präsentieren, zu denen auch Sophie zählt. Der goldene Knopf, der sich von den anderen unterscheidet und den Sophie herausgreift, hochhält, betrachtet und der Assistentin zeigt, scheint Sophies Mutter zu repräsentieren. Doch so sehr der goldene „Mamaknopf" zum Knopfspiel und den anderen Knöpfen dazugehört, so wenig ist die Anwesenheit von Sophies realer Mutter Bestandteil ihres Krippenalltags. Dies scheint Sophie in dieser Situation schmerzlich bewusst zu werden, und sie wendet sich in ihrer Not diesmal nicht an andere Kinder, sondern an die Assistentin Rita. Es hat den Anschein, als wolle Sophie ihr mitteilen, dass ihre Mama – repräsentiert durch den besonderen Knopf – nicht da ist, obwohl dies Sophies Wünschen entsprechend so sein sollte und als würde Sophie dies beunruhigen und schmerzen. Es gelingt ihr in dieser Situation, ihre Beschäftigung mit dem Fehlen ihrer Mutter in symbolischer Weise zum Ausdruck zu bringen und dabei auch mit den schmerzlichen Gefühlen in Kontakt zu kommen, die mit der Abwesenheit ihrer Mutter einhergehen – mehr noch, Sophie bringt diese Affekte zum Ausdruck und verspürt den Wunsch, mit einer erwachsenen Person darüber in Kontakt zu kommen. Doch Sophies eindringliche Versuche werden zuerst nicht wahrgenommen und bleiben im Weiteren unverstanden. Rita mag auf einer (unbewussten) Ebene Sophies Not spüren, was sie dazu veranlasst, einen beruhigenden Tonfall anzuschlagen, doch letztlich bleibt es bei den Worten „Ja, Sophie".

Während Sophies erstem Monat in der Krippe konnte ich weitere Szenen beobachten, in denen Sophie von ihrer Mama und ihrem Papa sprach, als diese die Krippe schon längst verlassen hatten. Um mehr über Sophies Erleben in Situationen des Getrennt-Seins von ihren Eltern zu erfahren, wird daher im nächsten Abschnitt zunächst eine Szene dargestellt und analysiert, in der Sophie offensichtlich mit der Abwesenheit ihrer Eltern beschäftigt ist und sie dies zeigt, indem sie von „Mama" und „Papa" spricht.

5.2.1.2 Sequenzen im Tagesverlauf (Situationen des Getrennt-Seins)

Sophie kommt nun schon seit etwa zwei Wochen regelmäßig in die Krippe. An diesem Tag komme ich gegen 10:30 Uhr in Sophies Gruppenraum. Die Kinder sitzen im Kreis in der Puppenecke, Michaela und Frau A., eine weitere Pädagogin, sind ebenfalls in der Runde. Michaela spielt Gitarre, dazu werden verschiedene Lieder gesungen, die Kinder drehen sich im Kreis, stampfen mit den Füßen, klopfen mit den Händen auf den Boden usw. Sophie singt nicht mit und wendet sich zwischendurch immer wieder anderen Gegenständen in ihrer Nähe (Holzkette, Teddybär) zu, bis Michaela ihr die Dinge sanft entwendet und sie auffordert, ihre Aufmerksamkeit wieder der jeweiligen Gruppenaktivität zuzuwenden. Sophie erweckt jedoch nicht den Eindruck, als könnte sie an den Spielen partizipieren, und sie scheint sich nicht als Teil dieser Gruppe zu erleben. Nach einiger Zeit hört man die Pädagoginnen sagen:

„‚So, jetzt gehen wir in den Garten. Gehen wir Schuhe anziehen, kommts!' Die Kinder gehen mit den Pädagoginnen in die Garderobe, setzen sich auf die Bänke und ziehen sich an bzw. werden von den Pädagoginnen angezogen. Als Sophie in die Garderobe kommt, sagt sie: ‚Mama'. Sie sieht dabei ein *bisschen traurig* aus, aber auch *verwundert*. ‚Ja, die Mama kommt dich nachher abholen. Jetzt gehen wir mal in den Garten', sagt Michaela zu ihr. ‚Papa', sagt Sophie als nächstes. Sie sieht *besorgt* aus. Dann holt sie ihre Schuhe unter der Bank hervor und zieht sich die Hausschuhe aus. Sie steigt im Stehen mit einem Fuß in einen Schuh, doch als sie sich auf die Bank setzt, hat sie den Schuh wieder verloren. ‚Sind das deine Schuhe, Sophie?' fragt die Pädagogin und hält Sophies Schuhe in der Hand. ‚Deine', sagt Sophie. ‚Deine Schuhe?' fragt die Pädagogin noch mal. ‚Deine', sagt Sophie wieder, und die Pädagogin zieht Sophie die Schuhe an *(Beobachtungsprotokoll 4/2)*.

Die Garderobe der Krippe ist für Sophie offensichtlich mit der Anwesenheit ihrer Eltern verbunden, da sie das Umziehen in der Garderobe an Situationen des Ankommens in der Krippe oder des Gehens erinnert, in denen ihre Mama oder ihr Papa da ist, um mit ihr gemeinsam die Schuhe zu wechseln und Jacken an- oder auszuziehen. Jetzt, als Sophie und die anderen in der Garderobe sind, wird Sophie schmerzlich bewusst, dass ihre Eltern nicht hier sind, um mit ihr in den Gruppenraum oder nach Hause zu gehen – im Gegenteil, von ihr wird erwartet, weiter in der Krippe zu bleiben. Sophie bringt deutlich zum Ausdruck, dass sie an ihre Mutter denkt und sie vermisst, indem sie mit traurigem Gesichtsausdruck „Mama" sagt. Die Verwunderung, die ich in ihrem Gesicht ebenfalls wahrnahm, kann mit dem Umstand in Verbindung gebracht werden, dass Sophie üblicherweise mit ihrer Mama oder ihrem Papa in der Garderobe ist, nicht aber mit den anderen Kindern, um in den Garten zu gehen. Sophie macht in dieser Situation die Erfahrung, von Michaela verstanden zu werden. Die Pädagogin scheint zu registrieren, dass Sophie in diesem Moment ihre Mutter vermisst und stellt ihr in tröstender Absicht zunächst deren Rückkehr in Aussicht, lenkt Sophies Aufmerksamkeit aber dann auf eine gemeinsame Aktivität, nämlich in den Garten zu gehen. Für Sophie scheint das kein ausreichender Trost zu sein, denn sie sagt daraufhin „Papa", ganz nach dem Motto: Wenn schon die Mama nicht hier sein kann und erst später kommt, vielleicht ist dann mit dem Papa zu rechnen. Ganz den Erwartungen an ein braves Krippenkind entsprechend zieht sich Sophie daraufhin die Hausschuhe aus und versucht, ihre Straßenschuhe anzuziehen. Möglicherweise will Sophie jedoch in diesem Moment weniger das brave Krippenkind sein, das tut, was von ihm erwartet wird, sondern in Verbindung mit ihrer Sehnsucht nach ihrem Papa könnte dieser Schritt von Hoffnung bzw. der Phantasie getragen sein, ihr Papa würde jetzt kommen und sie könnten gemeinsam nach Hause gehen. Gleichzeitig wird in dieser Sequenz auch deutlich, wie jung und hilfsbedürftig die sonst so selbständig und autonom wirkende Sophie ist: Sie versucht, sich alleine die Schuhe anzuziehen, doch es gelingt ihr nicht, sondern sie verliert den Schuh wieder und braucht Hilfe. Doch statt dieser begegnet Sophie zunächst eine verunsicherte Pädagogin, die Sophie fragt, ob das überhaupt ihre Schuhe seien. Als Sophie dies bestätigt, gelingt es ihr nicht gleich, sich verständlich zu

machen. Sophie macht in dieser Situation die Erfahrung, dass sie statt der in der Garderobe routiniert agierenden Eltern auf eine Erwachsene angewiesen ist, die unsicher ist – und über diese Unsicherheit bzgl. der Schuhe zum Ausdruck bringt, wie wenig sie Sophie noch kennt – und der sie sich nur schwer verständlich machen kann.

Im Beobachtungsprotokoll hielt ich fest, dass Sophie im Garten herumflitzt aber an keinem Ort bleibt: Zuerst ist sie mit einem Ball beschäftigt, dann rutscht sie, hüpft auf der Wiese herum, rutscht wieder, versucht das Gartentor zur Straße hin zu öffnen, rutscht wieder, sieht anderen Kindern bei einem Spiel zu, läuft umher, spielt mit einem Puppenwagen trinkt etwas Wasser aus einem Becher, zuletzt setzt sie sich in einen Puppenwagen. Die sehr rasch wechselnden Aktivitäten, die nur von kurzer Dauer sind, lassen Sophie unruhig und rastlos erscheinen. Dies kann als Hinweis auf manische Abwehraktivitäten gelesen werden, die ja insbesondere bei Kindern mit einer gesteigerten körperlichen Aktivität verbunden sein können.

Immer wieder beobachtet Sophie andere Kinder und versucht, mit ihnen (meistens über die Benennung eines Objekts) in Kontakt zu kommen, sie wird jedoch abgewiesen, oder es kommt nur zu kurzen Interaktionen, die rasch wieder enden und nicht in einem gemeinsamen Spiel münden. Als die Gruppe den Garten verlässt und wieder in die Garderobe geht, sagt Sophie erneut „Mama". Michaela reagiert darauf wiederum mit dem Hinweis, dass Sophies Mutter sie später abholen kommen werde (ebd., 8).

Immer wieder fallen in den Beobachtungsprotokollen Sophies Versuche der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern auf, wie auch in folgender Szene, die ich etwa vier Wochen nach Sophies Krippeneintritt im Garten beobachten konnte:

„Dann läuft Sophie … zur Holzhütte. ... Florian ist damit beschäftigt, einen kleinen Plastiksessel aus der Hütte zu zerren. Sophie sieht ihm zu. Dann geht sie in die Hütte und verschwindet kurz im Dunkeln. Als sie wieder aus der Hütte kommt, bleibt sie stehen und sieht sich um. Ihr Blick bleibt an Franziska, Sara, Florian und einem weiteren Kind (das vermutlich aus dem Kindergarten ist) hängen, die hinter der Sandkiste sitzen. Sie haben dort mehrere Sessel in einer Reihe nebeneinander gestellt. Sophie sieht lange zu ihnen hinüber. Ihr Blick wirkt *sehnsüchtig*. Die Kinder tuscheln und lachen. Langsam nähert sich Sophie der Kindergruppe und bleibt auf der anderen Seite der Sandkiste stehen. Franziska, Sara, Florian und das andere Kind singen jetzt „Die Fingerlein". Sophie sieht ihnen eine Weile zu, dann läuft sie über die Abdeckung der Sandkiste zu ihnen hinüber" (*Beobachtungsprotokoll 7/7)*.

Zunächst bleibt Sophie in der Rolle der Beobachterin, die den anderen Kindern zusieht, wie sie tuscheln und miteinander Spaß haben. Sophies sehnsüchtiger Blick lässt darauf schließen, dass sie ein Teil dieser Gruppe sein möchte. Daher nähert sie sich ihr langsam. Als die Kinder dann „Die Fingerlein" singen, ein Lied, das an diesem Vormittag schon in der Großgruppe gesungen wurde und dessen Wiederholung Sophie immer wieder eingefordert hat, scheint in ihr die Sehnsucht danach, ein Teil dieser Gruppe zu sein, sich mit diesen Kindern verbunden zu fühlen und als ein großes Ganzes erleben zu können, so groß zu

werden, dass Sophie ihrem Impuls nachgibt und sich auf den Weg zur Gruppe machen möchte. Doch es kommt zunächst anders:

„'Nein, Sophie. Nicht da drüber laufen!' ruft eine Pädagogin, und Sophie macht wieder kehrt, bevor sie bei den Kindern angekommen ist. Sophie sieht wieder vom Rand der Sandkiste aus zu den Kindern auf der gegenüberliegenden Seite hinüber" *(ebd.)*.

Die aufmerksame Pädagogin hat offensichtlich Sophies Absicht erkannt – nämlich über die abgedeckte Sandkiste zu den Kindern zu laufen –, nicht aber den dahinter stehenden Wunsch. Denn durch das Einschreiten der Pädagogin wird Sophies Vorhaben gestoppt, die Erfüllung des Wunsches – Teil dieser Kindergruppe zu werden und mit ihnen gemeinsam, sich verbunden fühlend, hier im Garten etwas zu unternehmen – wird damit (zumindest vorerst) verunmöglicht. Auch die Kinder, nach denen sich Sophie so sehnt, scheinen keine Notiz von ihr zu nehmen. So begibt sich Sophie wieder in die Position der Beobachterin, bis sie die Gelegenheit sieht, ihren Wunsch nach Verbundenheit mit den Kindern doch noch zu erfüllen:

„Als das Kindergartenkind aufsteht, geht Sophie *blitzschnell* außen um die Sandkiste herum und steuert auf den frei gewordenen Sessel zu. Kurz bevor sie den Sessel erreicht, setzt sich ein anderes Kind darauf. Sophie schaut *verdutzt*. Dann geht sie die Sesselreihe entlang und schaut sich um, *als würde sie einen anderen freien Sessel suchen*" *(ebd.)*.

Sophie sieht ihre Chance gekommen, als in der Reihe ein Platz frei wird. Sie ergreift diese Gelegenheit sofort und steuert auf den frei gewordenen Sessel zu. Doch sie kommt zu spät, ein anderes Kind ist schneller als sie. Sophie, die der Erfüllung ihres Wunsches nun schon so nah gekommen ist, begibt sich daraufhin auf die Suche nach einem anderen Sessel. Aus Beobachterperspektive ist nicht klar, ob die Anzahl der Sessel und damit der Plätze, begrenzt ist und daher nur frei gewordene Sessel nachbesetzt werden können oder ob es auch möglich ist, neue Plätze zu schaffen, die Gruppe damit zu erweitern und auf diese Weise einen Platz in der Gruppe zu bekommen. Sophie scheint ebenfalls mit dieser Unklarheit befasst zu sein und versucht durch Umhersehen Orientierung zu erlangen.

Sinnbildlich zeigt diese Sequenz sehr eindrücklich Sophies Suche nach einem, nach *ihrem* Platz in der Krippe, v.a. aber als Teil der Kindergruppe. In dieser Szene zeigt sich Sophie als geduldige Beobachterin, die abwartend, nahezu taktisch planend, konsequent an ihrem Wunsch festhält und sich für dessen Erfüllung einsetzt. Dies zeigt, wie groß Sophies Wunsch nach Verbundenheit und Gemeinsamkeit ist, und lässt darauf schließen, dass Gefühle des Allein- und Verlorenseins in Sophie entsprechend intensiv sind, auch wenn Sophie dies nicht direkt zum Ausdruck bringt. Es gibt auch Hinweise darauf, dass diese intensiven negativ-belastenden Affekte aufgrund unbewusster Abwehrprozesse weitgehend unbewusst bleiben, was bedeutet, dass Sophie sie nicht in der vorhandenen Intensität wahrnehmen und verspüren muss – manifest

wird lediglich die Sehnsucht nach Gemeinsamkeit mit anderen Kindern, die Sophie ohne Unterstützung von sensiblen Erwachsenen bewältigen muss.

Interessant ist auch der weitere Verlauf dieser Szene:

„Florian steht auf und bleibt lachend vor Sophie stehen. Er breitet seine Arme aus und umarmt Sophie. Sophie geht einen Schritt rückwärts und schiebt Florian *sanft* von sich weg. Florian macht erneut einen Schritt auf sie zu und breitet die Arme aus. Sophie dreht sich um und wendet ihm somit den Rücken zu. Florian umarmt sie von hinten. Sophie schüttelt seine Arme ab und geht schnell weg. Florian bleibt ihr auf den Fersen. Sophie wirft einen Blick über die Schulter und beginnt dann – die Sandkiste entlang Richtung Holzhütte – zu laufen. Florian läuft mit ausgestreckten Armen hinterher. Er lacht, Sophie hat einen *gehetzten* Gesichtsausdruck. Vor der Holzhütte bleibt Sophie kurz stehen und dreht sich um. Florian bleibt auch stehen, lacht und streckt Sophie die Arme entgegen. Sophie läuft den Hügel hinunter und wieder in den kleineren Teil des Gartens. Florian folgt ihr nicht" *(ebd.)*.

Nachdem Sophies Sehnsucht nach Verbundenheit und Gemeinsamkeit eben noch so stark schien, mag ihr zurückweisendes Verhalten gegenüber Florian zunächst verwunderlich erscheinen. Man hätte erwarten können, dass Sophie anders auf seine Versuche der Kontaktaufnahme reagieren würde, nämlich in einer ihm zugewandten Weise, die dazu führt, dass die beiden Kinder in einen dynamischen Austausch miteinander kommen. Wenn sich ihr Wunsch nach Verbundenheit mit Florian so leicht erfüllt werden könnte, weshalb reagiert Sophie in dieser Situation mit Zurückweisung und Flucht? Ein genauerer Blick auf diese Szene soll dazu beitragen, Sophies Verhalten zu verstehen: Florian begegnet Sophie zunächst offenkundig freundlich, er lächelt sie an und breitet die Arme aus. Möglicherweise hat Sophie in diesem Moment aber vielmehr den frei werdenden Platz in der Kindergruppe vor Augen und möchte daher nicht auf die dyadische Interaktion mit Florian eingehen. Sie hat jedoch kaum Zeit, zu reagieren, denn schon schlingt der Bub seine Arme um sie. Sophie signalisiert daraufhin sanft aber deutlich, dass sie diese Art der Nähe jetzt nicht möchte. Florian scheint dies aber nicht wahrzunehmen, sie falsch zu verstehen oder sich schlichtweg darüber hinweg zu setzen, denn er umarmt die mittlerweile von ihm abgewandte Sophie erneut. Sophie beginnt daraufhin, sich mehr und mehr und immer schneller von Florian zu entfernen. Sie wirkt dabei ängstlich (Blick über die Schulter, Beschleunigung des Laufens, gehetzter Gesichtsausdruck). Wovor Sophie sich in diesem Moment fürchtet, kann hier zunächst nur als Hypothese formuliert werden: Im Gegensatz zu der Interaktion mit Florian war Sophie zuvor, während sie sich der Gruppe an der Sandkiste angenähert hat, in der Rolle der Aktiven. Zuvor war *sie* diejenige, die bestimmt hat, wie nah sie der Gruppe kommt und wann sie sich wieder zurückzieht und beobachtet. *Sie* hat die Annäherung gesteuert und die Situation und ihre Position damit kontrolliert. Als Florian sich nun an sie wendet, ist sie nicht in der Position der Aktiven, sondern seinen Annäherungen passiv ausgeliefert. Dahinter kann man eine Angst vor Kontrollverlust und Passivität vermuten und annehmen, dass Sophie sich in Interaktionen als die Aktive wahrnehmen möchte, die die Kontrolle über die Situation hat und sich nicht passiv einnehmen lassen

möchte. Ob diese Hypothese aufrechterhalten werden kann, soll im Weiteren bei der Analyse anderer Protokollausschnitte überprüft werden.

5.2.1.3 Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein im ersten Monat

Wenn man danach fragt, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern erleben mag, würde eine oberflächliche Betrachtung der Protokolle zunächst zu der Antwort führen, dass Sophie sich problemlos von ihrer Mutter lösen kann, sich schnell in die Abläufe und Routinen (wie Essen, Händewaschen, Wegräumen etc.) des Kindergartenalltags einfügt, aktiv die Umgebung erkundet, mit anderen Kindern gut auskommt, nicht in Konflikte involviert ist und sich rasch auf neue Bezugspersonen einstellt. Darauf deutet schon die zu Beginn des Kapitels geschilderte Reaktion Sophies auf den ersten Abschied von ihrer Mutter in der Krippe hin. Sophie zeigt keine eindeutigen Reaktionen auf die Trennung von ihren Eltern: Sie weint nicht, sie schreit nicht, sie zieht sich nicht alleine zurück, um die Abwesenheit ihrer Eltern zu betrauern und sagt nur selten „Mama“ oder „Papa“. Darüber hinaus lässt sie sich leicht in gemeinsame Aktivitäten mit den Pädagoginnen und der Kindergruppe involvieren, auch wenn auffällt, dass sie an angeleiteten Großgruppeaktivitäten eher beobachtend teilnimmt und nicht aktiv partizipiert (z.B. singt und tanzt sie oft nicht mit) und selten mit anderen Kindern spielt. Sophie ist stets folgsam und tut, was man ihr sagt. In Situationen des Abschieds von ihren Eltern oder auch bei der Wiedervereinigung, wenn sie abgeholt wird, zeigt sich Sophie scheinbar emotionslos. Man könnte fast aus dem Blick verlieren, dass Sophie noch nicht einmal zwei Jahre alt ist und am Ende ihres ersten Monats die Krippe täglich von 7:30 bis 14:30 Uhr besucht und damit den Großteil des Tages ohne ihre Eltern in einer relativ neuen Umgebung mit noch unvertrauten Erwachsenen und Kindern verbringt. Insgesamt scheint sie sich – auf den ersten Blick – in der neuen Welt der Krippe gut zurechtzufinden, ohne jemals Kummer, Schmerz, Angst, Ärger oder gar Verzweiflung zu zeigen und bei den Pädagoginnen Trost und Zuwendung zu suchen. Dies besagt aber nicht notwendigerweise, dass Sophie ihre Eltern nicht vermisst oder dass deren Abwesenheit nicht auch Gefühle der Beunruhigung, der Trauer, der Wut oder von Orientierungslosigkeit bei ihr auslösen, wie eine eingehendere Analyse der Protokolle zeigte. Eine Zusammenfassung im Hinblick auf die leitenden Analysefragen soll dies noch einmal verdeutlichen:

Da Verhalten und Erleben eng miteinander verschränkt und stets mit Prozessen der Affektregulation verknüpft sind, scheint es sinnvoll, die Fragen

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* und des *Getrennt-Seins*?

b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*?
c. Und inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?

nicht getrennt voneinander zu bearbeiten, sondern im Zuge der Beschreibung von Sophies Verhalten in Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins auch darauf einzugehen, welche innerpsychischen Aktivitäten diesem Verhalten zugrunde liegen mögen und auf Prozesse der Affektregulation Bezug zu nehmen, die durch das jeweilige Erleben der Situation angestoßen werden und wiederum bestimmte Verhaltensweisen zur Folge haben.

Sophies ersten Monat in der Krippe zusammenfassend lässt sich zur Beantwortung der Fragen a., b. und c. Folgendes festhalten:

Sophie zeigt während der Beobachtungen keinen Trennungsschmerz, wie er bei vielen Kleinkindern in der Krippe zu beobachten ist, also etwa in Form von Weinen, Schreien, Rückzug etc. Wenn man Sophies Verhalten oberflächlich betrachtet, mag man daher schnell zu dem Schluss kommen, dass sie ihre Mutter in der Krippe nicht braucht. Die Analyse der Protokollausschnitte deutet darauf hin, dass Gefühle der Trennung in Sophie sehr roh und unverdaut sind und es ihr über weite Strecken nicht möglich ist, sich dieser Gefühle bewusst zu werden, geschweige denn, sie zum Ausdruck zu bringen. Folgt man Bions Ausführungen über Containment (1962), ist davon auszugehen, dass sehr rohe und unverdaute Gefühle (im Sinne von Beta-Elementen) nur durch Ausstoßen, durch Projektion aus dem „psychischen Apparat" heraus befördert werden können. Führt man sich jene Sequenzen vor Augen, deren Analyse zeigt, dass Sophie negativ-belastende Affekte in andere (z.B. Emil) projiziert und damit abwehrt, so lässt sich vor dem Hintergrund der Bion'schen Theorie annehmen, dass Gefühle des Trennungsschmerzes in Sophie zum Großteil roh und unverdaut sind und nicht etwa durch Verbalisierung zum Ausdruck gebracht werden können, da Sophie sie selbst nur in Ansätzen bewusst wahrnehmen dürfte. Die Projektion dieser unverdauten Gefühle ermöglicht es Sophie, nicht in bewusster Weise mit diesen Gefühlen in Kontakt kommen zu müssen. Dadurch wirkt sie nach außen hin unbelastet und scheint sich gut in den Krippenalltag einzufügen.

Auf Verhaltensebene erscheint es so, als würde Sophie keinen Trennungsschmerz verspüren und sei stets in Spiele involviert und beschäftigt. Erst bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass sie nicht wirklich spielt, dass es ihr nicht möglich ist, sich wirklich für etwas zu interessieren oder sich konzentriert mit etwas zu beschäftigen, etwas zu untersuchen oder zu erkunden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass Sophie sich, oft im schnellen

Wechsel, vielen verschiedenen Aktivitäten zuwendet. Während der beobachteten Stunden ihrer ersten Tage und Wochen in der Krippe ist sie selten länger als ein paar Augenblicke oder wenige Minuten alleine oder mit anderen in ein Spiel oder eine gemeinsame Aktivität involviert oder gar vertieft. Ein lustvolles, hingebungsvolles Spielen scheint für sie nur in Ansätzen möglich. Bei der Besprechung der Protokolle in der Gruppe wurde Sophies häufiges Wechseln der Aktivitäten schon zu Beginn mit Gefühlen der Unruhe und der Rastlosigkeit in Verbindung gebracht. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass Sophies ständige Bewegung zumindest auch im Dienst der Abwehr unlustvoller, belastender Affekte stehen könnte. Die Analyse der Protokolle, die während des ersten Monats verfasst wurden, lässt darauf schließen, dass Sophie durch diese ständige Bewegung und zahlreiche und wechselnde Aktivitäten zum Ausdruck bringt, dass sie in Aktion bleiben muss, um den Trennungsschmerz nicht bewusst wahrnehmen und spüren zu müssen. Weder Dinge noch Aktivitäten scheinen Bedeutung zu erlangen, sondern Sophies Beschäftigung mit verschiedenen Spielen und Gegenständen scheint über weite Strecken dazu zu dienen, das „emotionale Loch", wie Gertraud Diem-Wille und Isca Salzberger-Wittenberg es im Rahmen des Workshops ausdrückten, das durch die Trennung entstanden ist, rasch zu füllen. Diese Interpretation wird auch durch die Beobachtung gestützt, dass Sophie oft keine Freude an Spielen zu haben scheint und sich nicht auf etwas Bestimmtes konzentrieren kann – vielmehr scheint sie sich immer wieder in Pseudoaktivitäten zu flüchten. Insofern kann man ihre Spiele und Beschäftigungen als Ausdruck manischer Abwehraktivitäten verstehen, die es ihr ermöglichen, die schmerzlichen Gefühle angesichts der Trennung von ihren Eltern und der Isolation in der Kindergruppe von der bewussten Wahrnehmung fernzuhalten.

Neben Projektion und manischer Abwehr treten bei der Analyse der Protokolle aber noch weitere Aspekte zu Tage, die entscheidend für Sophies Affektregulation sind. Das ist zum einen Sophies Fähigkeit, das Spiel mit Puppen, Kugelbahnen, Bällen etc. für sich zu nutzen. Immer wieder tritt im ersten Monat Sophies Puppe als bedeutsames Übergangsobjekt in Erscheinung, das es ihr ermöglicht, ganz im Sinne Winnicotts (1950, 207), die Konfrontation mit neuen Situationen zu bestehen und Gefühle der Trauer, des Alleinegelassenseins oder des Schmerzes zu lindern. Darüber hinaus nutzt sie die von ihr mitgebrachte oder auch andere in der Krippe vorhandene Puppen dazu, jene Anteile in ihr, die klein, bedürftig und hilflos sind, in die Puppenbabys zu verlagern. Diesen Gedanken stützt Peller, die in ihrer Auseinandersetzung mit Modellen des Kinderspiels schreibt, dass, „wenn das Kind jemanden hat, der von ihm abhängt, … indirekt sein Status verändert" ist (Peller 1973, 63). Diese Übertragung der Babyrolle auf die Puppe ermöglicht es Sophie also zum einen, diese bedürftigen, hilflosen Babyanteile in sich nicht so intensiv spüren zu müssen und die Puppenbabys gleichzeitig – stellvertretend für ihre Babyanteile

– liebevoll zu versorgen, den Puppenbabys angedeihen zu lassen, was sie sich wünscht, und ihre negativ-belastenden Affekte dadurch zu lindern.

Ihre innere – bewusste und unbewusste – Beschäftigung mit Trennung und Getrennt-Sein bringt Sophie auch in symbolischer Form in verschiedenen Spielen zum Ausdruck, wie anhand der Analyse ihres Spiels mit der Kugelbahn, Bällen, dem Steckspiel, den Knöpfen oder dem Obst gezeigt wurde. Dabei wurde deutlich, dass es Sophie im Zuge dieser Spiele immer wieder gelingt, negativ-belastende Affekte zu lindern und positive herbeizuführen bzw. zu verstärken, v.a. dann, wenn sie sich in den Spielen als die Aktive erleben kann, die über Zusammensein und Getrennt-Sein entscheiden kann. Vor dem Hintergrund der Ausführungen im Kapitel 3.2.2 kann daraus geschlossen werden, dass Sophie innerlich – zumindest unbewusst – immer wieder mit der Trennung von ihren Eltern beschäftigt ist. Durch den Ausdruck dieses Erlebens in diversen Spielen scheint es ihr zumindest ein Stück weit zu gelingen, jene belastenden Affekte, die mit der Trennung von ihren Eltern einhergehen, zu bearbeiten. Besonders der Wechsel von Passivität zu Aktivität – also von derjenigen, die die Trennung passiv erleidet hin zu derjenigen, die sie aktiv herbeiführt – scheint für Sophie eine große Rolle zu spielen[27]. Im Sinne Fonagys (Fonagy et al. 2004) scheint die Externalisierung der affektiv bedeutsamen Erlebnisinhalte rund um den Krippeneintritt und die Trennung durch die symbolische Darstellung im Spiel auch zu Sophies emotionaler Entlastung und damit zur gelingenden Affektregulation beizutragen. Eine Qualität der Verarbeitung des Trennungserlebens im Spiel mag auch darin liegen, dass „Affekte, die im sonstigen Lebensalltag unterdrückt werden, … beim Spiel deshalb ohne Angst und Schuldgefühle abgeführt werden" können, „weil sie dabei unbewusst bleiben" (Gartner 2004, 161). Angesichts der zum Teil massiven Abwehrtendenzen Sophies spricht einiges dafür anzunehmen, dass Sophie im Spiel nicht mit jenen belastenden Affekten in Kontakt kommt, die sie zu überschwemmen drohen, aber dennoch in der Lage ist, sie zu bearbeiten und ein Stück weit zu mildern.

Auffallend ist, dass Sophie in Situationen, in denen Gefühle des Trennungsschmerzes in ihr stärker zu werden drohen, gleichsam auf sich selbst zurückgreift. Während der Beobachtungen im ersten Monat wendet sie sich von sich aus in solchen Situationen selten an eine der Pädagoginnen oder Assistentinnen, sondern ihre Bewältigungsstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht in Beziehung zu anderen stehen muss, um negative Affekte zu lindern. Häufig fallen jedoch Sophies Versuche der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern auf. Meist geschieht dies über Objekte, die Sophie anderen anbietet (Funder 2009). Die Analyse jener Sequenzen, in denen Sophie versucht, v.a. mit

27 Gartner verweist in ihrem Artikel auf mehrere Fallbeispiele aus der psychoanalytischen Fachliteratur und erläutert, inwiefern Spiele Kinder bei der Bearbeitung von passiv erlebten Trennungserfahrungen hilfreich können, indem sie nämlich den Übergang von der Passivität zur Aktivität unterstützen (Gartner 2004, 157ff.).

Mädchen, in Austausch zu kommen, weist darauf hin, dass Sophies Wunsch nach Gemeinsamkeit und Verbundenheit mit anderen Kindern groß zu sein scheint. Dies lässt wiederum darauf schließen, wie alleine sie sich fühlen dürfte und wie sehr ihr das Erleben von Zusammengehörigkeit fehlt. Während der ersten Tage und Wochen in der Krippe erfährt Sophies Wunsch aber kaum Befriedigung, vielmehr ist sie mit Zurückweisungen konfrontiert, die Gefühle des Alleineseins und den Trennungsschmerz tendenziell verstärken. Festzuhalten ist auch, dass Sophie bei ihren Versuchen, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, von den Pädagoginnen und Assistentinnen keine Unterstützung erhält. Diese scheinen keine Notiz von Sophies Versuchen zu nehmen und damit auch nicht zu erfassen, welche Zurückweisungen und Enttäuschungen Sophie erfährt und was dies für ein Mädchen bedeuten mag, das ein Jahr und sieben Monate alt und ohne vertraute Bezugspersonen mehrere Stunden pro Tag in der Krippe ist. Welche Bedeutung den Pädagoginnen und Peers in Sophies erstem Monat im Hinblick auf einen gelingenden Eingewöhnungsprozess zukommt, wird im Folgenden noch einmal verdichtet und zusammengefasst.

d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?

Wie schon erwähnt, sucht Sophie von sich aus während der Beobachtungen im ersten Monat so gut wie keinen Kontakt zu den Pädagoginnen in ihrer Gruppe. Wenn Sophie sich an die erwachsenen Betreuerinnen wendet, dann meist über ein Objekt (Knopf, Puppe), das auch benannt wird. Die Interaktionen mit Michaela, Kornelia, Rita und Ruth sind kurz und zeichnen sich dadurch aus, dass kein (dynamischer) wechselseitiger Austausch zustande kommt, stattdessen bricht die Verbindung immer wieder ab. Zudem ist der Kontakt mit den Pädagoginnen meist auf Spiele und deren Anleitung bzw. Durchführung beschränkt oder richtet sich auf die Einhaltung von Ordnung und Regeln (z.B. „Kommt alle her“, „Räumt das bitte weg“, „Gehen wir in den Garten“, „Lauf nicht über die Plane“, „Lass das Gartentor“, „Nein, nicht im Stehen spielen, setz dich an einen Tisch“ etc.). Die Pädagoginnen sind dabei zu den Kindern durchaus freundlich, Sophie gegenüber zugewandt und liebevoll (z.B. nimmt Michaela Sophie an der Hand, als sie in den Garten gehen), aber es scheint keine tiefere Beziehung zwischen Sophie und ihnen zu entstehen, und Sophie scheint auch gar nicht die Erwartung zu haben, dass ihr in der Situation der Trennung von ihren Eltern andere Erwachsene hilfreich zur Seite stehen könnten. Dies mag durch den Umstand verstärkt werden, dass die Pädagoginnen sich nicht

feinfühlig genug zeigen, Sophies sehr subtile Ausdrücke von Trennungsschmerz wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren. Oft sind sie mit anderen sogenannten Eingewöhnungskindern beschäftigt, die, so wie z.B. Emil, ihren Schmerz über die Abwesenheit der Eltern lautstark zeigen und Zuwendung fordern. Insofern spielen die Pädagoginnen während Sophies erstem Monat in der Krippe keine große Rolle im Hinblick auf Sophies Affektregulation und die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein. Sie bieten auch keine Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit Peers an und scheinen Sophies schmerzvolle Erfahrungen der Zurückweisung nicht zu registrieren. Für Sophies zum Teil rohe und unverdaute Gefühle stehen sie nicht als Container zur Verfügung, als jemand, der Sophies Gefühle wahrnimmt, verdaut und ihr wieder zurückgibt. Sophies Pädagoginnen zeigen sich während der Beobachtungen auch nicht als mentalisierende Erwachsene, die Sophies affektiven Zustand wahrnehmen und erkennen, in Worte fassen und sie bei der Bewältigung negativer Affekte unterstützen. Damit ist Sophie in Sachen Affektregulation zunächst auf sich selbst zurückgeworfen.

Im Gegensatz zu Sophies zurückhaltender Kontaktaufnahme mit den Pädagoginnen sucht sie auffallend oft die Nähe zu Peers, besonders zu Mädchen wie Franziska und Sara. Sophie wählt dabei oft Objekte, die sie anderen anbietet, oder zeigt Interesse für Objekte oder Spiele, mit denen sich andere gerade beschäftigen. Doch auch Sophies Kontakte mit Peers tragen nicht zur Linderung negativ-belastender Affekte bei – im Gegenteil, die Interaktionen verlaufen kurz und enden meist damit, dass Sophies Versuche der Kontaktaufnahme zurückgewiesen und damit Sophies Gefühle des Alleine- und Verlorenseins eher verstärkt werden. Eine Ausnahme stellt die Interaktion mit Florian dar, kurz nachdem Sophies Mutter sich zum ersten Mal in der Krippe von ihr verabschiedet und für längere Zeit den Raum verlässt. Das gemeinsame Spiel mit Florian (der immer wieder einen Ball wirft, den Sophie wieder bringt) scheint es Sophie zu ermöglichen, im symbolischen Spiel die Trennung von ihrer Mutter zu bearbeiten und sich als diejenige erleben zu können, die nicht passiv ausgeliefert ist, sondern selbst über Zusammen- und Getrennt-Sein entscheiden kann. Insofern trägt die Interaktion mit Florian dazu bei, Sophies Affekte zu regulieren. Ähnliches gilt auch für Emil, der so bitterlich um seine Mutter weint und in den Sophie – so die Interpretation – ihren Trennungsschmerz projiziert, damit Emil ihn stellvertretend für sie beide ausdrückt und bearbeitet.

Auch in anderen Situationen fällt auf, dass es für Sophie bedeutsam ist, die Kontrolle im Kontakt mit anderen zu behalten. So reagiert sie auf die Kontaktaufnahme durch andere Kinder ablehnend, wenn sie die Situation nicht steuern kann, wie die Analyse der Sequenz zeigt, in der Florian Sophie umarmt und ihr nachläuft. Allem Anschein nach erträgt sie es kaum, passiv zu sein, sondern möchte sich als diejenige erleben, die Kontakte initiiert, die aktiv ist, die über Nähe und Distanz, über Zusammen- und Getrennt-Sein entscheidet. Die Frage

e. Welche *Veränderungen* sind während der Beobachtungszeit in den in den Punkten a) bis d) genannten Dimensionen bei Sophie auszumachen?

fokussiert Veränderungen, die sich in Sophies Verhalten und Erleben über die Zeit hinweg ausmachen lassen und wird daher abschließend nach der Analyse der ersten Monate von Sophies Krippenbesuch bearbeitet.

Wenn man danach fragt, wie Sophie den Eintritt in die Krippe und die ersten vier Wochen des Krippenbesuchs bewältigt hat, so lässt sich die Antwort anhand der drei Dimensionen der Bewältigung von Trennung – Affekt, Interesse und Sozialer Kontakt – folgendermaßen skizzieren:

5.2.1.4 Der Eingewöhnungsverlauf im ersten Monat im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung

Affekt

In Bezug auf die erste Dimension kindlicher Bewältigung von Trennung, die den affektiven Zustand der Kinder in den Vordergrund rückt, lässt sich zusammenfassend Folgendes festhalten: Während Sophies erstem Monat in der Krippe zeigt sie sowohl in Abschiedssituationen, in denen eine Trennung von ihren Eltern unmittelbar stattfindet, als auch in Situationen im Lauf des Vormittags kaum negative Affekte. Wie belastend die Trennung und das Getrennt-Sein von ihren Eltern für Sophie tatsächlich ist, kommt in ihrem manifesten Verhalten nicht direkt zum Ausdruck, etwa durch Weinen, Trennungsprotest, einen traurigen Gesichtsausdruck etc. Erst eine genauere Betrachtung ihres Verhaltens in der Analyse der Protokolle lässt Rückschlüsse darauf zu, dass sie innerlich dennoch mit schmerzlichen Affekten, mit Unsicherheit, Angst und Gefühlen der Einsamkeit und des Verlusts konfrontiert ist. Dabei dürften aber massive Abwehrprozesse daran beteiligt sein, dass diese belastenden und bedrohlichen Affekte nicht nur keinen direkten Ausdruck in ihrem Verhalten finden, sondern dass sie auch Sophie selbst nicht oder nur in Ansätzen bewusst werden und das Mädchen deren Ausmaß somit nicht in vollem Umfang wahrnehmen und erleben muss. So wenig sie ausgeprägte negative Affekte zeigt, so wenig treten auch positive deutlich zu Tage. Insgesamt wirkt Sophie die meiste Zeit über zufrieden. Eindeutige Zeichen positiver Gestimmtheit wie Lachen, Ausgelassenheit oder Fröhlichkeit zeigt sie jedoch in wenigen Situationen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass Sophie meist nur kurz mit einem Spiel oder einer Beschäftigung befasst ist, worauf die zweite Dimension kindlicher Bewältigung fokussiert.

Interesse

Sophie wirkt auf den ersten Blick sehr interessiert an den Spielen und Gegebenheiten, die die Krippe zu bieten hat. Nahezu unentwegt ist sie mit verschiedenen Spielzeugen und Gegenständen befasst, sie probiert fast alle

Spielmöglichkeiten aus, die sich im Gruppenraum und im Garten befinden. Bemerkenswert ist dabei zum einen, dass sie in ihren Aktivitäten oft und schnell wechselt, was als Ausdruck manischer Abwehr interpretiert werden kann. In diesem Sinn kann nicht von einem erkundenden, entdeckenden Interesse gesprochen werden, das diese Dimension charakterisiert. Vielmehr stellt ihr Interesse eine Beschäftigung dar, die primär im Dienst von Abwehraktivitäten steht oder der Bewältigung von negativ-belastenden Affekten angesichts der Trennung von ihren Eltern dient. Zu letzterem sind vor allem jene Spiele und Aktivitäten zu zählen, die unter der Bezeichnung „symbolisches Spiel" charakterisiert worden sind (z.B. das Spiel mit den Knöpfen oder der Kugelbahn). Sie scheint innerlich so sehr damit befasst zu sein, belastende, bedrohliche Affekte nicht aufkommen zu lassen, dass ein erkundendes, entdeckendes Interesse, das z.B. dazu dient, sich eingehend mit einem Gegenstand zu beschäftigen, mehr darüber herauszufinden, wie er beschaffen ist, wie er sich verwenden lässt etc. nicht oder nur in Ansätzen möglich ist. Zudem steht Sophies Aufmerksamkeit, die sie Objekten wie Knöpfen, Puppen, Stofftieren o.ä. entgegenbringt, nicht selten im Dienst der Kontaktaufnahme mit anderen, vor allem Peers.

Sozialer Kontakt

Wie eben unter d) beschrieben, tritt Sophie von sich aus eher selten mit Pädagoginnen und Assistentinnen in Kontakt. Diese zeigen sich gegenüber Sophie aufmerksam und zugewandt, sie reagieren stets freundlich auf Sophies Äußerungen. Dennoch sind die Interaktionen meist relativ kurz, nur Sophies Bezugspädagogin Michaela nimmt sich öfter Zeit für längere gemeinsame Spielaktivitäten. Nachdem sich Sophie in ihrem Verhalten kooperativ und unkompliziert zeigt, stets beschäftigt ist und zudem keine negativen Affekte deutlich zum Ausdruck bringt, dürfte das Krippenpersonal dieses Verhalten dahingehend interpretieren, dass Sophie die Trennung von ihren Eltern erfolgreich bewältigt und sich „gut eingewöhnt". Dieser Einschätzung folgend wird Sophie in Gruppenaktivitäten involviert, Spiele werden angeboten, sie wird mit allem Notwendigen versorgt und freundlich behandelt, erfährt aber keine nähere Aufmerksamkeit. Die Kontakte mit den Pädagoginnen und Assistentinnen sind daher meist kurz, ein dynamisches Spiel oder ein wechselseitiger Austausch in anderer Form kommt meist nicht zustande.

Im Unterschied dazu konnte ich zumindest eine Situation zwischen Sophie und einem Peer, Florian, beobachten, in der das der Fall war (gemeinsames Ballspiel). Während Sophies erstem Monat in der Krippe stellt dieser Austausch mit Gleichaltrigen allerdings eine Ausnahme dar. Generell scheint Sophie sehr interessiert an den anderen Kindern zu sein, immer wieder bringt sie sehr deutlich ihren Wunsch nach Kontakt und Austausch zum Ausdruck. Dabei greift sie meist auf Objekte zurück, die sie anderen Kindern anbietet. Auch durch Körperkontakt versucht sie hin und wieder eine Verbindung

herzustellen. Sophie erfährt in ihren Versuchen zum Teil sehr deutliche und sichtbar kränkende Zurückweisungen. Dadurch lässt sich Sophie zunächst nicht davon abbringen, ihren Versuchen nachzugehen – im Gegenteil, sie versucht unterschiedliche Strategien zu entwickeln, mit anderen doch noch in ein gemeinsames Spiel zu finden. Zunehmend gerät sie dann aber doch in die Rolle der Außenseiterin, derjenigen, die von der Ferne sehnsüchtig die anderen im gemeinsamen Spiel beobachtet und auf eine Möglichkeit hofft, einen Weg in den Kreis der Kinder zu finden und in die Gruppe aufgenommen zu werden.

Durch Analyse der ersten vier Wochen von Sophies Krippenbesuch konnten bereits bestimmte Strategien der Bewältigung Sophies herausgearbeitet werden, die Rückschlüsse auf bestimmte Persönlichkeitsstrukturen zulassen und die gewissermaßen typisch für Sophie sein könnten. Ausgehend davon soll nun der Blick auf Sophies zweiten Monat in der Krippe gerichtet werden.

5.2.2 Sophies zweiter Monat in der Krippe: Die Suche nach Kontakt oder: Verbundenheit macht glücklich

In diesem Abschnitt sollen Sophies Verhaltens- und Erlebensweisen, die sich schon während des ersten Monats in der Krippe zeigten, nun weiter verfolgt und analysiert werden. In der gängigen Alltagspraxis in Österreich gelten die neu aufgenommenen Krippenkinder spätestens vier Wochen nach Krippeneintritt als „eingewöhnt". D.h. es wird davon ausgegangen, dass Kinder zu diesem Zeitpunkt den Krippenbesuch nicht mehr als etwas Neues, Fremdes und Herausforderndes erleben, sondern dass sie sich an den Krippenalltag, die Pädagoginnen und die anderen Kinder „gewöhnt" haben und durch diese „Gewöhnung" allfällige Schwierigkeiten, Belastungen und Probleme der Anfangszeit nun nicht mehr bestehen (insbesondere dann, wenn Kinder keine negativ-belastenden Affekte zeigen, z.B. durch Weinen). Man darf gespannt sein, inwiefern diese Annahme auf Sophie zutrifft.

5.2.2.1 Abschiedssequenzen (Situationen der Trennung)

Während Sophies zweitem Monat in der Krippe versuchte ich den Vorgaben der Projektleitung folgend, möglichst viele unterschiedliche Situationen im Lauf des Tages zu beobachten, z.B. Essenssituationen, Spielsituationen in der Großgruppe oder Einschlafsituationen. Daher fand in Sophies zweitem Monat des Krippenbesuchs keine Beobachtung eines Abschieds von den Eltern bzw. früh morgens statt.

5.2.2.2 Sequenzen im Tagesverlauf (Situationen des Getrennt-Seins)

Als ich Mitte Oktober gegen Mittag in die Krippe komme, finde ich Sophie in einer Gruppensituation vor: Alle Kinder sitzen an den Tischen und essen zu Mittag.

„Die Pädagoginnen Michaela und Kornelia sowie die Helferinnen Rita und Ruth teilen das Essen aus und laufen zwischen den Kindern und mir hin und her. … Rita nimmt Sophies Schüssel, um sie mit Reis und Fleisch zu füllen. Sophie nimmt mit der rechten Hand den Löffel und steckt ihn in den Mund. Sie dreht den Löffel im Mund, lutscht daran und beißt hinein. Sie sieht zuerst mich und dann die anderen Kinder an ihrem Tisch an. Rita füllt Sophies Schüssel und stellt sie dann vor Sophie auf den Tisch. Sophie nimmt den Löffel aus dem Mund und wirft einen Blick auf das Essen. Sie schaufelt Reis auf den Löffel und sagt: ‚Eis'. Dabei sieht sie Kornelia an. Kornelia zerkleinert gerade das Fleisch in Emils Schüssel und sagt zu Sophie: ‚Warm? Ist's noch warm? Dann musst du blasen.' ‚Leis', sagt Sophie. ‚Ach so, Reis. Ja, heute gibt's einen Reis', sagt Kornelia zu Sophie und lächelt sie an. Sophie beginnt zu essen. ‚Heiß', sagt sie dann. ‚Ja, wenn's noch heiß ist, musst du blasen', sagt Kornelia zu Sophie. …

Ruth gießt Saft in Sophies Glas. ‚Tinken', sagt Sophie, legt den Löffel neben die Schüssel und trinkt ein paar Schlucke aus ihrem Glas. Dann isst sie weiter. Kornelia setzt sich mit einer Schüssel auf den Knien zu den Kindern. Sophie grinst sie an und macht dabei: ‚Hnnnn.' Kornelia beugt sich vor und grinst Sophie ebenfalls an und macht auch ‚Hnnnn'. Dann isst Sophie weiter. …

Sophie sieht ab und zu die anderen Kinder an ihrem Tisch an" *(Beobachtungsprotokoll 8/1f.)*.

Anhand dieses Ausschnitts aus dem Beobachtungsprotokoll treten einige bedeutsame Aspekte zutage: *Erstens* ist das Geschehen durch eine Gruppensituation gekennzeichnet, in der alle dasselbe tun. Alle Kinder sitzen am Tisch, jedes Kind hat einen Teller und einen Trinkbecher vor sich, alle sind damit beschäftigt, gemeinsam zu essen. In diese Gruppensituation sind alle Kinder und Pädagoginnen eingebunden, und jedem Gruppenmitglied kommt dabei eine bestimmte Rolle bzw. Funktion zu: So sind die Pädagoginnen in der Essenssituation die Versorgenden, während die Kinder die Rolle der „Versorgtwerdenden" einnehmen. Dadurch wird eine Situation der Gemeinsamkeit zwischen den Kindern und den Erwachsenen hergestellt, die es jedem Einzelnen ermöglicht, sich mit den anderen Gruppenmitgliedern verbunden zu fühlen. Auch Sophie dürfte dieses Gefühl verspüren, denn sie wirkt zufrieden und fröhlich und zeigt keine Zeichen negativer Gestimmtheit – auch nicht auf subtilerer Ebene. Während Sophie isst, lässt sie ihren Blick immer wieder zu den anderen Kindern wandern, und es scheint so, als wolle sie sich immer wieder vergewissern, dass diese da sind und auch wirklich dasselbe tun wie sie. Dies deutet darauf hin, wie wichtig das Erleben von Verbundenheit und die Aufrechterhaltung dieses Gefühls für Sophie in diesem Moment sind.

Zum zweiten kann Sophie aus dem Erleben von Verbundenheit heraus auch aktiv Kontakte zu anderen herstellen. Immer wieder wendet sie sich an die versorgenden Erwachsenen, indem sie z.B. versucht, sich über ein drittes

Objekt (i.d.F. Reis) mit Kornelia auszutauschen. Sophie und Kornelia scheinen beide darum bemüht zu sein, sich miteinander zu verständigen und zu signalisieren, dass sie einander wichtig sind. Jede Aussage Sophies wird von Kornelia sofort registriert und in irgendeiner Form erwidert. Die Verständigung zwischen den beiden verläuft aber nicht reibungslos, denn es treten einige Missverständnisse im Laufe der Interaktion auf (Eis, Reis, heiß etc.), die schlussendlich jedoch geklärt werden können. Der Austausch mit Kornelia ist allerdings durch eine Reihe sehr kurzer Interaktionen gekennzeichnet, die rasch enden und aus denen sich nichts Neues zwischen den beiden entwickelt. Dies mag auch daran liegen, dass Kornelia Sophies Aussagen zwar freundlich beantwortet, dann aber nichts weiter einbringt und der Austausch infolge abbricht. Dies zeigt sich z.B., als Sophie freundlich „Hnnnn“ macht, Kornelia sie aber nur echohaft imitiert.

Drittens kann man erneut beobachten, dass Sophie gut dazu in der Lage ist, sich selbst zu versorgen. Sie isst und trinkt alleine, ohne Hilfe von Erwachsenen. Darüber hinaus kommentiert Sophie, was sie vorhat zu tun, indem sie „Tinken“ (Trinken) sagt. Sie richtet ihre Aussage dabei nicht an einen bestimmten Adressaten, sondern scheint „laut zu denken“, als würde sie sich selbst vorsagen, was sie als nächstes zu tun habe. Das Aussprechen eines Gedankens, das „laute Denken“ ist ein besonderer Modus des Nachdenkens, wobei der Gedanke in eine sinnlich wahrnehmbare Form gebracht wird. Damit scheint es gleichzeitig so, als ob jemand anderer zu Sophie sprechen würde. Indem Sophie ihr Denken und Tun kommentiert, tritt sie somit in gewisser Weise mit sich selbst in einen Austausch.

Dennoch gibt es in dieser Situation auch einen Moment, in dem Sophie die Abwesenheit ihrer Mutter bewusst wird und sie dies auch zum Ausdruck bringt:

„‚Leis’, sagt Sophie nach einiger Zeit und sieht Rita an. ‚Ja, iss das mal auf, dann bekommst du noch was’, sagt Rita. Sophie isst ihre Schüssel leer und sagt wieder: ‚Leis’. Rita fragt: ‚Willst du noch was?’ Sophie nickt. Rita nimmt Sophies Schüssel und geht zum Servierwagen. ... Rita stellt Sophies Schüssel wieder auf den Tisch, und Sophie isst weiter. ‚Esse, Mama’, sagt Sophie und sieht Ruth mit hochgezogenen Augenbrauen an. Ruth hat auf einem großen Gymnastikball neben Sophie Platz genommen und redet gerade mit Alina. Sie scheint Sophie nicht zu hören. Sophie wendet sich wieder dem Essen zu“ *(ebd., 2)*.

Sophie dürfte diese Situation des liebevollen Versorgtwerdens (mit Nahrung) an ihre Mutter erinnern. Gleichzeitig dürften auch schmerzliche Gefühle des Vermissens spürbar werden, die Sophie in die Interaktion mit Rita einbringt. Rita nimmt Sophies Wunsch nach mehr Reis sehr aufmerksam wahr und reagiert darauf. Sophie erfährt, dass ihr Bedürfnis von Rita aufgenommen und adäquat beantwortet wird. Man kann annehmen, dass Sophie dadurch die Erwartung ausbildet, auch ihr Wunsch nach der Anwesenheit ihrer Mama würde in ähnlicher Weise von Ruth, die eben den ihr Platz genommen hat, wahrgenommen und befriedigt werden. Doch Sophies Erwartung bleibt unerfüllt,

Ruth ist mit einem anderen Kind beschäftigt und schein Sophie gar nicht zu registrieren. Daraufhin übernimmt Sophie wieder die Fürsorge, indem sie sich mit Nahrung versorgt.

Gleich darauf sagt Ruth zu Kornelia: „Die Sophie hat das jetzt schon gut gelernt, das Essen“ *(ebd.)*. Damit bringt die Assistentin zum Ausdruck, dass sie Sophie sehr wohl im Blick hat und dass ihr aufgefallen ist, wie sie sich in der Krippe entwickelt. Diese Aussage sowie die Dialoge zwischen Sophie und den Pädagoginnen in der Sequenz davor zeigen aber auch, worauf die Pädagoginnen ihr Augenmerk richten, wenn sie die Kinder in den Blick nehmen: Sie konzentrieren sich hauptsächlich auf die Versorgung der Kinder (Essen, Wickeln, Kleidung) sowie auf deren kognitive und körperliche Entwicklung. Innerpsychisches, kindliches Erleben, Gefühle und Gedanken werden aber nicht angesprochen. Ruths Aussage wird am Ende dieses Subkapitels bei der Beantwortung der Forschungsfragen noch einmal von Bedeutung sein. Nun zurück zu Sophie:

Im Zuge des gemeinsamen Essens ergeben sich auch kurze Kontakte zwischen Sophie und den anderen Kindern, die für Sophie sehr lustvoll sein dürften. Z.B. beginnen die Kinder abwechselnd „Flori“, den Namen eines Mädchens zu rufen, sowie „iss, Flori“. Das Mädchen ruft „nein!“, die Kinder entgegnen „Oja!“. Die Stimmung ist aufgekratzt und heiter, und auch Sophie beteiligt sich an dem Spiel bis die Pädagoginnen dem munteren Treiben Einhalt gebieten und zur Ruhe mahnen (*ebd., 2f.)*.

Nach dem Essen räumt Sophie alleine und ganz selbstverständlich ihr Geschirr auf den Servierwagen und geht in den Waschraum, um sich die Hände zu waschen. Anschließend geht sie zurück in den hinteren Teil des Raumes, wo schon die Matratzen der Kinder für den Mittagsschlaf bereit liegen *(ebd., 3f.)*. Sophie wirkt dabei ruhig und routiniert. Offensichtlich ist sie mit den Abläufen in der Krippe schon so weit vertraut, dass sie genau weiß, in welcher Abfolge was zu tun ist. Sie kann sich gut in diese Routinen einfügen, ihre Ruhe kann als Zeichen dafür verstanden werden, dass diese geregelten Abläufe Sophie Orientierung und Sicherheit bieten. Innerhalb dieses vertrauten Rahmens kann sie sich autonom und sicher bewegen, ohne von unangenehmen Gefühlen belastet zu sein.

Sophie schnappt sich nun einen Stofftier-Leoparden, setzt sich auf eine der Matratzen im hinteren Teil des Gruppenraums und zieht ihre Schuhe aus.

„Michaela und einige andere Kinder kommen in den hinteren Teil des Raumes. Die Kinder legen sich auf die Matratzen, und Michaela geht zu Sophie und fragt sie: ‚Möchtest du die Hose ausziehen?’ Sophie hat sich aufgesetzt. Sie nickt und legt sich wieder hin. Die Pädagogin zieht Sophies Hose aus und fragt dann: ‚Die Strumpfhose auch?’ Sophie sieht Michaela kurz an. Die Pädagogin zieht Sophies Strumpfhose aus, nimmt Sophie an den Händen und zieht sie hoch. Dann fragt sie Sophie: ‚Und ziehen wir den Pullover auch aus?’ Sophie nickt. Michaela öffnet die Knöpfe des Pullovers und zieht ihn über Sophies Kopf. … Sophie legt sich wieder auf den Rücken, und Michaela deckt sie zu. Dann steht sie auf und geht zum nächsten Kind“ *(ebd., 4)*.

Sophie scheint ein Schlafbedürfnis zu haben, denn sie geht ohne Aufforderung von sich aus in den Schlafbereich und beginnt, ihre Schuhe auszuziehen. Michaela hilft Sophie dann beim Ausziehen der Kleidung, wobei sie Sophie jedes Mal danach fragt, ob sie dieses oder jenes Kleidungsstück ausziehen möchte. Sophie antwortet immer wieder durch Nicken und lässt sich bereitwillig ausziehen. Immer wieder stimmen die Pädagogin und Sophie ihr Handeln aufeinander ab, dennoch gewinnt man nicht den Eindruck einer warmen, liebevollen Interaktion, die durch Austausch und Nähe gekennzeichnet ist. Vielmehr scheint es so, als wolle Michaela durch das Benennen der Kleidungsstücke diese Situation dazu nutzen, Sophies Sprachkenntnisse zu testen und alltagsnah zu fördern. Die Beziehung zwischen den beiden scheint für Michaela sekundär zu sein – nachdem sie Sophies ausgezogen und zugedeckt hat, geht sie bereits zum nächsten Kind, und Sophie bleibt allein zurück. Sophie ist zwar nun körperlich versorgt, sie scheint jedoch keine Ruhe zu finden, wie der weitere Verlauf der Beobachtung zeigt.

„Sophie strampelt, und die Decke verrutscht. Sie strampelt weiter und zieht schließlich die Beine an. Mit der rechten Hand umfasst sie ihren rechten Oberschenkel und legt den Leoparden auf ihren Bauch. So liegt sie einige Zeit da und summt eine Melodie.

Da ertönt *leise* Musik, und ich sehe Kornelia vom CD-Player kommen. … Kornelia dreht das Licht ab und teilt die Schnuller aus. Sophie steckt ihren Schnuller in den Mund und nuckelt daran. Sie dreht sich auf den Bauch und umarmt den Leoparden, der neben ihr liegt. Michaela setzt sich auf einen großen Polster, den sie zwischen Sophies Matratze und die des Kindes neben ihr legt. ... Emil ruft immer wieder ‚Na!' Ein paar Kinder kichern. Michaela und Kornelia unterhalten sich leise mit gedämpften Stimmen. Sophie zappelt mit den Füßen. Sie umarmt immer noch den Leoparden, und ihre Finger wandern über den Boden. Schließlich liegt der Leopard neben ihr auf dem Boden. Sie strampelt wieder mit den Beinen bis ihr linker Fuß unter der Bettdecke hervorschaut. Sie streift mit den Zehen über den Boden. Als sie ihre Schuhe berührt, steckt sie ihre große Zehe in einen Schuh und wackelt herum. Dann kniet sie sich hin und wippt nach vor und zurück. Sie legt sich wieder hin und sieht mich an. Die Stimmen und das Lachen der Kinder sind verstummt. Michaela deckt Sophie wieder zu, und Sophie dreht sich auf den Rücken. Sophie streckt einen Arm aus und stupst mit dem Zeigefinger ein Stoffsäckchen an, das an der Hakenleiste über ihr hängt. Michaela steht auf und flüstert Kornelia zu: ‚Ich geh kurz …' Wohin sie kurz geht, kann ich nicht verstehen. Sophie sieht mich an. Dann dreht sie sich wieder auf den Bauch, zieht den Leoparden zu sich und wischt sich mit der Hand über die Augen. Im Hintergrund spielt immer noch die Einschlafmusik. Die Kinder sind leise, haben aber alle die Augen geöffnet. …

Sophie wälzt sich herum. Mal liegt sie auf dem Rücken und strampelt, dann liegt sie wieder auf dem Bauch und kuschelt sich an den Leoparden, oder sie kniet sich hin und wippt hin und her.

Kornelia verlässt ihren Platz an der Fensterseite und setzt sich neben Sophie. Sie streicht sanft über Sophies Rücken, und eine Zeit lang scheint Sophie ganz ruhig zu sein. Dann bewegt sie wieder ihre Beine unter der Decke und dreht sich um. Ein paar Kinder sind schon eingeschlafen, und es wird immer *ruhiger* im Raum. Sophie dreht sich nicht mehr so oft um, bewegt die Beine langsamer und kniet sich nicht mehr hin" *(ebd.)*.

Mit der Schlafsituation wird wieder eine Form von Gemeinsamkeit hergestellt, die jener des gemeinsamen Essens ähnelt. Allerdings ist an diese Form der

Gemeinsamkeit die Erwartung geknüpft, dass die Kinder die Verbundenheit auflösen, indem sie einschlafen. Sophie scheint dies sehr schwer zu fallen. Wie kann verstanden werden, dass Sophie, die offensichtlich müde ist und von sich aus zu den Matratzen geht, von einer starken Unruhe erfasst wird, die ihr das Einschlafen nahezu verunmöglicht? Zunächst kann man wohl davon ausgehen, dass Sophie auch in dieser Gruppensituation, in der alle mehr oder weniger dasselbe tun und erleben, ein Gefühl der Verbundenheit erleben kann. Einzuschlafen würde aber bedeuten, die Welt der Kinderkrippe ein Stück weit zu verlassen und diese Verbundenheit aufzulösen. Es ist außerdem bekannt, dass viele Kleinkinder Schwierigkeiten haben, einzuschlafen, da Schlafen auch immer Trennung und einen Verlust von Autonomie bedeutet. Es ist nachvollziehbar, dass Sophie, die sich in den Beobachtungen durchwegs als Mädchen gezeigt hat, dem Kontrolle, Eigeninitiative und Orientierung sehr wichtig ist, in dieser Situation nun angesichts des drohenden Verlustes von Verbundenheit, Autonomie und Kontrolle, zunehmend von Gefühlen der Unruhe erfasst wird. Diese könnten zum einen im Dienst der Abwehr stehen und dazu dienen, Sophie vor der bewussten Wahrnehmung von Verlustgefühlen zu schützen. Zum zweiten „schützen" sie Sophie gleichzeitig auch davor, einzuschlafen, und damit vor dem drohenden Verlust von Verbundenheit und Kontrolle. Dennoch unternimmt Sophie von sich aus einige Versuche, um einschlafen zu können. So wälzt sie sich auf der Matratze hin und her, so als ob sie sich selbst in den Schlaf „schaukeln" wolle oder wischt sich mit ihrer Hand über die Augen, als ob sie sich selbst streicheln wolle. Der Stofftier-Leopard könnte Sophie in dieser Situation als Austauschpartner dienen bzw. als Ersatz. Indem Sophie den Leoparden fest an sich drückt, spürt sie etwas (ein Objekt) an ihrem Körper. Vermutlich hilft ihr dies dabei, unangenehme Gefühle des Allein- bzw. Verlorenseins zu lindern. Der Leopard scheint in dieser Situation jedoch dafür nicht auszureichen. Sophies Versuche, zur Ruhe zu kommen und einzuschlafen bleiben alle erfolglos. Sie ist offensichtlich nicht in der Lage, sich selbst ausreichend zu beruhigen und ist bei der Affektregulation auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen. Zudem ist es wahrscheinlich, dass aufgrund des drohenden Verlusts der Verbundenheit mit der Gruppe Gefühle des Alleineseins verstärkt werden und der Wunsch nach Austausch und Verbundenheit dadurch wiederum intensiviert wird. Dies lässt verstehen, weshalb Sophie erst ruhiger wird, als sich Kornelia zu ihr setzt und sie streichelt. Erst der Körperkontakt mit der Pädagogin löst die Anspannung, die sich v.a. in ihren unruhigen Bewegungen manifestiert. Kornelias liebevolle Berührungen ermöglichen es Sophie, zur Ruhe zu kommen und im Austausch mit der Pädagogin wieder Verbundenheit zu erleben. Kurz danach schläft Sophie ein.

In der darauf folgenden Woche beobachte ich Sophie vormittags. Als ich gegen elf Uhr in die Krippe komme, finde ich Sophie munter und aktiv vor: Zuerst befindet sie sich in einer aus Karton gefertigten, bunt bemalten Spielzeugburg, dann sitzt sie auf einer Wippe, um im nächsten Moment ins

Kugelbecken zu klettern und dort lustvoll mit Armen und Beinen in den Kugeln zu wühlen. Doch auch dort bleibt sie nicht lang, sondern geht wieder in die Burg, die sie jedoch gleich wieder verlässt, als mehrere andere Kinder hinzukommen. Sie wandert im Raum umher und scheint nicht zu wissen, was sie mit sich anfangen soll. Schließlich setzt sie sich auf ein Rutschauto und sieht einer Gruppe von Kindern beim Spielen zu, bis sie nach kurzer Zeit wieder aufsteht und erneut zur Burg geht. So geht es noch eine Weile weiter: Sophie widmet sich unterschiedlichen kurzen Aktivitäten, zwischendurch wandert sie im Raum umher, hin und wieder spricht sie ein anderes Kind oder eine der Pädagoginnen an, indem sie deren Namen nennt und freundlich grinst. Sophie wird von den anderen Kindern ebenfalls angelächelt, es entwickelt sich aber kein weiterer Austausch zwischen ihnen. Der Kontakt mit den Pädagoginnen beschränkt sich auf Pflegehandlungen wie zur Toilette gehen etc., die von den Pädagoginnen durchaus freundlich gestaltet sind, aber über das Zweckdienliche (z.B. Sophies Hände zu waschen) nicht hinausgehen (*Beobachtungsprotokoll 9, 1ff.*). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass hinter Sophies scheinbar guter Laune und ihrem aktiven Explorationsverhalten eine massive Unruhe steht, die mit Gefühlen des Alleine- und Verlorenseins bzw. der Abwehr dieser Gefühle in Verbindung stehen dürfte. Folgender Ausschnitt soll diesen Gedanken ein Stück weit illustrieren:

„Dann wandert Sophie *scheinbar ziellos* im Raum umher und sieht sich um. Sie setzt sich kurz an einen leeren Tisch, steht dann wieder auf und geht weiter. Schließlich bleibt Sophie an einem Tisch stehen, an dem ein Mädchen gerade mit Knöpfen spielt. In einer flachen Holzschachtel auf dem Tisch liegen die Knöpfe. Vor dem Mädchen steht eine Dose, in deren Deckel sich ein Schlitz befindet. Durch diesen Schlitz wirft das Mädchen Knöpfe in die Dose. Sophie nimmt sich einen Knopf aus der Schachtel und betrachtet ihn. Dann sagt sie: ‚Mama', und sieht das Mädchen dabei an. Das Mädchen schaut Sophie kurz an, blickt dann aber wieder auf die Dose und wirft einen Knopf hinein. Sophie beugt sich vor und streckt den Arm aus, um zur Dose zu gelangen. Sie wirft den Knopf durch den Schlitz. Dann zieht sie die Dose zu sich und drückt sie an sich, so dass die Dose in ihrer Armbeuge eingezwickt ist. Dabei sieht sie zum Nachbartisch. Das Mädchen sieht Sophie *ärgerlich* an. Sophie stellt die Dose wieder auf den Tisch und eilt zum Nachbartisch, an dem zwei Kinder sitzen und spielen" *(Beobachtungsprotokoll 9/5)*.

Zunächst sticht Sophies scheinbare Ziellosigkeit ins Auge. Das kurze Hinsetzen und das Aufstehen und Fortsetzen des Umhergehens lassen sie unruhig erscheinen und erzeugen den Eindruck, als ob sie von etwas getrieben wäre, das sie nicht zur Ruhe kommen und an einem Ort verweilen lässt. Obwohl sie nach nichts Bestimmten zu suchen scheint, bleibt sie schließlich an dem Tisch stehen, an dem ein Mädchen mit den Knöpfen spielt. Weshalb unterbrechen die Knöpfe an dieser Stelle Sophies Umherwandern? Erstens, so kann man annehmen, bieten sie für Sophie die Möglichkeit, sich in symbolischer Weise mit der Abwesenheit ihrer Mutter und ihrem Aufenthalt in der Krippe zu beschäftigen. Für diese These spricht, dass Sophie in diesem Moment „Mama" sagt und schon in den Wochen zuvor wiederholt das Spiel mit den Knöpfen in

dieser Weise für sich genutzt hat (siehe oben). Zweitens scheint Sophie in dieser Situation die Hoffnung zu hegen, sich mit dem Mädchen, das mit den Knöpfen spielt, über das Thema „Mama" austauschen zu können. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist Sophie aufgrund ihres Alters noch nicht oder nur in Ansätzen dazu in der Lage, sich mentalisierend in anderen hineinzuversetzen und kann sich kaum vorstellen, dass jemand anderer ein und dieselbe Situation anders erlebt als sie selbst und somit für einen anderen Menschen eine andere Bedeutung haben kann als für sie selbst. Insofern kann man annehmen, dass Sophie – für die das Spiel mit den Knöpfen eindeutig mit ihrer Mutter verbunden ist – davon ausgeht, dass auch das Mädchen mit dem Thema „Mama" beschäftigt ist (spielt sie doch das Mama-Spiel) und als potenzielle Austauschpartnerin infrage kommt, mit der sie über das gemeinsame Thema in Kontakt kommen und Verbundenheit erleben kann. Gestützt wird dieser Gedanke auch durch Sophies Blick zum Nebentisch, an dem zwei Kinder miteinander spielen. Die Zweisamkeit, die am Nebentisch zu beobachten ist, scheint Sophies angestrebte Ziel zu sein: Sie scheint sich zu wünschen, mit dem Mädchen an ihrem Tisch genauso zusammen zu sein wie die Kinder am Tisch nebenan. Doch das Mädchen an Sophies Tisch wird ärgerlich, als Sophie die Dose an sich nimmt. Schnell wird deutlich, dass sich Sophies Wünsche nach Verbundenheit hier nicht erfüllen werden, und so eilt sie zum Nachbartisch. Zum einen scheint Sophie von dem ärgerlichen Mädchen weg zu wollen, das sie womöglich ängstigt, wohl aber zumindest verunsichert. Zum zweiten dürfte Sophies Wunsch nach Gemeinsamkeit noch weiter bestehen bzw. durch die unbefriedigende Situation mit dem Knopf-Spiel noch verstärkt worden sein. Dadurch scheint der Nachbartisch mit den beiden spielenden Kindern für Sophie attraktiver zu werden, weil sie dort die Möglichkeit sehen dürfte, doch in einen befriedigenden Austausch mit anderen zu kommen und ein Gefühl der Gemeinsamkeit und Verbundenheit zu erleben – sofern es ihr gelingt, mit den Kindern dort in Kontakt zu kommen. Doch die Kinder nehmen keine Notiz von ihr, und als Sophie dort unabsichtlich einen Sessel umwirft und heftig erschrickt, geht sie zum Bücherregal.

„Sie öffnet ein Buch und betrachtet die Seite. Sie murmelt vor sich hin, als würde sie lesen. Dann blättert sie um und sieht mich lächelnd an. Dabei drückt sie ihren Zeigefinger mehrmals auf die Seite im Buch. *Ich habe den Eindruck, sie möchte mir etwas im Buch zeigen und mir davon erzählen*. Was Sophie sagt, kann ich nicht verstehen, da ich ca. sieben Meter von ihr entfernt stehe und es in der Gruppe recht laut ist. Sophie sieht wieder das Buch an und blättert um. Auch diesmal sieht sie mich an und deutet auf das Buch. Dann blättert sie *hektisch* alle Seiten um bis das Buch zu Ende ist. Sie bleibt noch einen Moment vor dem Bücherregal stehen und blickt in den Raum" *(ebd.)*.

Hier wird wiederum deutlich, wie sehr sich Sophie nach Zweisamkeit sehnt. Ich scheine in diesem Moment die einzige Person zu sein, die sie im Blick hat und ihr offensichtlich zugewandt ist. Sophies Hoffnung dürfte sich daher trotz der Erfahrung, dass ich nicht mit den Kindern spiele, sondern immer nur

zusehe, darauf richten, mit mir in Verbindung zu treten. Sie versucht mit mir, der Beobachterin, in Kontakt zu kommen und mich für sie und eine gemeinsame Aktivität zu gewinnen. Mehrmals bemüht sie sich darum, mich dazu zu bewegen, das Buch mit ihr anzusehen, indem sie mir etwas zu erzählen scheint und auf das Buch deutet. Dazu lächelt sie mich freundlich an. Doch auch ihre Versuche, mich zu involvieren, bleiben erfolglos. Als sie dies realisiert, verfällt sie in die gewohnte Hektik und Unruhe, blättert alle Seiten schnell durch und verlässt die unbefriedigende, wahrscheinlich sogar frustrierende Situation, indem sie den Blick abwendet und durch den Raum schweifen lässt. Diese Situation zeigt somit deutlich, wie stark Sophies Wunsch nach Gemeinsamkeit und Verbundenheit ist – das lässt auch darauf schließen, wie intensiv Gefühle des Verloren- und Alleineseins in ihr sein dürften. Doch Sophie ist unablässig bemüht, diese Gefühle zu lindern, indem sie auf unterschiedliche Arten versucht, mit anderen Kindern und Erwachsenen in Kontakt zu kommen oder – wenn dies nicht gelingt – diese Gefühle durch eine Art hektische Betriebsamkeit abzuführen bzw. manisch abzuwehren.

Kurz darauf verschärft sich die Situation für Sophie, als die Tür des Gruppenraums geöffnet wird:

„In der Tür steht ein Mann und blickt sich *suchend* im Raum um. Da ruft Michaela schon: ‚Elisa, du bist abgeholt! Dein Papa ist da!' Sophie mustert Elisas Papa. Dann schließt sie den Klettverschluss ihres Hausschuhs und nimmt sich den anderen Schuh. ‚Papa', sagt sie und sieht Emil an, der in ihrer Nähe sitzt. *Ihre Stimme klingt traurig*. Während Sophie in den Schuh hineinschlüpft und ihn zumacht, sieht sie immer wieder zu Elisa und ihrem Papa, die einander jetzt begrüßen. Sophies Blick wechselt schnell zwischen ihren Schuhen und Vater und Tochter hin und her. ‚Mama, Papa', sagt sie *nachdenklich*, während ihr Blick auf Elisa und ihrem Papa ruht. Dann verlassen Elisa und ihr Papa den Raum und Sophie wird von einer Pädagogin dazu aufgefordert, Hände waschen zu gehen" *(Beobachtungsprotokoll 9/6)*.

Als Elisa von ihrem Papa abgeholt wird, fühlt sich Sophie offensichtlich an ihren eigenen Papa und ihre eigene Mama erinnert, was sie verbal auch zum Ausdruck bringt. Sie wirkt traurig und allein. Auch ihr Versuch, mit Emil in Austausch zu kommen, scheitert. Sehr genau beobachtet sie die Abholsituation, gleichzeitig blickt sie immer wieder auf ihre Schuhe, als wäre es ihr unerträglich, diesen Moment zwischen Elisa und ihrem Papa genau zu betrachten, weil ihre eigenen Sehnsüchte zu stark werden und das schmerzliche Vermissen der Eltern überhand zu nehmen droht. Niemand scheint Sophies Schmerz zu bemerken. Dennoch scheint die Aufforderung der Pädagogin, Händewaschen zu gehen, für Sophie hilfreich zu sein. Anstatt den Anblick der Wiedervereinigung weiter mit ansehen und damit passiv erleiden zu müssen, erhält Sophie die Möglichkeit, wieder aktiv zu werden und die schmerzliche Situation zu verlassen, indem sie in den Waschraum geht. Nach dem Händewaschen begibt sich Sophie in den hinteren Teil des Raums, wo schon die Matratzen der Kinder für das Mittagsschläfchen vorbereitet sind. „Heidi, heidi", singt sie dabei leise, dann lässt sie sich auf ihre Matratze fallen und kuschelt sich in ihren

Polster. Plötzlich hält sie inne, setzt sich auf und sagt „esse“. Im Beobachtungsprotokoll halte ich fest, dass ich den Eindruck habe, ihr wäre plötzlich eingefallen, dass es vor dem Schlafen noch etwas zu essen gäbe. Schnell steht sie auf und läuft in den vorderen Teil des Raums (*ebd.*). Nach der Szene mit Elisa und ihrem Papa, die in Sophie Sehnsüchte nach ihren Eltern geweckt und Gefühle des Alleineseins verstärkt haben dürfte, lässt sich Sophie frühzeitiges Schlafengehen folgendermaßen interpretieren: Geht man davon aus, dass Sophie ihre Eltern vermisst und sich wünscht – so wie Elisa – schon abgeholt zu werden, so lässt sich dies als Wunsch (und ein Stück weit auch dessen Erfüllung) verstehen, es möge schon später sein, denn nach dem Schlafen wird Sophie üblicherweise abgeholt. Das Schlafengehen würde Sophie somit schon näher zu dem Zeitpunkt bringen, zu dem sie abgeholt wird und ihre Mama oder ihren Papa wieder sieht. Auch diese Sequenz macht deutlich, wie sehr Sophie ihre Eltern in manchen Situationen vermisst.

Als Sophie schon fast zwei Monate die Krippe besucht, komme ich nachmittags, um das Aufwachen aus dem Mittagsschlaf und die Stunde danach zu beobachten.

„Ich betrete den Gruppenraum und gehe in den hinteren Teil des Raumes, wo die Kinder schlafen. Ich sehe gleich, dass einige Kinder schon wach sind. Sie liegen oder sitzen auf ihren Matratzen, und die meisten sehen noch sehr verschlafen aus. Ruth liegt auf dem Rand des Kugelbeckens und lehnt sich mit dem Kopf am Fensterbrett an. Die Jalousien sind heruntergelassen, im Hintergrund spielt leise Musik. Es ist sehr ruhig im Raum.

Sophie liegt auf dem Rücken auf ihrer Matratze, die Decke neben sich. Sie hat einen Schnuller im Mund und die linke Hand an ihr Ohr gelegt. Sie sieht mich an. Dann reibt sich Sophie mit der rechten Hand die Augen. Sie greift an ihren Schnuller und spielt mit dem Ring herum, indem sie ihn ein wenig nach oben und nach unten bewegt. Mit der anderen Hand streicht sie über ihr Ohr und fährt sich durch die Haare. Sophie lässt den Ring des Schnullers los und klopft stattdessen mit der flachen Hand leicht auf den Schnuller. Ruth geht zu Sophies Matratze. ‚Hallo Sophie', sagt sie mit *sanfter* Stimme, ‚wir gehen dann auch aufs Klo'“ *(Beobachtungsprotokoll 11/1)*.

Als Sophie aufwacht, spielt sie mit ihrem Schnuller und streicht sich über den Kopf, fast so, als wollte sie die liebevolle Berührung durch jemand anderen ersetzen und sich selbst das angedeihen lassen, was sie in diesem Moment braucht. Als Ruth bemerkt, dass Sophie wach ist, begrüßt sie das Mädchen liebevoll, kündigt im gleichen Moment aber schon die nächste Pflegehandlung an. Während Ruth mit einem anderen Mädchen auf die Toilette geht, öffnet Sophie ihren Body und zieht sich geschickt und ohne jede Hilfe ihre Windel aus. Es dauert eine Weile bis Sophie mit der Pädagogin auf der Toilette war, eine neue Windel bekommen hat und wieder angezogen ist. Währenddessen wendet sie sich immer wieder freundlich anderen Kindern zu, die Kontakte bleiben aber kurz und verebben schnell, wie z.B. folgende Sequenz zeigt:

„Sophie macht zwei Schritte auf Emil zu und sagt lächelnd: ‚Emi! Hallo!' Emil grinst Sophie an. Sophie stellt sich zwischen Emils und Claras Matratzen und zieht an Claras Decke. Doch Clara sitzt auf einem Teil der Decke, und Sophie zerrt weiter. Sophie sieht Clara gar nicht

an, sondern ist ganz auf die Decke *konzentriert*. Clara sieht Sophie *irritiert* an, sagt und tut jedoch nichts. Als Ruth wieder nach hinten kommt, lässt Sophie die Decke los" *(ebd., 2)*.

Zwischen Emil und Sophie entsteht ein kurzer Moment der Gemeinsamkeit, als sie einander anlächeln, doch die vielversprechende Interaktion findet keine Fortsetzung. Dann widmet sich Sophie Claras Decke, wobei nicht klar ist, was sie damit vorhat und ob sie beabsichtigt, Clara in ein Spiel o.ä. zu involvieren oder die Decke zu anderen Zwecken benötigt. Auch Clara dürfte Sophies Intention nicht klar sein, doch bevor sich zwischen den Kindern Weiteres – z.B. ein Disput – entwickeln kann, lässt Sophie von der Decke ab.

Sophie wirkt dennoch gut gelaunt und versucht weiter, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Doch ihre Versuche bleiben erfolglos, sie wird mitunter sogar jäh abgewiesen:

„Dann geht Sophie zurück zu ihrer Matratze und hebt mit der anderen Hand zwei grüne Gummiringerl auf, die neben ihrer Matratze liegen. Sie geht zu Sara und streckt ihr die Hand, in der sie die Gummiringerl hält, entgegen. Sara schüttelt den Kopf. Sophie geht einen Schritt näher zu Sara, die Hand hält sie dabei ausgestreckt. Sara schüttelt weiter den Kopf und sagt: ‚Nein, das sind nicht meine.' Sophie lässt ihren Arm sinken und dreht sich um. Sie betrachtet das Handy, das sie in der linken Hand hält. … Da sagt Sara zu ihr: ‚He, das Handy gehört der Franziska!' Sara nimmt Sophie schnell das Handy aus der Hand" *(ebd., 3)*.

Sophie bietet Sara die grünen Haargummis an, doch Sara schüttelt den Kopf. Sophie lässt sich davon zunächst nicht abhalten und geht weiter auf Sara zu. Für sie scheinen die Besitzverhältnisse in diesem Augenblick keine Rolle zu spielen. Vielmehr scheint es ihr darum zu gehen, mit den anderen Mädchen in Austausch zu kommen – die Haargummis sind dabei nur Mittel zum Zweck. Infolge wird Sara klarer und weist Sophie darauf hin, dass dies nicht ihre Haargummis seien. Sophie scheint nun zu realisieren, dass Sara mit den Haargummis nicht zu gewinnen ist – sie lässt ihren Arm sinken. Ihr Blick fällt daraufhin auf das Handy, das sie in der Hand hält, und während sie noch zu überlegen scheint, ob sie Saras Interesse damit erregen und sie das Mädchen für etwas Gemeinsames gewinnen kann, wird sie erneut von Sara zurechtgewiesen. Dieses Handy gehöre nicht Sophie, sondern Franziska. Das vorangestellte „He" deutet schon darauf hin, wie empört Sara in diesem Moment ist. Mit einem „gestohlenen" Handy, das noch dazu Saras Freundin Franziska gehört, kann Sophie nun also auch nicht bei Sara punkten, denn Sara nimmt ihr das Handy schon aus der Hand. In den wenigen Minuten nach dem Aufwachen hat Sophie nun schon mehrmals die Erfahrung gemacht, dass ihre Annäherungsversuche scheitern – jedes Mal bleibt sie alleine zurück. Nachdem Sara ihr das Handy aus der Hand genommen hat, sieht Sophie

„*verdutzt* drein, wird dann aber von Ruth gerufen. Sophie setzt sich auf ihre Matratze und lässt sich von Ruth das kurzärmelige Shirt aus- und ein langärmeliges Shirt anziehen. Als Ruth zwei Knöpfe am Shirt schließt, sagt Sophie: ‚Mama'. *Ihr Tonfall klingt fragend und auch etwas traurig oder besorgt*. ‚Ja, die Mama kommt dich bald abholen', sagt Ruth *freundlich*. Dann legt sich Sophie auf den Rücken, und Ruth sagt lachend zu ihr: ‚Ja, legst du dich

schon wieder hin?' Auch Sophie lacht. Sie sieht mich an und lacht weiter. *Ihr Lachen wirkt künstlich*. Dann zieht Ruth Sophie eine Hose an. Sophie setzt sich auf und zieht auf Ruths Aufforderung hin auch ihre Hausschuhe an. Dann steht Sophie auf und geht zu Saras Puppe, die neben Saras Matratze am Boden liegt. Sophie hebt die Puppe auf, streckt sie von sich und sieht Sara dabei an. Dann drückt sie die Puppe an sich. Sara springt auf, reißt Sophie die Puppe aus der Hand und legt sie wieder auf den Boden. Sophie steht einen Moment lang da, dann hebt sie Saras Puppe erneut auf. ‚Nein', kreischt Sara. Kornelia, die inzwischen in den Raum gekommen ist, sagt zu Sophie: ‚Nein, Sophie. Lass die Puppe von der Sara! Du bist schon fertig. Geh nach vorne!' Dann nimmt Kornelia Sophie die Puppe aus der Hand" *(ebd.)*.

Nach dem wenig lustvollen Ausgang der Interaktion mit Sara wird Sophie von Ruth gerufen. Sophie wird von der Pädagogin an- und ausgezogen und wirkt dabei wieder wie ein sehr junges Kind, fast wie ein Baby, das passiv ist und von Erwachsenen versorgt werden muss. Es ist gut vorstellbar, dass dies bei Sophie regressive Gefühle weckt und damit die Sehnsucht nach ihrer Mutter wieder entfacht wird. Dass sie in diesem Moment „Mama" sagt, könnte daher als Ausdruck dieser Sehnsucht und des Wunsches geliebt und rundherum versorgt zu werden, verstanden werden. Ruth greift Sophies Aussage auf und antwortet freundlich, dass Sophies Mama bald kommen werde. Ob Ruth erfasst, welche Gefühle hinter Sophies „Mama" stehen, bleibt offen – sie bringt Sophie gegenüber jedenfalls nichts dergleichen zum Ausdruck, sondern bleibt bei der – häufig gegebenen und recht allgemeinen – Antwort, dass Sophie bald von ihrer Mutter abgeholt werden würde. Sophie legt sich daraufhin wieder hin, so als ob sie lieber weiter ein Baby sein und schlafen würde, anstatt im wachen Zustand auf ihre Mutter zu warten und währenddessen an diesem Ort zu sein, der so wenig befriedigende, liebevolle Kontakte für sie bereithält. Als Ruth darauf lachend reagiert, lacht auch Sophie, möglicherweise verbunden mit dem Wunsch, zusammen mit Ruth über etwas lachen und damit Gemeinsamkeit herstellen zu können – auch ich werde in dieses Lachen miteinbezogen, so, als ob auch ich Teil dieser Gemeinsamkeit werden sollte. Dass Sophies Lachen auf mich künstlich wirkt, deutet darauf hin, dass es nicht Ausdruck empfundener Freude ist, sondern einen anderen Zweck erfüllt, nämlich darüber Verbundenheit herzustellen. Danach versucht Sophie erneut, Sara in ein Spiel zu involvieren. Wieder benutzt sie dafür ein Objekt, doch leider ist es Saras Puppe, sodass Sara Sophies Angebot, gemeinsam mit der Puppe zu spielen, missversteht. Stattdessen scheint Sara den Eindruck zu haben, Sophie wolle ihr die Puppe wegnehmen, was sie vehement zu verhindern sucht. Kornelia, die in diesem Moment dazukommt, scheint ebenfalls nicht zu erfassen, wie sehr Sophie versucht, eine Verbindung zu Sara herzustellen, stattdessen trennt sie die vermeintlichen Streitpartner und schickt Sophie weg.

Sophie, missverstanden von Erwachsenen und Peers, zurückgewiesen von Sara und noch immer von dem Wunsch nach Gemeinsamkeit erfüllt, holt sich nun ein Buch und setzt sich an einen Tisch. In dem Buch sind Tiere abgebildet, und Sophie macht auf jeder Seite die entsprechenden Geräusche, wie „wowowow" beim Hund oder „miumiumiu" bei der Katze. Bei einigen Tieren

nennt sie auch die Namen und macht dann die Geräusche dazu. So sagt sie beispielsweise: „Hahn“ und macht dann „i-i-i-riii“, oder „Ente“ und macht „quak, quak, quak“ *(ebd., 3f.)*. Es wirkt so, als würde sich Sophie nun selbst das Buch vorlesen, als wäre sie sich in dieser Situation selbst das Gegenüber, das sie in der Krippe verzweifelt sucht, aber nicht findet.

„Da wird die Tür geöffnet, eine Frau erscheint im Türrahmen und ruft ihr Kind. Sophie dreht sich zur Türe um und sieht die Frau an. Kurz darauf erscheint eine weitere Mutter in der Tür, um ihr Kind abzuholen. ‚Mama', sagt Sophie während sie zur Türe sieht. *Ihr Blick wirkt leer*. ‚Papa', sagt sie noch. Dann wendet sie sich ab und sieht ins Leere. *Sie sieht ein bisschen traurig aus*. Schließlich dreht sie sich wieder zum Tisch und nimmt sich ein weiteres Buch, das offen daliegt. Sie blättert es durch, ohne sich die Seiten genauer anzusehen. Inzwischen wird ein Kind nach dem anderen abgeholt.

Sophie steht auf und geht zu dem Steckspiel, das hinter der Türe hängt. ... Sophie zieht einen Stein nach dem anderen ab und steckt sie an einer anderen Stelle wieder fest. Da wird die Tür erneut geöffnet. Wieder kommt eine Mutter, um ihr Kind abzuholen. Sophie nimmt ein paar Spielsteine in beide Hände und streckt sie der Frau entgegen. Die Frau lächelt Sophie *freundlich* an, wendet sich aber schnell wieder ab, um ihr Kind zu begrüßen. Sophie geht mit den Steinen in den Händen zu einem Tisch und bleibt davor stehen. Zwei Steine fallen auf den Boden. Sophie sieht den Steinen nach, die unter den Tisch kollern und betrachtet dann die in ihren Händen verbliebenen Steine. Sie bewegt langsam eine Hand, so dass ein weiterer Stein auf den Boden fällt und davonrollt. Sophie sieht ihm nach, schaut dann auf den letzten Stein, den sie in ihren Händen hält. Sie neigt eine Handfläche nach vorne bis auch dieser Stein auf den Boden fällt und wegrollt“ *(ebd., 4f.)*.

Wie kann Sophies Verhalten verstanden werden? Das Auftauchen anderer Eltern, die ihre Kinder abholen, scheint Sophies zwangsläufig an ihre eigene Mama und ihren eigenen Papa zu erinnern, die nicht da sind. Ihr Blick zur Tür könnte von der Hoffnung getragen sein, ihre Eltern mögen dort erscheinen, um sie abzuholen. Sie verbalisiert ihre Gedanken, indem sie „Mama“ und „Papa“ sagt. In Verbindung mit diesen Worten weisen ihr leerer Blick und der traurige Eindruck, den sie in diesem Moment erweckt, darauf hin, dass Sophie in dieser Situation innerlich mit intensiven schmerzlichen Gefühlen des Vermissens und der Sehnsucht beschäftigt ist. Zudem ist niemand da, der ihre Äußerungen aufgreift oder sich ihr in anderer Art und Weise zuwendet. Das Durchblättern des Buchs wirkt lustlos, sie scheint sich daran nicht erfreuen zu können, bringt sich aber durch die Hinwendung zum Buch in die Rolle der Aktiven. In diesem Sinn könnte ihr diese Aktivität dazu dienen, den Schmerz und die Sehnsucht nicht so stark spüren zu müssen und sie so vor einer Form der Passivität zu schützen, die vielleicht bedeuten würde, von negativ-belastenden Affekten überschwemmt zu werden.

Als weitere Kinder abgeholt werden, scheint das Buchansehen als Strategie nicht mehr auszureichen, und wie schon in einigen Beobachtungen zuvor nutzt Sophie das Steckspiel, das hinter der Türe hängt. Betrachtet man ihr Spiel mit den Steinen unter dem Aspekt der symbolischen Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel, so könnte man annehmen, dass die Spielsteine die Kinder in der Krippe repräsentieren. Zunächst werden sie von einem Ort zu einem

anderen gebracht (abziehen und wo anders feststecken): von zuhause in die Krippe. Kurz wird Sophie von einer Mutter unterbrochen, die ihr Kind abholt. Sophie wendet sich sofort an die Erwachsene, bietet ihr Spielsteine an, wie um sie zum gemeinsamen Spiel einzuladen. Doch als die Frau sich rasch ihrem Kind zuwendet, realisiert Sophie, dass ihre Wünsche nach Zweisamkeit und Verbundenheit auch von ihr nicht erfüllt werden können. Die Steine, die auf den Boden fallen und dann von Sophie Stück für Stück fallen gelassen werden, scheinen die Kinder zu repräsentieren, die nun nach und nach abgeholt werden. Sophie beobachtet dieses Fallen und Davonrollen der Steine sehr aufmerksam. Besonders den letzten Stein, der für sie selbst stehen könnte, lässt sie langsam, nahezu bedächtig, auf den Boden fallen. Dies könnte somit als Ausdruck des Wunsches verstanden werden, auch selbst endlich abgeholt zu werden.

Nachdem sich Sophie kurz mit dem Steckspiel beschäftigt hat, nimmt sie eine Zeichnung aus einem Regal, geht ein paar Schritte, trägt die Zeichnung wieder zurück; dann wendet sie sich einem Plastikpferd zu, lässt dieses über das Steckspiel „reiten“ und geht dann damit durch den Raum. Dann holt sie sich etwas zu trinken und geht zum Bücherregal, bis sie von Kornelia aufgefordert wird, den Raum zu verlassen und in einen anderen Raum zu gehen (ebd.). Sophies Beschäftigungen wirken wie zuvor halbherzig und sind nicht von Dauer. Sie scheint innerlich mit anderen Dingen beschäftigt zu sein und kann sich auf die Angebote der Krippe nur bedingt einlassen, primär scheinen ihre Aktivitäten in dieser Sequenz im Dienste der Bearbeitung bzw. der Abwehr von schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins zu stehen.

Außer Sophie ist nun nur noch ein anderes Mädchen, Florentina, da. Die Krippenkinder und die Kindergartenkinder werden daher ab dem frühen Nachmittag gemeinsam im Raum der Kindergartengruppe von Kornelia betreut.

Sophie ist nach dem Wechsel des Raums lange Zeit auf der Suche nach einer Beschäftigung: Sie wandert umher und beobachtet eine Zeit lang andere Kinder beim Spielen. Ich selbst hatte während dieser Beobachtung das Gefühl, die Zeit sei stehen geblieben, alle paar Minuten sah ich auf die Uhr und hatte selbst den starken Wunsch, dass Sophie abgeholt werde oder dass die Beobachtungsstunde vorbei wäre und ich gehen könnte. Begreift man diese Gefühle als Gegenübertragungsreaktion, kann man davon ausgehen, dass Sophie diesen Nachmittag ähnlich erlebt hat, und die Zeit bis zum Verlassen der Krippe ihr unendlich scheint, wie sehr sie sich auch bemüht, sie mit Aktivitäten zu füllen.

Ein wenig später, als die Kinder gemeinsam an einem Tisch sitzen und belegte Brote essen, kann ich Sophie zum ersten Mal seit Beginn ihres Krippenbesuchs in einer Peer-Interaktion beobachten, die von positiver Stimmung und wechselseitigem Austausch geprägt ist:

„Florentina grinst Sophie an, öffnet leicht den Mund und präsentiert Sophie so ihr gekautes Brot. Sophie lacht. Florentina beugt ihren Kopf zu Sophies Kopf und lacht wieder. Sophie beugt ihren Kopf ebenfalls nach vorne und lacht. Die beiden Mädchen setzen sich wieder aufrecht hin und neigen ihre Köpfe dann wieder zu einander. Schließlich berührt Sophies

Stirn die von Florentina. Die Mädchen lachen, und Florentina beginnt mit geschürzten Lippen zu schmatzen. Sie beugt sich wieder zu Sophie und gibt ihr ein Bussi. Dann lachen die Mädchen wieder" *(ebd., 8)*.

Florentina, die neben Sophie sitzt, nimmt Kontakt auf, indem sie zunächst freundlich lächelt. Als sie Sophie dann, offensichtlich in der Absicht, zu spaßen und Sophie zu erheitern, ihr gekautes Brot zeigt, reagiert Sophie lachend – sie dürfte Florentinas Absicht verstanden haben. Nun ist wieder Florentina an der Reihe: Als Ausdruck ihrer *Zuneigung* – im wörtlichen wie im übertragenden Sinn – neigt sie ihren Kopf lachend Richtung Sophie, und Sophie tut es ihr sofort gleich. Dieses Spiel setzt sich eine Zeit lang fort. Beide sind offensichtlich freudig gestimmt, genießen das gemeinsame Tun und tragen in wechselseitiger Abstimmung dazu bei, dass sich das Spiel immer weiter fortsetzt. Der gemeinsame Spaß gipfelt darin, dass Florentina Sophie ein Bussi gibt und ihr damit eindeutig signalisiert, wie nahe sie einander in diesem Moment sind. Sophie scheint diese Sequenz in vollen Zügen zu genießen und zeigt ihre Freude und ihr Glück deutlich.

Nach diesen zum Teil recht detaillierten Einblicken in Sophies zweiten Monat in der Krippe soll der Fokus nun wieder etwas geweitet werden, indem wieder die Frage in den Vordergrund gerückt wird, wie Sophie diese Zeit in der Krippe wohl erlebt haben mag und welche Bedeutung den Beziehungserfahrungen mit Erwachsenen und Peers zukommt.

5.2.2.3 Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein im zweiten Monat

Analog zur zusammenfassenden Analyse Sophies erstens Monats in der Krippe, werden auch in diesem Abschnitt die Fragen

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* beim Abschied von den Eltern morgens und in Situationen des *Getrennt-Seins* im weiteren Verlauf des Tages in der Krippe?
b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*? und
c. Inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?

gemeinsam beantwortet. Dabei werden an der einen oder anderen Stelle Vergleiche zu Sophies Verhalten und Erleben während des ersten Monats in der Krippe angestellt, v.a. dann, wenn Veränderungen auszumachen sind.

Da meine Beobachtungen im zweiten Monat sich auf Situationen im Lauf des Tages konzentrierten, konnte ich Sophie häufig in Gruppensituationen beobachten (z.B. gemeinsames Mittagessen, Einschlafen und Aufwachen, gemeinsames Singen und Spielen in der Großgruppe). Häufig scheinen in Sophie in diesen Gruppensituationen Gefühle der Verbundenheit zu dominieren, die durch ein gemeinsames Erleben derselben Situation entstehen. Aus diesem Gefühl der Gemeinsamkeit und Verbundenheit heraus versucht Sophie in diesen Gruppensituationen auch immer wieder Kontakt mit einzelnen anderen herzustellen, z.B. zu Kornelia, zu Rita und Ruth sowie auch zu anderen Kindern wie Emil, Sara oder Florentina. In diesen Situationen dürfte Sophie nicht oder kaum von schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins belastet sein. Das ändert sich allerdings, wenn die Gruppe aufgelöst werden soll und Sophie droht, Gefühle der Verbundenheit zu verlieren. Dies zeigt sich z.B. in der nachmittäglichen Einschlafsituation, in der Sophie trotz ihrer Müdigkeit sehr unruhig wird. Ihrem eigenen Bemühen einzuschlafen zum Trotz, gelingt es ihr nicht, ruhiger zu werden, da der Verlust der Verbundenheit mit einer Verstärkung der Gefühle von Einsamkeit einhergeht und sie schmerzlich an die Abwesenheit ihrer Eltern erinnern dürfte. Darüber hinaus wird das Einschlafen durch den damit verbundenen Verlust von Autonomie und Kontrolle erschwert, was für Sophie besonders schwierig sein dürfte, da sie dazu neigt, Passivität um jeden Preis zu vermeiden und stattdessen aktiv zu werden. In einer Situation, in der von ihr gefordert wird, zu schlafen, und in der sie sich dies vielleicht sogar wünscht, muss sie allerdings darauf verzichten, sich in die Rolle der Aktiven zu begeben. Letztlich ist sie dann auf die Zuwendung von der Pädagogin angewiesen. Erst als diese sich zu ihr setzt und sie berührt, kann Sophie einschlafen (siehe auch die Kommentare dazu unter d.) auf den folgenden Seiten).

Insgesamt gewinnt man durch die Analyse der Protokolle den Eindruck, dass Sophie während ihres zweiten Monats in der Krippe weniger oft von schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins belastet ist. Dass Sophie nun die Strukturen und zeitlichen Abläufe kennt, dürfte es ihr erleichtern, sich zu orientieren und zurechtzufinden (z.B. weiß sie, dass sie nach dem Schlafen abgeholt wird). In weiterer Folge scheint ihr dies ein Stück weit mehr Sicherheit zu geben. Dennoch sind negativ-belastende Affekte nach wie vor dominant.

Nahezu in jeder Beobachtungsstunde sagt Sophie „Mama“ und „Papa“, sie wirkt dabei traurig, oft auch nachdenklich. Immer wieder wird sie an die Abwesenheit ihrer Eltern erinnert, v.a. in Situationen, in denen sie versorgt wird, wie z.B. beim Essen, oft auch dann, wenn andere Kinder abgeholt werden. An ihre Eltern zu denken, erfüllt Sophie offenbar mit schmerzlichen Gefühlen, die jedoch nicht überhand nehmen und etwa dazu führen, dass Sophie weint. Nur selten wendet sie sich in diesen Situationen an eine der Pädagoginnen, eher versucht sie noch, sich mit Peers darüber zu verständigen. Meistens jedoch bleibt sie alleine. Im Anschluss an Momente, in denen sie von ihren Eltern spricht, wird Sophie oft unruhig und „flitzt“ in der Krippe von einem Ort zum

anderen. Sie beschäftigt sich in kurzer Zeit mit vielen Objekten oder Spielen, ohne sich irgendeiner Aktivität richtig zuwenden und widmen zu können. Dabei wirkt sie manchmal nahezu hektisch und durchwegs wenig lustvoll. Sequenzen, in denen Sophie scheinbar ziellos im Raum umherwandert, sich immer wieder kurz verschiedenen Aktivitäten zuwendet, aber nicht wirklich spielt oder gar ein entdeckendes und erkundendes Interesse (im Sinne der Bewältigungsdefinition) zeigt, sind nahezu jedes Mal zu beobachten, wenn ich in der Krippe bin – auch dann, wenn Sophie nicht von ihren Eltern spricht. Sie scheint also immer wieder von einer getriebenen Unruhe erfasst zu werden, die sie dazu bringt, sich in dieser Art zu verhalten und davon abhält, sich lustvoll, explorierend Dingen, Spielen oder Personen zuzuwenden. Auch wenn man auf den ersten Blick dazu verleitet ist, zu glauben, Sophie wende sich so vielen Aktivitäten zu, weil sie die Trennung von ihren Eltern so gut bewältigt, an der Krippe so interessiert ist oder sich so lustvoll auf Neues einlassen kann, so lässt eine genauere Betrachtung Sophies Verhalten den Schluss zu, dass keine der vielen Aktivitäten sie zufriedenstellt und ausreichend ist, um die innere Unruhe zu lösen. In diesem Sinn dürfte Sophies gesteigerte Aktivität in der Krippe im Dienst der manischen Abwehr belastender und bedrohlicher Gefühle stehen. Hinter Sophies Aktivität liegen – folgt man der Interpretation der Beobachtungsprotokolle – Gefühle der Orientierungslosigkeit, der Unverbundenheit und des Alleineseins. Diese Gefühle dürften wiederum mit der Abwesenheit vertrauter Bezugspersonen und dem Umstand verbunden sein, dass sich Sophie im Krippenalltag noch nicht ausreichend zurechtfinden kann und Beziehungen mit anderen Erwachsenen oder Kindern fehlen. Die Analyse der Protokolle deutet darauf hin, dass auch während Sophies zweitem Monat in der Krippe Gefühle, die mit der Trennung von den Eltern und dem Krippeneintritt in Verbindung stehen, roh und unverdaut sind: Sophie kann diese Gefühle nicht oder nur in Ansätzen symbolisch (z.B. Spiel mit den Knöpfen; Steckspiel; kurze Sequenzen, in denen sie eine Puppe oder eine Stoffkatze bemuttert) oder sprachlich ausdrücken oder durch Weinen etc. affektiv abführen. Im Gegensatz zu den Beobachtungen, die im ersten Monat stattfanden, dürfte Sophie nun auch kein Übergangsobjekt zur Verfügung stehen, das sie im Dienst der Affektregulation nutzen kann. (Ob der Leopard, den sie in der Einschlafsequenz bei sich hat, ein Übergangsobjekt ist, bleibt unklar, da er in keiner der anderen Beobachtungen vorkommt und man nicht einmal weiß, ob es ihr Stofftier oder eines ist, das sie aus dem Krippenspielzeug ausgewählt hat.) Während des zweiten Monats konnte ich keine Situationen beobachten, in denen Sophie ihre negativen Affekte auf andere projiziert, wie z.B. noch vor wenigen Wochen auf Emil. Stattdessen dürften nun Tendenzen stärker werden, unangenehme, belastende und bedrohliche Gefühle gar nicht erst aufkommen zu lassen, sondern durch Aktivität abzuwehren oder selbst bzw. im Rahmen des Kontakts mit anderen zu lindern.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Sophie ein hohes Maß an Selbstsorge an den Tag legt und damit versucht, unangenehme, belastende Affekte zu lindern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Z.B. zeigt sich dies in der Situation des Aufwachens aus dem Mittagsschlaf, in der ich beobachten konnte, dass Sophie sich selbst über den Kopf streichelt, so als wolle sie die liebevolle Berührung durch jemand anderen ersetzen. Immer wieder gibt es auch Situationen, in denen sie ihr Tun oder die nächsten Schritte kommentiert und so zu sich spricht wie eine Erwachsene.

Auffallend ist andererseits Sophies kontinuierliche Suche nach Kontakt und Verbundenheit mit Erwachsenen und Peers. Oft erfolgt diese Kontaktaufnahme über Objekte (hinstrecken, anbieten) oder das Benennen von Objekten (z.B. Reis, Puppe). Immer wieder spricht sie andere namentlich an. Im Unterschied zu den ersten Wochen in der Krippe ist zu beobachten, dass Sophie sich auch immer wieder an Pädagoginnen wendet. Diese Suche nach Kontakt dürfte im Zusammenhang mit der Sehnsucht nach Verbundenheit stehen und dazu dienen, Gefühle des Alleine- und Verlorenseins zu lindern. Sophies Versuche führen jedoch in den seltensten Fällen zum Erfolg. Gefühle der Enttäuschung darüber zeigt sie nicht offen. Vielmehr kann man davon ausgehen, dass auch diese Gefühle Sophie gar nicht vollkommen bewusst werden, sondern – wiederum durch das Setzen zahlreicher Aktivitäten – abgewehrt werden. Darauf soll nun noch etwas genauer eingegangen werden.

d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?

Wie schon erwähnt wurde, sucht Sophie nun im Unterschied zu ihrem ersten Monat in der Krippe aktiv den Kontakt zu den Pädagoginnen. Z.B. tauscht sie sich beim Mittagessen mit Kornelia aus. Die Pädagoginnen beantworten Sophies Äußerungen meist rasch und begegnen ihr freundlich, die Interaktionen bleiben jedoch während meiner Beobachtungen stets auf dem Niveau der Versorgung und Pflege angesiedelt, d.h. Sophie wird mit Essen und Getränken versorgt, gewickelt, beim Händewaschen unterstützt, angezogen etc. Spielangebote bleiben von Seiten der Pädagoginnen im Gegensatz zum ersten Monat aus bzw. finden nur in der Großgruppe statt. Es gibt kaum länger andauernde dyadische Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen. Die immer wieder stattfindenden kurzen Interaktionssequenzen sind durch eine wohlwollende, zugewandte Stimmung charakterisiert, sind jedoch nicht als dynamisch zu beschreiben, das bedeutet, ich konnte keine Interaktionen beobachten, die ein gewisses Maß an wechselseitiger Abstimmung erforderlich machten.

Vordergründig ist Sophie in den Augen der Pädagoginnen ein braves, angepasstes Mädchen, das wohl als „erfolgreich eingewöhnt" gilt. Ruths Aussage über Sophie, die schon zu Beginn dieses Kapitels hervorgehoben wurde, macht dies in besonderer Weise deutlich. „Die Sophie hat das jetzt schon gut gelernt, das Essen", kommentierte Ruth beim Mittagessen. Die Wahrnehmung der Pädagoginnen dürfte in erste Linie auf die kognitive und körperliche Entwicklung der Kinder gerichtet sein. Sie scheinen genau im Blick zu haben, was welches Kind schon kann, wo es welche Form der Unterstützung braucht und was es innerhalb der ersten Wochen in der Krippe schon gelernt hat. Der Fokus ist dabei aber primär auf selbständiges Essen, die Entwicklung der Sprache, selbständiges Wegräumen, Anziehen etc. gerichtet. In diesen Bereichen dürfte Sophie sich schnell orientieren und den Erwartungen entsprechen können. Dies mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass Sophie dadurch Sicherheit erlangt, nicht passiv sein zu müssen, sondern aktiv etwas tun zu können, wie z.B. nach dem Essen ihr Geschirr wegzuräumen. Dieser Aspekt tangiert auch innerpsychische Aktivitäten, die allerdings nicht im Aufmerksamkeitsfokus der Pädagoginnen stehen dürften. Dementsprechend scheinen sie im Regelfall gar nicht wahrzunehmen, wie sehr auch ein Mädchen wie Sophie, das nicht lauthals nach ihrer Mutter weint, mit der Abwesenheit ihrer Eltern beschäftigt ist, wie sehr sie in manchen Situationen darunter leidet, nach gemeinsamen Spielen und Aktivitäten sucht, wie sehr sie sich darum bemüht, Verbundenheit herzustellen, wie oft sie versucht, mit Peers in Kontakt zu kommen, und wie viele Zurückweisungen sie in Kauf nehmen und verarbeiten muss, die ihre Gefühle des Alleineseins nur noch verstärken. Die Pädagoginnen bringen während meiner Beobachtungen weder in ihren Gesprächen untereinander noch im Kontakt mit Sophie zum Ausdruck, dass sie sich Gedanken darüber machen, wie Sophie den Krippenbesucht oder bestimmte Situationen erleben dürfte, welche Gefühle und Gedanken Sophie begleiten oder welche Form der Unterstützung sie benötigen könnte. Vor diesem Hintergrund deutet Einiges darauf hin, dass die Pädagoginnen Sophies schmerzliche Gefühle, die mit dem Erleben von Trennung und Getrennt-Sein einhergehen, nicht wahrnehmen, in weiterer Folge nicht containen und Sophie gegenüber als empathische mentalisierende Erwachsene auftreten, die sie bei der Bewältigung der Trennung unterstützen. Sie stellen sich nicht als Partner zur Verfügung, mit denen man über Essen, Wickeln etc. hinaus etwas tun und erleben und von denen man Hilfe – etwa auch bei der Anbahnung von Peer-Kontakten – erwarten kann. Auch die zahlreichen Zurückweisungen, die Sophie im Kontakt mit Sara oder Franziska erfährt, scheinen von den Pädagoginnen nicht registriert zu werden. Dementsprechend bleibt Sophie auch in diesen Situationen mit ihren Gefühlen alleine.

Auch die Interaktionen mit Peers während Sophies zweitem Monat in der Krippe dürften nicht zur Linderung negativ-belastender Affekte beitragen – im Gegenteil: Wie in den Protokollausschnitten gezeigt und in der Analyse herausgearbeitet wurde, sind Sophies Interaktionen mit Peers durch viele

Kontaktversuche Sophies und durch Zurückweisungen durch Peers gekennzeichnet, die Sophie irritieren, die sie zum Teil ratlos zurücklassen und die sie fallweise dazu bringen, sich zurückzuziehen und sich mit sich selbst zu beschäftigen (z.B. sieht sie nach der Interaktion mit Sara nach dem Aufwachen alleine Bücher an). Sophies Wünsche nach Gemeinsamkeit und Verbundenheit werden von den Peers meist nicht beantwortet, sondern zum Teil sogar vehement zurückgewiesen, falsch verstanden oder ignoriert. Dies dürfte das Gefühl des Alleineseins in Sophie verstärken und zu einem erhöhten Maß an Selbstsorge wie auch zum Setzen von Aktivitäten im Dienst der (manischen) Abwehr belastender Gefühle führen (siehe oben). Im Unterschied zu Sophies erstem Monat in der Krippe zeigt die Analyse der Protokolle, dass Sophie weniger oft in der Rolle der Beobachterin ist und z.B. Anderen beim Spielen zusieht, sondern häufig auf Peers zugeht, sie anspricht oder ihnen Objekte anbietet. Herauszustreichen sind auch erste lustvolle Interaktionen mit Peers. Dazu zählt zum ersten die zu Beginn beschriebene Essenssituation, in der Sophie sich durch das gemeinsame Tun der Gruppe zugehörig und verbunden erleben dürfte. Sophie wirkt entspannt und scheint die Verbundenheit in der Gruppensituation zu genießen. Das wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie schwer es ihr fällt, sich aus dieser Situation zu lösen, als sie einschlafen soll. Besonders in dieser Situation ist sie auf die Unterstützung durch Erwachsene angewiesen und kann erst einschlafen, als sie nicht mehr alleine ist und die körperliche Anwesenheit und Verbundenheit mit der Pädagogin spüren kann. Zum zweiten ist hier jene Sequenz mit Florentina am Nachmittag zu nennen, in der Sophie während meiner Beobachtungen zum ersten Mal in eine lustvolle, wechselseitige dyadische Interaktion involviert war. Florentina und Sophie verstärken immer wieder gegenseitig ihre freudige, ausgelassene Stimmung und tragen dazu bei, das Spiel in Gang zu halten. Das Geschehen in diesen beiden Sequenzen dürfte Sophie mit Freude und Glück erfüllen und damit den Trennungsschmerz – zumindest zeitweise – lindern.

Wiederum soll zum Ende der Analyse des zweiten Monats von Sophies Krippenbesuch der Fokus auf die drei Dimensionen der kindlichen Trennungsbewältigung gerichtet und herausgearbeitet werden, wie sich Sophies Verhalten und Erleben im Spiegel dieser drei Dimensionen beschreiben lässt.

5.2.2.4 Der Eingewöhnungsverlauf im zweiten Monat im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung

Affekt

Während der Beobachtungen wirkt Sophie die meiste Zeit über zufrieden, zeigt aber weder eindeutige Zeichen positiver Gestimmtheit noch negativer Gestimmtheit. Erst die genauere Betrachtung einzelner Sequenzen aus Sophies Krippenalltag anhand von Protokollausschnitten lässt darauf schließen, dass Sophie innerlich nach wie vor immer wieder mit negativ-belastenden Affekten

zu kämpfen hat. Dies hat einerseits damit zu tun, dass sie ihre Eltern offensichtlich vermisst, was sie auch relativ deutlich zeigt, indem sie beispielsweise in nahezu jeder Beobachtungsstunde in trauriger, nachdenklicher Stimmung von „Mama“ und „Papa“ spricht. Negativ-belastende Affekte dürften aber auch mit Sophies Versuchen einhergehen, mit Peers in Kontakt zu kommen, denn zum überwiegenden Teil bleiben diese Versuche unbeantwortet oder werden klar zurückgewiesen. Wie kränkend diese Zurückweisungen sind, wie ratlos, einsam und verzweifelt sie Sophie zurücklassen, das zeigt das Mädchen kaum in ihrem manifest beobachtbaren Verhalten. Insgesamt scheint es während der Beobachtungen in Sophies zweitem Monat des Krippenbesuchs dennoch weniger Sequenzen zu geben, in denen sie mit negativ-belastenden Affekten und deren Abwehr beschäftigt ist als noch während der Wochen davor. Man kann also von einem Rückgang negativ-belastender Affekte sprechen, wenngleich damit nicht ein Anstieg von deutlich positiv gefärbter Stimmung einhergeht. Nach wie vor weist die Analyse der Protokollausschnitte darauf hin, dass massive Abwehraktivitäten vonnöten sind, um Sophies inneres und äußeres psychisches Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Diese Abwehraktivitäten finden Ausdruck in den vielen Aktivitäten, denen Sophie sich in der Krippe zuwendet.

Interesse

Sophies manifestes Verhalten lässt darauf schließen, dass sie sehr interessiert an den Spielen und Gegebenheiten in der Krippe ist. Durch die genauere Beschäftigung mit dem Beobachtungsmaterial lässt sich allerdings zeigen, dass Sophie immer wieder scheinbar ziellos in der Krippe umherwandert und Beschäftigungen und Aktivitäten meist nur kurz andauern. Auch wenn es immer wieder Situationen gibt, in denen Sophie beispielsweise einen Gegenstand genauer und durchaus neugierig und aufmerksam untersucht, sind diese Explorationen durchwegs von kurzer Dauer (z.B. Beobachtungsprotokoll 9/1: Sophie wühlt mit den Händen im Kugelbecken, legt sich hinein und rudert mit Armen und Beinen; Beobachtungsprotokoll 10/5: Spiel mit einem Plastikpilz, an dem Sophie verschiedene Klappen öffnet und Rädchen dreht) und werden nach wenigen Augenblicken von Sophie unterbrochen, um zur nächsten Aktivität überzugehen. Dieses Verhalten kann aus psychoanalytischer Sicht als Ausdruck manischer Abwehr interpretiert werden – von einem erkundenden, entdeckenden Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition kann dabei nicht gesprochen werden. Sie wirkt dabei von einer inneren Unruhe getrieben, die ein lustvolles, vertieftes Eintauchen in eine Situation gar nicht zulässt. Nach wie vor scheint Sophie innerlich so sehr damit befasst zu sein, belastende, bedrohliche Affekte zu lindern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen, dass ein erkundendes, entdeckendes Interesse an Gegenständen, Spielen, Aktivitäten, Pädagoginnen oder Peers kaum entstehen kann. Etwas längere Beschäftigungen mit Spielzeugen oder Gegenständen können während einzelner Sequenzen

festgestellt werden, in denen man die symbolische Verarbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel ausmachen kann (z.B. mit dem Steckspiel) oder dann, wenn Sophie diese Spielzeuge oder Gegenstände nutzt, um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen (Puppe, Haargummis etc.).

Sozialer Kontakt
Im Unterschied zu Sophies erstem Monat in der Krippe wurden in den Beobachtungsprotokollen keine Situationen beschrieben, in denen Sophie anderen Kindern beim Spielen zusah oder Interaktionen zwischen Pädagoginnen und einzelnen Kindern beobachtete (mit Ausnahme von Großgruppenaktivitäten wie gemeinsames Singen, solche Aktivitäten beobachtet Sophie nach wie vor eingehend). Sie scheint die (zum Teil mit sehnsuchtsvollen Gefühlen verbundene) Beobachterrolle verlassen zu haben und die Rolle der Aktiven eingenommen zu haben. Passend zu ihrer Tendenz, Passivität zu vermeiden und stattdessen selbst die Initiative zu übernehmen, ist Sophies zweiter Monat in der Krippe durch zahlreiche Versuche charakterisiert, mit Peers in Kontakt zu kommen, sie in ein gemeinsames Spiel zu involvieren oder sich mit ihnen über „Mama“ und „Papa“ zu verständigen. Gemeinsamkeit und im weiteren Verbundenheit herstellen zu können, scheint Sophies vorrangiges Ziel in diesen Interaktionen zu sein. Dies macht zum einen darauf aufmerksam, wie einsam, verloren und verlassen sie sich fühlt, zeigt aber auch, wie kompetent sie im sozialen Umgang mit anderen ist. Sophie findet in nahezu jeder Situation eine Möglichkeit, sie zur Kontaktaufnahme zu nutzen (z.B. Haargummis nach dem Aufwachen), sie nimmt die Äußerungen anderer Kinder durchaus sensibel wahr und zieht sich zurück, wenn ihre Versuche auf Ablehnung stoßen. Dennoch intensiviert sie ihre Bemühungen zum Teil auch nach Zurückweisungen (während der Beobachtungen insbesondere bei Sara und Franziska), indem sie stets andere und neue Wege sucht, doch noch mit den anderen Kindern in Kontakt zu kommen (wie kränkend diese Versuche oft für Sophie enden und welche Herausforderung es für sie bedeutet, all diese mit der Kränkung und Zurückweisung verbundenen Affekte von sich fernzuhalten, darauf wurde schon wiederholt hingewiesen). Eine Ausnahme stellen Gruppensituationen wie gemeinsames Essen dar, die Sophie als befriedigend und haltend erleben dürfte. Auch eine befriedigende, sogar ausgelassene Interaktion zwischen Sophie und Florentina bei der Nachmittagsjause ist als Beispiel für eine lustvolle Interaktion mit Peers herauszustreichen. In dieser Interaktion mit Florentina ist auch eine gewisse Dynamik festzustellen, die ein hohes Maß an gegenseitiger Abstimmung erforderlich macht und durch ein ebenso hohes Maß an wechselseitigem Austausch gekennzeichnet ist, der notwendig ist, um das gemeinsame Tun weiter aufrechtzuerhalten. Insgesamt lässt sich in Sophies Interaktionen mit Peers wenig dynamisches Wechselspiel feststellen. Die meisten davon enden rasch, indem einer der beiden Interaktionspartner die Interaktion abbricht und sich abwendet.

Ähnliches lässt sich auch für den Bereich des sozialen Kontakts mit Pädagoginnen feststellen. Sophie versucht vermehrt, aktiv Kontakt mit Pädagoginnen aufzunehmen (z.B. mit Kornelia beim Mittagessen). Diese Kontaktversuche werden von den Pädagoginnen meist aufmerksam wahrgenommen und beantwortet. Dennoch kommt es meistens nur zu kurzen Sequenzen des Austauschs (z.B. Verständigung über „Leis“ etc. mit Kornelia). Kontakte zwischen Sophie und Pädagoginnen finden während der Beobachtungen überwiegend im Rahmen von Gruppenaktivitäten (wie Essen) oder von Pflegehandlungen (wie Händewaschen) statt. Wenngleich der Umgang der Pädagoginnen mit Sophie als freundlich, zugewandt und fürsorglich beschrieben werden kann, ist dennoch festzuhalten, dass dyadische Situationen zwischen Sophie und einzelnen Erwachsenen meist nur von kurzer Dauer sind und – aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung und Ausgestaltung – nicht wesentlich zu Sophies Affektregulation beitragen.

Insgesamt lässt sich eine leichte Steigerung im Bereich des sozialen Austauschs mit Peers und Pädagoginnen ausmachen, wenngleich die Dynamik und Wechselseitigkeit dieses Austauschs – bis auf wenige Ausnahmen – auf einem ähnlichen Niveau wie in den ersten Wochen von Sophies Krippenbesuch bleiben.

Der Blick soll nun wieder nach vorne gerichtet werden, indem Sophies dritter Monat in der Krippe ins Zentrum gerückt und genauer betrachtet wird.

5.2.3 Sophies dritter Monat in der Krippe: Sophie ist sich selbst die nächste

Während Sophies drittem Monat in der Krippe fanden vier Beobachtungen statt, wobei die beiden ersten Beobachtungen im Lauf des Vormittags erfolgten, die beiden weiteren beim morgendlichen Abschied von der Mutter. Um die Chronologie der Ereignisse abzubilden, wird daher in diesem Subkapitel mit der Analyse von Situationen im Lauf des Tages begonnen.

5.2.3.1 Sequenzen im Tagesverlauf (Situationen des Getrennt-Seins)

Als ich an einem Vormittag Anfang November gegen 9:30 Uhr den Gruppenraum betrete, begrüßt Sophie mich mit einem freudigen „Hallo!“. Sophie strahlt und scheint im ersten Moment recht fröhlich. Der Eindruck eines gut gestimmten kleinen Mädchens geht aber rasch verloren. Sophie wirkt an diesem Tag müde und krank, ihre Augen sind glasig, und ihre Nase rinnt. Wie schon in einigen beobachteten Stunden davor geht sie, während ich in der Krippe bin, einer Reihe von Beschäftigungen nach – vorwiegend alleine. Als ich komme, malt sie, danach spielt sie mit einer Puppe. Sie trägt die Puppe umher, legt sie ab, nimmt sie wieder hoch, zieht ihr die Schuhe aus, stellt sie

in ein Regal, trägt sie wieder herum etc. Danach räumt sie den halben Kleiderschrank in der Puppenecke aus, indem sie ein Kleidungsstück nach dem anderen aus dem Kasten nimmt, es kurz betrachtet und dann auf den Boden fallen lässt. Danach spielt sie kurz mit zwei kleinen Püppchen, bis sie einen rosaroten Rucksack entdeckt, den sie sich umzuhängen versucht, bis Kornelia die Kinder auffordert, die Spielsachen wegzuräumen, da es gleich eine Jause gebe. Sophie ist zwischendurch recht fröhlich, und trotz der vielen wechselnden Aktivitäten erscheint sie mir relativ ruhig und nahezu vertieft in ihre Beschäftigungen. Insgesamt wirkt sie aber an diesem Tag recht abwesend auf mich – fast apathisch, worauf später noch eingegangen wird. Hin und wieder, aber im Vergleich zu den vorherigen Beobachtungen selten, versucht sie, mit Peers in Kontakt zu kommen, indem sie diese z.B. anlächelt oder die Puppe nah neben einer Gruppe von Mädchen platziert, die ebenfalls mit Puppen spielen. Sophies Versuche bleiben aber ohne Resonanz, meistens wird sie ignoriert. Eine Pädagogin nimmt Sophie schließlich den Rucksack ab, als die Kinder zum Wegräumen aufgefordert werden, und Sophie läuft gleich zum Tisch, an dem sie üblicherweise isst.[28]

„Sie setzt sich hin und verschränkt die Arme am Tisch. Sophie ist das einzige Kind, das schon am Tisch sitzt. Mit müden Augen sieht sie sich im Raum um. Ihr Blick bleibt an dem Regal hängen, das neben der Eingangstüre steht. Sophie springt plötzlich auf, läuft zu dem Regal und nimmt einen Teddybären, der dort liegt, in die Arme. Der Teddy ist ca. 30 cm groß und sieht sehr flauschig aus. Er hat eine karierte Schleife um den Hals gebunden. Den Teddy fest an sich gedrückt geht Sophie zu ihrem Platz zurück“ *(Beobachtungsprotokoll 12/4.)*.

Als die Pädagogin Sophies Spiel mit dem Rucksack unterbricht, geht das Mädchen – ganz den Erwartungen der Pädagoginnen entsprechend – zum Tisch. Die bisher beobachteten Essenssituationen waren durch zweierlei gekennzeichnet: Erstens konnte Sophie durch das gemeinsame Sitzen am Tisch und die gemeinsame Aktivität ein Gefühl der Verbundenheit mit den anderen Kindern und den Pädagoginnen erleben, das sie sichtlich zufrieden stellte. Zweitens erinnerte Sophie sich in solchen Situationen oft an ihre Eltern, was sie auch explizit zum Ausdruck brachte, indem sie von „Mama“ und „Papa“ sprach. Man kann annehmen, dass sie auch diesmal mit der Erwartung am Tisch Platz genommen hat, nach dem langen Spiel alleine und ein paar

28 Im September 2010 hatte ich im Rahmen des Seminars „Infant Observation and its applications as a research tool“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien die Möglichkeit, das Beobachtungsprotokoll, das ich nach dieser Stunde verfasst hatte, mit Margaret Rustin (englische Psychoanalytikerin und ehem. Mitarbeiterin der Tavistock-Clinic in London), Michael Rustin (Professor für Soziologie an der University of East London und Visiting Professor am Tavistock and Portman NHS Trust) und der Seminargruppe zu analysieren. Die folgenden Ausführungen stützen sich daher auch auf die Besprechung des Protokolls im Seminar. Ich möchte Michael Rustin und besonders Margaret Rustin an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihr Engagement, ihre sorgsamen Überlegungen und bedachten Interpretationen und ihren Beitrag zur Einzelfallanalyse „Sophie“ danken.

gescheiterten Versuchen der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern nun in eine Situation zu kommen, in der sie mit anderen zusammen ist und sich verbunden fühlen kann. Diese Verbundenheit mag – zumindest vorübergehend – auch die schmerzlichen Verlustgefühle angesichts der Abwesenheit ihrer Eltern gelindert haben. Doch nun sitzt Sophie, ganz entgegen ihrer Erwartung und Hoffnung, alleine am Tisch. So gut es ihr bis dahin gelungen ist, Gefühle des Alleineseins und der Einsamkeit zu lindern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen, ist sie durch die Tatsache, dass sie völlig alleine an dem großen Tisch sitzt, nun unübersehbar damit konfrontiert. Das passive Warten auf andere Kinder, die Pädagoginnen oder das Essen scheint für Sophie keine Option zu sein. Sie lässt ihren Blick durch den Raum schweifen, wie auf der Suche nach einem Anker, der ihr Halt gibt. Als sie den großen Teddy entdeckt, kann sie sich wieder in die Rolle der Aktiven begeben, indem sie aufsteht, und sich das Kuscheltier aus dem Regal holt. Der große Teddy wird in diesem Moment zu Sophies Gefährten. Wie fest sie ihn an sich drückt, weist darauf hin, wie einsam sie sich tatsächlich fühlt und wie dringend sie jemanden oder etwas braucht, der oder das ihr hilft, diese Gefühle zu lindern. Diese Geste zeigt aber auch, dass Sophie selbst dazu in der Lage ist, ihre Situation in die Hand zu nehmen und Gefühlen des Verlassenseins und Alleineseins aktiv etwas entgegenzusetzen, indem sie sich selbst einen Tischgefährten organisiert. Doch das Glück ist nicht von langer Dauer:

„‚Nein, den brauchst du jetzt nicht beim Essen', sagt Kornelia und will Sophie den Teddy aus den Armen nehmen. Sophie klammert sich zunächst verzweifelt am Teddy fest. Sie verzieht das Gesicht, als würde sie gleich weinen und gibt einen kläglichen Laut von sich. Im nächsten Moment hat Kornelia den Bären in der Hand, wobei nicht ersichtlich ist, ob sie fester als Sophie daran gezerrt hat oder ob Sophie den Bären losgelassen hat. Kornelia bringt den Teddy zurück zum Regal. Sophie sieht ihr traurig nach und setzt sich wieder auf ihren Platz. Auch andere Kinder kommen nun zum Tisch und setzen sich" *(ebd., 4f.)*.

Kornelia erkennt offenbar die wichtige Funktion des Teddys für Sophie nicht. Sie tritt in diesem Moment als diejenige in Erscheinung, die die Regeln des Kindergartens vertritt und für deren Einhaltung sorgt. Sophies Gesichtsausdruck, als Kornelia ihr den Teddy wegnehmen möchte, und ihr Festklammern an dem Kuscheltier untermauern die Annahme, dass ihr der Teddy dazu dient, schmerzliche Gefühle des Alleineseins zu lindern. Sophie gibt schließlich auf, und ihre Traurigkeit, die sie mithilfe des Teddys noch bewältigen konnte, manifestiert sich in ihrem Gesichtsausdruck. Sie begibt sich wieder in die Rolle des braven Krippenkindes und kehrt zu ihrem Platz zurück.

Die Assistentinnen stellen Teller mit geschnittenem Obst auf die Tische. Sophie isst ein paar Stücke Kiwi.

„Dann spuckt sie die Kiwi auf den Tisch und nimmt sich ein Stück Apfel. Sie beißt ein Stück ab und sieht mich an. Ich entdecke eine Träne auf Sophies Wange. ‚Mama', sagt Sophie mit *trauriger* Stimme und sieht dabei ins Leere. Sie isst den Apfel auf und sagt kauend noch

einmal ‚Mama'. Dann sieht sie Rita an. Rita sagt *ruhig*: ‚Ja, die Mama kommt dich dann abholen'" *(ebd., 5)*.

Während des Essens ist Sophie wieder mit der schmerzlich spürbaren Abwesenheit ihrer Mutter konfrontiert, was sie deutlich verbalisiert, indem sie mehrmals „Mama" wiederholt. Die Träne auf der Wange, ihr leerer Blick und der traurige Tonfall weisen darauf hin, wie schmerzlich dieser Moment für sie ist. Diesmal wendet sie sich jedoch an die Assistentin, indem sie diese direkt ansieht. Rita erfasst sofort, dass Sophie ihre Mutter vermisst. Sie gibt Sophie dies auch zu verstehen. Die Aussage, dass Sophies Mama sie dann abholen werde, soll Sophie zum einen Trost vermitteln. Gleichzeitig scheint sie zu vermitteln, dass das Gespräch über Sophies Mutter und die Tatsache, dass das kleine Mädchen diese so schmerzlich vermisst, nun beendet ist. Die Assistentin wendet sich wieder der Gruppe zu:

„Rita beginnt, Trinkbecher mit Wasser auszuteilen. Die mit den Zeichen der Kinder versehenen Trinkbecher stehen auf einem leeren Tisch. Rita nimmt einen Becher, geht damit zu den Tischen, an denen die Kinder sitzen, und fragt: ‚Wer hat denn …[Zeichen]?' Dann stellt sie den Becher vor das Kind, das das jeweilige Zeichen hat. Der letzte Becher, den Rita zu den Kindern bringt, ist Sophies Becher, der mit dem Ball. ‚Ja, wer hat denn den Ball?', fragt Rita. Sophie lacht, und Rita stellt den Becher vor Sophie auf den Tisch. Sophie nimmt den Becher in beide Hände und trinkt einen Schluck" (*ebd.)*.

Das Procedere des Verteilens der Trinkbecher vermittelt den Kindern, dass jedes von ihnen einen Platz in der Gruppe hat. Sophies Lachen kann als Erleichterung bzw. Freude darüber interpretiert werden, ebenfalls, wie die anderen Kinder, einen Platz in der Gruppe zu haben, der durch den Ball symbolisiert wird. Außerdem kann sie die Erfahrung machen, von Rita gesehen und wahrgenommen zu werden.

„Dann setzt sie den Becher ab und hustet laut. Ihr Husten klingt, als wäre sie verkühlt. Sophie trinkt noch einen Schluck und wendet sich dann Emil zu, der neben ihr sitzt. ‚Mama', sagt sie zu Emil. Emil sieht Sophie an. ‚Papa', sagt Sophie. ‚Mama', sagt Sophie noch einmal. ‚Ob!', ruft Emil. ‚Papa', sagt Sophie. ‚Ob', ruft Emil wieder. So geht es ein paar Mal hin und her. Sophies ‚Mama' und ‚Papa' klingen zunehmend *fröhlicher*, *so, als wären es Worte, die zu einem Spiel gehören*. ‚Ob', schreit Emil immer lauter. Schließlich ruft er ‚Nein!', als Sophie wieder ‚Mama' und ‚Papa' sagt. ‚Mama?' sagt Sophie nun in *fragendem* Tonfall zu Emil. ‚Nein' schreit Emil. ‚Papa?', fragt Sophie. ‚Nein!', ruft Emil wieder. Ihr Spiel wird schließlich durch Rita unterbrochen, die mit einem Waschlappen in der Hand zu Sophie kommt und ihr den Mund abwischt. Dann geht Rita weiter zu Emil. Sophie sitzt stumm am Tisch und sieht ins Leere" *(ebd., 5f.)*.

Sophies Husten untermauert noch einmal den Eindruck, dass sie wohl krank und nicht ganz bei Kräften ist. Wie schon in Essenssituationen davor dürfte Sophie auch diesmal durch das Versorgtwerden an ihre Eltern erinnert werden. Diesmal formuliert sie ihre innere Beschäftigung mit „Mama" und „Papa" und deren Abwesenheit, die besonders in diesem Moment nicht zu leugnen ist, aber nicht gegenüber einer der Pädagoginnen oder Assistentinnen oder für sich (wie

während ihres 2. Monats in der Krippe im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurde), sondern gegenüber einem anderen Kind: Emil. Es ist jener Bub, der wenige Wochen zuvor noch heftig nach seiner Mutter geweint hat und den Sophie durch Wiederholen der Worte „Mama“ und „Papa“ immer wieder erneut zum Weinen gebracht hat. Es ist also durchaus vorstellbar, dass Sophie ihn nicht nur deshalb anspricht, weil er neben ihr sitzt, sondern weil sie die Erwartung hat, hier auf Resonanz zu treffen. Und in der Tat geht Emil nicht über Sophies Worte hinweg (wie beispielsweise ein Mädchen in einer der zuvor beschriebenen Beobachtungen), sondern reagiert, indem er zunächst „ob!“ ruft. Was dieses Wort bedeutet, ist unklar. Entscheidend ist aber ohnehin vielmehr, die Interaktion, die sich daraus ergibt. Wahrscheinlich ist sich Sophie ebenfalls nicht im Klaren darüber, was „ob“ bedeutet, sie scheint jedoch in Emil jemanden gefunden zu haben, der mit ihr in Austausch tritt, weshalb sie noch einmal „Mama“ und „Papa“ sagt. So entsteht mit jeder weiteren Wiederholung ein Spiel zwischen den beiden, das Sophie sichtlich genießt. Ihr Tonfall wird fröhlicher, das Spiel ausgelassener. Aus der zunächst schmerzlichen Beschäftigung mit der Abwesenheit von Mama und Papa wird in der Interaktion mit Emil ein lustvolles Spiel mit Worten. Das Hauptthema „Mama und Papa“ bleibt dabei erhalten, es wird Sophie jedoch zusehends möglich, in eine heitere Stimmung zu kommen. Dies dürfte zum einen damit zusammenhängen, dass es ihr gelungen ist, mit einem anderen Kind in einen befriedigenden, wechselseitigen Austausch zu kommen, zum zweiten damit, dass sie die Gelegenheit hat, ihre Beschäftigung mit ihren Eltern bzw. deren Abwesenheit auszudrücken und gemeinsam mit jemandem anderen spielerisch zu bearbeiten. Das Spiel erfährt eine Variation, als Emil statt „ob!“ plötzlich „nein!“ ruft. Er bringt damit das Offensichtliche zum Ausdruck, als würde er sagen wollen: „Nein, Mama und Papa sind nicht da!“ Sophie jedenfalls scheint dieser Auffassung zu sein, denn sie reagiert auf das veränderte Spiel mit einem veränderten Tonfall, so als würde sie die Frage zu Emils Antwort formulieren: „Ist Mama da? Ist Papa da?“ Die Fortsetzung des gemeinsamen Spiels mit den Worten spricht jedenfalls dafür, dass Emil und Sophie sich in gewisser Weise verstehen – es entsteht ein Austausch über die abwesenden Eltern, der für beide Kinder in hohem Maß lustvoll und befriedigend ist. Als das Spiel durch eine Assistentin plötzlich unterbrochen wird, scheint damit ebenfalls die Verbindung zwischen Emil und Sophie gekappt zu werden. Sophie zeigt kaum eine Reaktion. Ihr Blick ins Leere kann aber als Hinweis gelesen werden, dass sie ihre Beschäftigung mit der Sehnsucht nach ihren Eltern wieder in ihr Inneres verlagert hat. Der lustvolle, befriedigende Aspekt, der in der Interaktion mit Emil so deutlich zutage trat, dürfte nun in den Hintergrund getreten sein.

Im Anschluss wird in der Gruppe gemeinsam musiziert und gesungen. Alle Kinder setzen sich im Kreis auf den Boden, Musikinstrumente werden verteilt, eine der Pädagoginnen spielt Gitarre, und es werden Lieder gesungen. Sophie bekommt eine Art Rassel. Sophie nimmt dabei eine Zuschauerrolle ein. Sie

beobachtet das Treiben, Rasseln, Klingeln, Klirren, Scheppern und Singen um sie herum stumm. Ihre Rassel bewegt sie kaum, beim Refrain eines Liedes bewegt sie die Lippen. Als zwei Mädchen in den kurzen Pausen zwischen den Liedern weiter rasseln und trommeln, fordert Kornelia sie mehrmals mit strenger Stimme dazu auf, aufzuhören und später weiterzuspielen. Als die beiden Mädchen weiterspielen, müssen alle Kinder ihre Instrumente abgeben und in die Mitte des Kreises schieben. Das gemeinsame Singen wird jetzt nur noch durch Kornelias Gitarrenspiel begleitet.

„Melanie [eine Pädagogin aus der anderen Gruppe] nimmt ein paar Kindern die Instrumente aus der Hand und legt sie zu den anderen. Sophie legt ihre Rassel neben sich auf den Boden. Kornelia beginnt auf der Gitarre zu spielen und stimmt das Lied an. Wenige Kinder singen mit. Sophie bleibt während des Liedes stumm, sieht langsam von einem Kind zum nächsten. Zwischendurch wandert ihr Blick immer wieder ins Leere. Sie lässt die Schultern hängen und wirkt *verzagt*. Als das Lied zu Ende ist, fordert Kornelia die Kinder auf, ihre Instrumente wieder zu nehmen. Die Kinder folgen Kornelias Aufforderung. Sophie sitzt *stumm* und *betrübt* da und sieht die anderen Kinder an. *Ich habe den Eindruck, dass sie gar nicht wahrnimmt, was um sie herum geschieht – sie wirkt wie hinter einem Vorhang*. Florian, der neben Sophie sitzt, nimmt Sophies Rassel. Sophie *scheint dies nicht zu bemerken, oder es ist ihr egal*. Sophie sitzt ohne Instrument da. Kornelia blickt in die Runde und fragt: ‚So, haben jetzt alle ein Instrument?' … ‚Ah, die Sophie hat noch nix', sagt Kornelia und rollt Sophie eine Rassel zu. Sophie nimmt die Rassel in die Hand. ‚Gut, zum Abschluss singen wir das Zwergenlied.' … Sophie sieht Kornelia an. *Ich frage mich, ob sie sie wirklich sieht, denn sie wirkt sehr abwesend*. Kornelia hat nun das richtige Notenblatt gefunden und legt es vor sich auf den Boden. Sie beginnt zu spielen und zu singen. ‚Der nächste Zwerg heißt … [Name des Kindes]. Schön, dass du da bist', singt sie reihum bei jedem Kind. … Als Sophies Name gesungen wird, sieht Sophie auf, *doch ihr Blick ist leer*, und sie hält die Rassel in der Hand ohne sie zu bewegen" *(ebd., 6f.)*.

In dieser Sequenz zeigt sich deutlich, wie verloren Sophie mitunter in der Krippe ist. Es gelingt ihr nicht mehr, am Gruppengeschehen teilzunehmen, sie ist zurückgezogen und verhält sich teilnahmslos. Was mag dabei in Sophie vor sich gehen? Obwohl sie anscheinend durch Blicke versucht, mit den anderen Kindern in Verbindung zu bleiben, dürfte es ihr zu diesem Zeitpunkt nicht mehr gelingen, den Kontakt mit anderen aufrechtzuerhalten. Ihr wiederkehrender Blick ins Leere weist darauf hin, wie unverbunden sie sich fühlt. Sophies Körperhaltung und ihre Bewegungslosigkeit machen darauf aufmerksam, in welch depressivem Zustand sie in dieser Situation ist. Es lässt sich erahnen, wie einsam, verloren und abgetrennt sie sich fühlt. Man kann den Eindruck gewinnen, sie sei in einer anderen Welt, in der es kein gutes Objekt mehr gibt. Der Verlust der Rassel scheint sie nicht zu bekümmern, es ist fraglich, ob sie überhaupt realisiert, dass jemand ihr die Rassel weggenommen hat. Als sie von Kornelia wieder eine Rassel bekommt, nimmt sie diese folgsam, fast mechanisch, in die Hände. Möglicherweise spielt Kornelias Rüge der beiden spielenden Mädchen und das darauf folgende Absammeln der Instrumente eine Rolle dabei, dass Sophie die Rassel an sich nimmt, um zu vermeiden, auf ähnliche Art und Weise zurechtgewiesen zu werden. Ein Instrument zu haben,

mitzuspielen, mitzusingen, scheinen für sie überhaupt keine Bedeutung zu haben. Kornelia und ihre Kolleginnen sind auf die Einhaltung der Regeln und das Singen der Lieder fokussiert, sie nehmen offenbar keine Notiz von Sophies psychischer Verfassung (oder der anderer Kinder). Als Sophies Name im Zwergenlied gesungen wird, fühlt sie sich angesprochen, doch auch hier scheint keine Verbindung zu den anderen zu entstehen. Anders als im Lied gesungen wird („schön, dass du da bist"), dürfte sie sich nicht willkommen fühlen. Ihre Gefühlslage scheint unverändert: unverbunden, alleine, isoliert, antriebslos. Anders als in der zuvor beschriebenen Sequenz mit den Bechern scheint Sophie nicht zu erleben, dass sie einen Platz in der Gruppe und in der Wahrnehmung einer der Pädagoginnen hat, obwohl das Singen des Textes des Zwergenliedes eine gewisse Analogie zum Aufrufen der Symbole der Kinder auf den Trinkbechern aufweist.

Nach dem Ende des Liedes ist die Beobachtungszeit zu Ende, und ich verlasse die Krippe. Michaela, Sophies Bezugspädagogin ist an diesem Tag nicht da gewesen. Erst viel später erfahre ich zufällig, dass sich Michaela einer Operation unterziehen musste und längere Zeit nicht arbeiten gehen konnte. Möglicherweise wusste Sophie zu diesem Zeitpunkt ebenfalls nicht, wo Michaela ist und ob und wann sie wieder kommen würde. Was Michaelas Abwesenheit für Sophie bedeutet, ist schwer zu erfassen. Aus den Beobachtungsprotokollen geht nicht hervor, dass Sophie sich explizit damit beschäftigt. Es kann aber angenommen werden, dass Sophie Michaelas Abwesenheit registriert, ebenso wie die Tatsache, dass statt ihr immer wieder andere Pädagoginnen da sind. Entwicklungspsychologische Theorien, insbesondere aus dem Feld der Objektbeziehungstheorie, und Forschungsergebnisse aus dem Feld der Elementarpädagogik (siehe TEIL I) stützen jedoch die Annahme, dass die konstante Anwesenheit von Betreuungspersonen für so junge Kinder ebenso hilfreich und notwendig ist wie die Aufrechterhaltung eines stabilen Settings. Insofern ist davon auszugehen, dass Michaelas vorübergehende Abwesenheit nicht nur mich verwundert und verunsichert, sondern bei Sophie und den anderen Kindern ähnliche Gefühle auslöst. Das mag eine Erklärung dafür sein, weshalb Sophie in dieser Stunde in höherem Ausmaß als davor einsam, verloren und bedrückt wirkt.

Etwa eine Woche später komme ich um 8:30 Uhr wieder in die Krippe und treffe Sophie am gedeckten Tisch sitzend an. Sie wirkt ernst und müde auf mich und ist offensichtlich verkühlt. Nach dem Essen ist sie etwas fröhlicher, sie grinst immer wieder, hüpft durch den Raum und kommentiert ihr Tun (z.B. „Hüpfen"). Eine Zeit lang streunt sie durch den Gruppenraum, spielt kurz mit verschiedenen Spielsachen. Sie wirkt guter Dinge, ihr zum Teil zielloses Herumgehen deutet aber darauf hin, dass sie auf der Suche nach etwas ist. Es gelingt ihr nicht, sich in ein Spiel oder eine Tätigkeit zu vertiefen. Offenbar bieten die Spielsachen Beschäftigung, aber keine Befriedigung und wecken ihr

Interesse nicht dauerhaft. Gelegentlich versucht Sophie, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen – erfolglos, wie die folgende Sequenz beispielhaft zeigt:

„Sophie geht auf Franziska zu. … Franziska hat eine kleine helle Tasche umgehängt. Auf der Umhängetasche ist der Kopf von Winnie Puuh befestigt, der gelb blinkt. Sophie stürzt sich auf Franziska und streckt die Hand aus, um den blinkenden Kopf zu berühren. ‚Uii, was hat denn die Franziska da?', höre ich Rita fragen. ‚So was Tolles.' ‚Ja und vor allem für die Sophie', fügt Ruth hinzu. Franziska geht einen Schritt zur Seite. Sophie geht ihr nach und streckt wieder die Hand aus, um den Bärenkopf zu berühren. Franziska wendet ihren Oberkörper von Sophie ab und geht wieder einen Schritt zur Seite. Sophie streckt Franziska den Spielstein entgegen, den sie immer noch in der Hand hat, und sagt: ‚Tein'. Franziska geht wieder einen Schritt zur Seite. Sophie lässt die Hand mit dem Stein sinken und streckt die andere wieder nach dem Puuh-Bären aus. Franziska weicht wieder aus. Sophie hüpft zu Franziska, grinst sie an und sagt: ‚Hüpfen'. Franziska sieht Sophie *beunruhigt* an. Sophie hüpft auf und ab. Franziska weicht ihr aus, Sophie hüpft ihr nach. Franziska sieht aus, als würde sie gleich zu weinen beginnen. Da läuft Sophie wieder zum Steckspiel und legt den Stein auf die Ablage" *(Beobachtungsprotokoll 13/4)*.

Franziskas Umhängetasche mit dem Puuh-Bären weckt offensichtlich Sophies Interesse und übt eine große Faszination auf sie aus. Franziska zeigt jedoch deutlich, dass sie nicht möchte, dass Sophie sie oder den Bären berührt, indem sie sich abwendet und schrittweise zur Seite geht. Sophie zeigt sich in diesem Moment sensibel, was die Reaktion des Mädchens angeht und interpretiert Franziskas Körpersprache offenbar zutreffend – sie lässt von dem begehrten Bären ab. Stattdessen ändert sie ihre Taktik, indem sie Franziska ihrerseits ein Spielzeug anbietet. Daran wird deutlich, dass Sophie nicht bloß an dem Bären interessiert war, sondern dass dieser viel mehr ein Mittel zum Zweck gewesen sein dürfte, nämlich ein Objekt, über das es möglich sein könnte, mit Franziska in Kontakt zu kommen. In diesem Sinn bietet Sophie Franziska stattdessen etwas aus ihrem (vorübergehenden) Besitz an: einen Spielstein. Schnell realisiert Sophie, dass Franziska auch mit dem Spielstein nicht zu gewinnen ist. Ihr Interesse an dem Bären verstärkt sich noch einmal kurz, doch als Franziska sich erneut abwendet, gibt Sophie nicht auf, sondern ändert erneut ihre Strategie. Sie möchte Franziska vermitteln, wie viel Spaß es ihr macht, zu hüpfen und sie einladen, es gemeinsam zu tun. Franziska ist jedoch auch daran nicht interessiert – im Gegenteil scheint Sophie sie in Bedrängnis zu bringen, und sie wirkt verzweifelt. Sophie gibt schließlich auf und läuft davon.

In der beobachteten Stunde folgen noch ein paar weitere Kontaktversuche mit Kindern (auch mit Franziska), die meist völlig unbeantwortet bleiben oder bei denen Sophie in ähnlicher Art und Weise zurückgewiesen wird, wie hier von Franziska. Sophie reagiert wie auch in der eben beschriebenen Sequenz: Wenn ihre Versuche der Kontaktaufnahme scheitern, wendet sie sich einem anderen Spiel oder Kind zu. Auch die Sequenz mit Franziska und dem Puuh-Bären findet wenig später eine Fortsetzung:

„Neben Franziska sitzt Rita auf einer kleinen Bank. Sophie betrachtet fasziniert den blinkenden Puuh-Bären auf Franziskas Umhängetasche. Sie streckt die Hand aus und greift den Bären an. Franziska dreht sich gleichzeitig *schwungvoll* zur Seite. Sophie krallt sich an dem Bären fest, und plötzlich löst er sich von der Umhängetasche. Sophie sieht den Bärenkopf in ihrer Hand *verdutzt* an und sieht dann zwischen Franziska und ihrer Hand hin und her. *Sie scheint überrascht zu sein, dass sich der Bärenkopf von der Umhängetasche gelöst hat und beobachtet Franziskas Reaktion darauf.* Franziska verzieht das Gesicht und beginnt zu weinen. Rita nimmt Sophie den Bärenkopf aus der Hand und Franziska die Umhängetasche von den Schultern. Rita setzt sich hin und versucht, den Bärenkopf wieder an der Tasche zu befestigen. Sophie zupft mit einer Hand am Saum ihres Leibchens. *Sie wirkt beunruhigt und nervös.* Franziska hält einen kleinen schwarz-weißen Schaumgummifußball in der Hand. Sophie deutet mit dem Zeigefinger auf den Ball und sagt: ‚Aball'. Sie sieht Rita dabei an. Rita reagiert zunächst nicht, sondern blickt in ihren Schoß, wo sie versucht, den Bären wieder an der Umhängetasche zu befestigen. ‚Aball', sagt Sophie noch einmal, den Zeigefinger auf den Ball gerichtet. Mit *strenger*, *harter* Stimme sagt Rita zu Sophie: ‚Das gehört der Franziska.' Sophie sieht *betrübt* oder auch *besorgt* aus und wickelt ihre Hand in den Saum ihres Pullovers. ‚Hast du das verstanden?', fragt Rita. ‚Ja', sagt Sophie mit belegter Stimme. Sie senkt den Kopf und wirkt sehr *zerknirscht*. Dann dreht sie sich um und geht Richtung Puppenecke" *(ebd./5f.)*.

Diese Sequenz bietet zahlreiche Ansätze zur Interpretation. Man könnte beispielsweise darauf eingehen, welch unangenehme Gefühle in der sonst so braven Sophie ausgelöst werden, als sie den Bärenkopf offenbar unbeabsichtigt von der Tasche reißt, oder analysieren, was es bedeutet, dass Sophie daraufhin mit Rita über den Ball in Franziskas Hand sprechen möchte. Ebenso könnte man den Konflikt genauer in den Blick nehmen, der eine relativ komplexe soziale Situation darstellt, sowie den dynamischen Austausch zwischen allen Beteiligten, der sich hier entfaltet. Der Fokus soll jedoch auf zweierlei gelenkt werden: Zum einen ist Ritas Verhalten in dieser Situation als typisch für das Verhalten von Sophies Betreuungspersonen in den ersten Wochen in der Krippe zu bezeichnen. Fokussiert auf das Verhalten der Kinder wird darauf geachtet, ob es erwünscht oder unerwünscht ist, den Regeln und Erwartungen entspricht oder korrigiert werden muss. Die inneren Beweggründe, die dazu führen, dass sich ein Kind – in dem Fall Sophie – in einer bestimmten Art und Weise verhält, welche Absichten sie verfolgt, wie sie sich dabei fühlen mag und wie sie das Verhalten der anderen Kinder und Erwachsenen erlebt, all das scheint in der Wahrnehmung und im Denken der Pädagoginnen keine Rolle zu spielen. Es dürfte Rita schlichtweg entgangen sein, wie sehr sich Sophie immer wieder darum bemüht, in einen lustvollen Austausch und ein gemeinsames Tun mit Franziska zu kommen. Daher dürfte sie auch keine Vorstellung davon haben, wie unangenehm es für Sophie ist, Franziska stattdessen zum Weinen gebracht zu haben. Rita richtet ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Reparatur der Tasche. In dem Versuch Sophie zu vermitteln, dass sie anderen Kindern nichts wegnehmen darf, ist sie ganz auf die Einhaltung von Regeln fokussiert (wobei sie Franziskas Weinen und damit *deren* Gefühle registriert haben dürfte). Dabei scheint sie aber zu übersehen, wie stark Sophies Wunsch nach

Gemeinsamkeit und Austausch mit anderen ist und wie sehr dies – im Umkehrschluss – darauf hindeutet, wie einsam und alleine sie sich in der Krippe fühlt.

Sophie scheint ständig auf der Suche nach etwas zu sein, ohne es zu finden. In Verbindung mit Sequenzen wie den beiden eben beschriebenen – in denen Sophie mit anderen Kontakt aufnehmen möchte, es aber nicht zu einem lustvollen Miteinander kommt – dürften mit dazu geführt haben, dass Sophie wenig später offensichtlich mit schmerzvollen Gefühlen angesichts der Abwesenheit ihrer Eltern beschäftigt ist:

„Als das Buch zu Ende ist, steht Sophie auf und setzt sich auf die Bank. Neben Sophie sitzt Kerstin. Sophie wendet sich Kerstin zu und sagt: ‚Mama'. Sophie sieht Kerstin *erwartungsvoll* an. *Sie wartet scheinbar Kerstins Reaktion ab*. Mir fällt ein, dass Kerstin heute schon öfter zu weinen begonnen und dabei auch immer wieder laut ‚Mama' geschluchzt hat. ‚Papa', sagt Sophie. Ihr Tonfall klingt *traurig*. Wieder sieht sie Kerstin an. Kerstin blickt Sophie ebenfalls an. Dann steht Kerstin auf und geht weg. Nun steht auch Sophie auf und verlässt die Puppenecke.

Sie geht zur Terrassentür, legt sie Hände an die Scheibe und sieht hinaus. So verharrt sie kurze Zeit, dreht sich dann um und durchquert den Raum *(ebd./8f.)*.

Wahrscheinlich ist auch Sophie Kerstins Weinen nach ihrer Mutter nicht entgangen. Ihr trauriger Tonfall weist darauf hin, dass sie ihre Eltern so wie Kerstin schmerzlich vermisst. Es hat allerdings nicht den Anschein, als wolle sie Kerstin zum Weinen provozieren (wie einige Wochen davor Emil), sondern vielmehr entsteht der Eindruck, als wolle sich Sophie mit Kerstin über die Trauer austauschen oder zumindest mit einem Mädchen zusammen sein, das ähnlich empfindet wie sie. Sophies Verhalten deutet darauf hin, dass sie von der Vorstellung geleitet ist, das Zusammensein mit jemandem, der seine Eltern ebenso vermisst wie sie, der sich womöglich ähnlich einsam fühlt, könnte zu einer Form der Gemeinsamkeit führen, die wiederum Gefühle des Alleine- und Verlorenseins lindert. Doch auch diesmal läuft Sophies Versuch ins Leere – Kerstin reagiert nicht auf Sophies Worte, sondern steht auf und lässt Sophie alleine zurück. Das dürfte wiederum Gefühle des Alleineseins in Sophie derart verstärken, dass sie nicht in dieser Situation an diesem Ort zurückbleiben möchte. Sie begibt sich zur Terrassentür, einen Platz, der den Blick nach draußen ermöglicht und damit weg von der Krippe, den anderen Kindern und all jenen unangenehmen Gefühlen, mit denen Sophie wohl in diesem Moment zu kämpfen hat. Auffallend ist, dass Sophie sich in diesem Moment wieder auf sich selbst zurückzieht und – alleine mit sich – das Hinausschauen in den Garten offenbar dazu nutzen kann, sich wieder zu fassen, unangenehm-belastende Gefühle zurückzudrängen und sich dann erneut dem Gruppenraum zuwenden kann.

Die weiteren beiden Beobachtungen während Sophies drittem Monat in der Krippe fanden frühmorgens statt, sodass ich wieder die Gelegenheit hatte, Sophie während des Abschieds von ihren Eltern sowie in der Stunde danach zu beobachten.

5.2.3.2 Abschiedssequenzen (Situationen der Trennung)

Etwa eine Woche später komme ich wieder in die Krippe. Ich treffe um 7:20 Uhr ein, da an diesem Tag auch der T 2-Besuch stattfindet, an dem eine weitere Projektmitarbeiterin in der Krippe ist, um Daten für den empirisch-quantitativen Teil der Studie zu erheben (Speichelentnahmen für die Cortisol-analyse, Videoaufnahmen, AQS, CIS etc.). Ich habe mit der Projektmitarbeiterin vereinbart, dass ich Sophie während der ersten Speichelentnahme am Morgen beobachte. Sophie wird dem Forschungsdesign entsprechend von der Projektmitarbeiterin gefilmt, als sie in die Krippe kommt und während sie sich von ihrer Mutter verabschiedet. Die Beobachtung findet zeitgleich statt. Der Beginn des Protokolls – Sophies Eintreffen in der Krippe und die Abschiedsszene – wird im Folgenden zur Gänze wiedergegeben, auch um die Analyse dieses Abschnitts später zu den Daten aus der Videoanalyse in Bezug setzen zu können:

„Um 07:35 Uhr sehe ich Sophies Mutter auf die Glaseingangstür zukommen, neben ihr einen kleinen rosafarbenen Zwerg. Der Zwerg ist Sophie. Sie trägt einen blassrosa Overall, eine Mütze und einen Schal in derselben Farbe und rote Stiefel. Sie ist eingemummt, und ich erkenne ihr Gesicht fast nicht. … Sophie und ihre Mutter bleiben kurz vor der Eingangstüre stehen, dann kommen sie herein. Sophie trägt einen Stofftierhund in den Armen. Frau K. lächelt mich an. ‚Guten Morgen', sage ich leise zu ihr. ‚Guten Morgen', erwidert Sophies Mutter. Sophie geht langsam, etwas *zögernd* durch den Eingangsbereich und sieht mich *nachdenklich* an. Dann läuft sie in den Gruppenraum, dessen Türe offen steht, hält ihren Hund in die Höhe und ruft: ‚Mau, mau!' Sophies Mutter eilt ihr lachend hinterher. ‚Nein, nicht mit den Stiefeln hineingehen', sagt sie und führt Sophie in die Garderobe. Als Frau K. an mir vorbeigeht, streckt sie mir die Hand entgegen und sagt noch einmal lächelnd: ‚Guten Morgen.' Ich reiche ihr die Hand und begrüße sie auch noch einmal. Sophie steht vor ihrem Garderobenplatz. Frau K. zieht Sophie die Mütze vom Kopf und legt sie in eine Holzschachtel, die über Sophies Haken auf einem schmalen Regal steht. Dann nimmt sie Sophies Schal und hängt ihn über Sophies Haken. Frau K. nimmt Sophie den Hund aus den Armen, legt ihn auf die gegenüberliegende Garderobenbank und sagt: ‚So, den legen wir jetzt mal da her'. Sie öffnet den Reißverschluss von Sophies Overall und den des hellblauen Wollpullovers, den Sophie darunter trägt. Sophie deutet auf die Garderobenwand und sagt etwas. Sie benennt einen Gegenstand, an den ich mich nicht erinnern kann. Zu diesem Zeitpunkt sehe ich nicht auf die Wand, auf die Sophie deutet, doch nach der Beobachtung habe ich gesehen, dass dort zwei Bilder der Fotografin Anne Geddes hängen, auf denen Kinder in Blumentöpfen zu sehen sind. ‚Ja, das ist ein …', wiederholt Sophies Mutter, ohne hinzusehen. Sie zieht Sophie gerade die Stiefel aus und stellt sie unter die Bank. Danach zieht sie den Overall hinunter und Sophie steigt heraus. Wieder benennt Sophie einen Gegenstand und Sophies Mutter wiederholt Sophies Ausdruck. Frau K. zieht Sophie den Pullover über den Kopf und hängt ihn am Garderobenhaken auf. Sophie *will* aus der Garderobe gehen, doch ihre Mutter legt ihr *sanft* die Hand auf den Bauch und hält sie so zurück. ‚Schuhe müssen wir noch anziehen. Oder willst du barfuß gehen?', fragt sie lächelnd. Sie setzt Sophie auf die Bank und zieht ihr die Hausschuhe an. Dann hebt Frau K. Sophie von der Bank und stellt sie auf den Boden. … Sophie nimmt den Hund von der Bank und läuft in den Gruppenraum. Ihre Mutter geht knapp hinter ihr, ich folge ihnen. Die beiden bleiben im Türrahmen stehen. Sophies Mutter beugt sich zu Sophie hinunter und sagt leise etwas zu Sophie. ‚… noch ein Bussi', kann ich hören. Sie gibt Sophie ein Bussi. Sophies Gesicht kann ich dabei nicht

sehen, da ich immer noch hinter den beiden stehe. Dann richtet sich Frau K. wieder auf, ruft ‚Wiedersehen' und geht" *(Beobachtungsprotokoll 14/1f.)*.

An diesem Morgen Ende November erscheint mir Sophie wie ein Zwerg neben ihrer Mutter. Sophies „Zwergenhaftigkeit" deutet darauf hin, wie jung Sophie eigentlich bei genauerem Hinsehen immer noch ist (nämlich ein Jahr und zehn Monate) – ein Umstand, den man aufgrund ihrer weitgehend autonomen Verhaltensweisen in der Krippe leicht übersehen kann. Doch das junge Kind, das im Bild des Zwerges kurz aufblitzt, ist schnell wieder verschwunden, als Sophie mit ihrer Mutter die Krippe betritt und gleich auf eigene Faust zum Gruppenraum läuft. Sie lässt ihre Mutter hinter sich (sicher wohlwissend, dass sie da ist) und begibt sich selbständig in das Geschehen. Wie schon so oft nutzt sie ein Objekt, diesmal den Hund, den sie von zuhause mitgebracht hat, um mit anderen in Kontakt zu kommen. Mit den Worten des Hundes „Mau, mau", was wohl „Wau, wau" bedeutet soll, begrüßt sie die Pädagogin und die Kinder, so als wolle sie sagen: „Hallo, ich bin da! Seht mal, wen ich heute mitgebracht habe!" Sophie wirkt dabei fröhlich und gelöst. In Anwesenheit ihrer Mutter bewegt sie sich sicher in der Krippe. Auffallend ist ihre Aktivität – sie lässt sich nicht hineintragen oder wartet darauf, dass jemand zu ihr kommt und sie begrüßt, sondern sie wird selbst initiativ und macht die ersten Schritte in die Krippe an diesem Morgen, im wörtlichen wie im übertragenden Sinn, alleine. Selbst als ihre Mutter sie dann auszieht, lässt Sophie dies zwar geschehen, begibt sich aber auch hier nicht völlig in die Rolle der Passiven. Stattdessen betrachtet sie ihre Umgebung aufmerksam, und als sie an der Wand etwas entdeckt, das ihr Interesse weckt, zeigt sie darauf und benennt ihre Entdeckung, um mit ihrer Mutter darüber in Austausch zu kommen. Als Frau K. Sophies Worte wiederholt, aber offensichtlich primär damit beschäftigt ist, Sophies Kleidung Schicht für Schickt auszuziehen, endet die Konversation. Sophie möchte das langwierige Ausziehen offenbar nicht länger erdulden und versucht, in den Gruppenraum zu gehen. Auch hier zeigt sie sich aktiv. Sie ist offensichtlich schon so sehr mit den Abläufen vertraut und findet sich darin zurecht, dass sie nicht abwartet, bis ihre Mutter so weit ist, sie in den Gruppenraum zu begleiten. Für Sophies Wunsch, schon selbstständig in den Gruppenraum zu gehen, mag es auch eine Rolle spielen, dass Sophie weiß, dass die vertraute Zweisamkeit mit ihrer Mutter ohnehin in wenigen Augenblicken enden und sie ohne ihre Mutter in der Krippe bleiben wird. Sie scheint das Zusammensein mit ihrer Mutter in der Garderobe also einerseits zu genießen, sich ihrer Umgebung mit Interesse zuwenden zu können und mit einer gewissen Vorfreude an das Geschehen im Gruppenraum heranzugehen. Andererseits ergibt sich während des Ausziehens kein intensiverer Kontakt zwischen Sophie und ihrer Mutter, der über das Ausziehen und das Benennen von Gegenständen hinausgeht. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Sophie ganz genau darüber Bescheid weiß, dass ihre Mutter die Krippe gleich verlassen wird und dass unangenehme Gefühle angesichts des bevorstehenden Abschiedes schon

spürbar werden oder zumindest unbewusst vorhanden sind und gar nicht bewusst werden sollen. Sophies Verhalten spricht jedenfalls dafür, dass sie das Zusammensein mit ihrer Mutter einerseits genießt. Andererseits können ihre Versuche, schon alleine und selbständig in den Gruppenraum zu gehen, als Strategie interpretiert werden, den Abschied von ihrer Mutter zu überspringen und damit gleichsam zu vermeiden. Unangenehm-belastende Gefühle angesichts des Abschiedes, die zumindest latent vorhanden sind, könnten damit ebenfalls von der bewussten Wahrnehmung ferngehalten werden.

Die Mutter verabschiedet sich dann liebevoll, aber rasch. Sophie *lässt* sich anscheinend verabschieden, sie selbst beteiligt sich an der Szene nicht aktiv, soweit das aus der etwas eingeschränkten Position der Beobachtung zu erkennen ist.

Nach dem Abschied von der Mutter ist Sophie immer wieder mit dem Thema „Mama" beschäftigt, wie z.B. folgende Sequenz zeigt, die sich ereignet, kurz nachdem Sophies Mutter die Krippe verlassen hat:

„Dann wendet sie sich wieder dem Puzzle zu. Sophie sieht Michaela an und sagt: ‚Mama, äh, äh, Chichte'. ‚Mhm', erwidert Michaela. … ‚Loch', höre ich Sophie sagen. ‚Ja, da ist ein Loch', sagt Michaela. Sophie hebt das Puzzle wieder etwas in die Höhe und kippt es leicht zu sich. Die Puzzlesteine fallen heraus und landen auf dem Tisch. Ich entdecke ein kleines Loch in der unteren rechten Ecke des Pappkartons. Gemeinsam setzen sie das Puzzle wieder zusammen. ‚Mama …', setzt Sophie zwischendurch wieder an und sagt unverständliche Worte. *Es hat den Anschein, als wolle sie Michaela etwas von ihrer Mama erzählen.* Michaela *scheint Sophie jedoch auch nicht zu verstehen* und erwidert wieder nickend: ‚Mhm'. Die Pädagogin der Kindergartengruppe ruft die Kinder ihrer Gruppe, und sie stellen sich vor der Türe in einer mehr oder weniger ordentlichen Zweierreihe auf *(Beobachtungsprotokoll 14/3)*.

Sophie wendet sich an die Pädagogin Michaela, offensichtlich in der Absicht, sich mit ihr über ihre Mutter auszutauschen. Michaela gibt zu verstehen, dass sie das Mädchen gehört hat, steigt aber nicht auf ein Gespräch ein. Sophie wendet sich daraufhin dem Loch im Puzzle zu. Dass sie nicht das Bild auf dem Puzzle thematisiert, sondern das Loch, kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Sophie darauf aufmerksam macht, dass hier etwas fehlt. Das Loch im Puzzle kann in diesem Sinn als Symbol für ihre Mutter gesehen werden, die ebenfalls nicht da ist. Sophie scheint nicht verzweifelt oder traurig, aber es ist offensichtlich, dass sie innerlich mit dem Fehlenden, dem Loch beschäftigt ist und damit nicht alleine bleiben möchte. Michaela wiederholt Sophies Entdeckung. Sophie macht also die Erfahrung, dass die Pädagogin ihr zugewandt ist und ihr zuhört. Ob sie auch erfasst, wie es Sophie emotional geht, dass sie in diesem Moment mit der Abwesenheit ihrer Mutter beschäftigt ist und es ihr wichtig ist, darüber in Austausch zu kommen, bleibt fraglich – zumindest verbal bringt Michaela nichts zum Ausdruck, was darauf hindeutet. Nachdem Sophie das Puzzle – wohl unbeabsichtigt – auskippt, setzt die Pädagogin es gemeinsam mit ihr wieder zusammen. Im Sinne der Erlebnisverarbeitung im symbolischen Spiel kann das Zusammenzusetzen eines Puzzles als

Tätigkeit gesehen werden, in der es darum geht, zusammenzubringen, was zusammengehört. Folgt man diesem Ansatz, kann man daraus schließen, dass Sophie sich und ihre Mutter während des Puzzelns symbolisch wieder zusammenbringt oder es zumindest versucht. Die Tatsache, dass sie während des Zusammenbauens des Puzzles immer wieder „Mama" sagt, untermauert diese Interpretation. Wie mag Sophie Michaelas Reaktionen erleben, welche Beziehungserfahrung macht sie in dieser Situation? Michaela reagiert stets auf Sophies Worte und Gesten, z.B., indem sie „mhm" sagt oder Sophies Worte wiederholt (und in einen korrekten deutschen Satz eingegliedert) oder auch mit ihr gemeinsam das Puzzle zusammensetzt, nachdem die Teile auf den Tisch gefallen sind. Sophie kann also die Erfahrung machen, dass es in diesem Moment eine erwachsene Person gibt, die ihr aufmerksam zugewandt ist und auf sie reagiert. Das erlaubt es Sophie, zu versuchen, sich mit Michaela darüber auszutauschen, was sie innerlich beschäftigt, nämlich die Abwesenheit ihrer Mutter. Michaela wird in Sophies innerer Welt damit zu einer – potenziellen – Adressatin für Gefühle. Doch obwohl Michaela bestimmt nicht verborgen bleibt, dass Sophie mit ihrer Mutter beschäftigt ist, scheint sie nicht zu erfassen, was in Sophie vorgeht. Möglicherweise geht sie auch nicht auf das Thema „Mama" ein, sondern spielt mit Sophie, um das Mädchen vom Thema „Mama" abzulenken und sie durch das Spielen auf andere Gedanken zu bringen. Sophie kann also die Erfahrung machen, wahrgenommen zu werden, sie findet in Michaela auch eine durchaus freundliche Spielpartnerin – zu einem Austausch über das Thema „Mama" und damit verbundene Affekte kommt es allerdings nicht. Das wiederholte „mhm" der Pädagogin signalisiert Sophie, dass diese ihre Worte rund um das Thema „Mama" zur Kenntnis nimmt, auf emotionaler Ebene scheint es aber zu keinem besonderen Kontakt zu kommen, jedenfalls folgen keine Handlungen (verbal, durch Gesten), die dafür sprechen. Die Interaktion mit Michaela endet schließlich, als eine andere Pädagogin die Kinder zu einer gemeinsamen Aktivität zusammenruft.

Im Anschluss konnte ich noch eine Szene beobachten, in der Sophie offensichtlich wieder an ihre Mutter erinnert wird und dies auch Michaela gegenüber verbalisiert. Sophie und Finnja machen zunächst gemeinsam mit Michaela ein Puzzle.

„Während Finnja und die Kindergärtnerin noch am Puzzle bauen, nimmt Sophie ein kleines braunes Stoffpferd in die Hand, das auf dem Tisch liegt. Sie steht auf und lässt das Pferd über den Tisch galoppieren. ‚Nein', ruft Finnja und streckt ihre Hand nach dem Pferd aus, ‚das ist meines!' ‚Na, lass es ihr noch kurz', sagt Michaela *beruhigend* und nimmt einen weiteren Puzzlestein. Sophie setzt sich wieder, das Pferd behält sie in der Hand. ‚Das gehört meiner Mama', sagt Finnja *anklagend* zu ihr. Es ist eine Weile still, und Finnja und Michaela wenden sich wieder dem Puzzle zu, während Sophie ihnen zusieht. Dann sagt Sophie langsam und in *nachdenklichem* Tonfall: ‚Mama'. Sie blickt Michaela an. Diese schaut kurz auf und lächelt Sophie an. Da taucht an der Glastür über dem Vorhang Saras Gesicht auf. Scheinbar wird Sara in der Garderobe von jemandem hochgehoben. Sara blickt *neugierig* in den Raum. Sophie *scheint sie gleich zu entdecken*, denn sie sieht zur Tür und ruft: ‚Ara!' ‚Ja, da

ist die Sara', sagt Michaela. ‚Oder zumindest der Kopf von der Sara', fügt sie lachend hinzu. Finnja lacht. Sophie lächelt Sara an" *(Beobachtungsprotokoll 14/4)*.

Einige Zeit beteiligt sich Sophie aktiv am Zusammenbau des Puzzles, zeigt auf Figuren im Bild, das sie zusammenfügen, wenn Michaela beispielsweise fragt, wo denn der Esel oder der Honigtopf sei. Sie wirkt zufrieden dabei und scheint auf das Spiel und das gemeinsame Puzzeln konzentriert zu sein. Dennoch erweckt nach einiger Zeit das Stoffpferd ihre Aufmerksamkeit. Sie löst sich aus der Spielsituation zu dritt und widmet sich dem Pferd, indem sie es über den Tisch galoppieren lässt. Allem Anschein nach verliert Sophie am Spiel zu dritt für nach einiger Zeit das Interesse, und sie begibt sich in eine Zweier-Situation mit dem Pferd, mit dem sie nun in der Phantasie wohl auf Reisen geht. Doch Sophies Reise wird schnell durch Finnja, die Besitzerin des Pferdes, unterbrochen. Sophie scheint nun wieder in die Realität des Kindergartens zurückzukehren: Sie setzt sich wieder auf ihren Sessel und behält das Pferd in der Hand, spielt aber nicht mehr aktiv damit. Obwohl sich Michaela, Sophies Interesse an dem Spiel mit dem Pferd erkennend, dafür einsetzt, dass Finnja Sophie das Pferd noch für einige Zeit überlässt, scheint Sophie sich durch Finnjas Unterbrechung nicht mehr weiter auf das Spiel mit dem Pferd einlassen zu können. Vielmehr ist sie auf Finnja und ihre Reaktion konzentriert. Sophie hat schnell verstanden, dass das Pferd, mit dem sie so gerne spielen wollte, Finnja gehört, und die Phantasiereise mit dem Pferd scheint nun nicht mehr möglich – zumal Finnja gleich hinzufügt, dass das Pferd ihrer Mama gehöre. Sophie beobachtet Finnja und Michaela einige Zeit lang stumm beim Puzzeln. Währenddessen scheint sie Finnjas Erwähnung ihrer Mama innerlich zu beschäftigen und auch an ihre eigene Mama zu erinnern. Sie bringt diesen Gedanken in einer nachdenklichen Weise zum Ausdruck, indem sie das Wort „Mama" sagt und Michaela dabei anblickt. Ausformuliert scheint Sophie damit zu sagen: „Ich habe auch eine Mama, und die ist jetzt nicht da." Möglicherweise fragt sie sich in diesem Moment auch, wo ihre Mama jetzt ist und wann sie wieder kommt. Wie schon wenige Minuten davor wendet sich Sophie dabei an Michaela, wohl in der Erwartung oder Hoffnung, mit ihrer Kindergärtnerin nun über ihre Mama und deren Abwesenheit und Verbleib ins Gespräch kommen zu können. Michaela bemerkt Sophies Blick und lächelt sie an. Sophie kann also die Erfahrung machen, dass Michaela ihre Äußerung registriert und aufmerksam darauf reagiert. Dennoch kommt es nicht zu dem gewünschten Austausch über Sophies Mama. Denn an dieser Stelle nimmt die Situation eine Wendung, und das Gespräch über Sophies Mama kommt zum Erliegen, als die drei Sara bei der Tür entdecken. Saras Anwesenheit scheint alle drei in freudige Stimmung zu versetzen. Die gemeinsam erlebte Stimmung und die deutlich hervorgebrachte Vorfreude über Saras Ankunft dürften Sophie dabei helfen, die Gedanken an ihre Mama beiseite zu schieben; die nachdenkliche, tendenziell negative emotionale Stimmungslage scheint einer freudigen Platz zu machen. Nachdem Sara sich von ihrem Vater verabschiedet hat, tritt sie zu den Dreien

an den Tisch. Michaela schlägt den Mädchen vor, nachzusehen, was Kornelia macht, und Sophie, Sara und Finnja gehen zu Kornelia, die ein paar Meter entfernt Gips in eine Form gießt. Die Mädchen bleiben jedoch nicht bei Kornelia, sondern spielen kurz auf einer Wippe. Sophie steigt dann aber schnell wieder von der Wippe ab und begibt sich mit Finnjas Pferd auf Reisen durch den Raum, sie lässt es über das Fensterbrett, einen Kasten, die Wippe und den Rand des Kugelbeckens galoppieren (ebd., 5). Danach tritt sie an den Wickeltisch, an dem Kornelia noch immer mit dem Gips beschäftigt ist. Ein paar Mädchen stehen auf Sesseln und sehen ihr zu. Sophie blickt im Vorbeigehen auf den Wickeltisch und den Sessel, auf dem die Mädchen stehen, doch sie geht weiter – für sie scheint dort kein Platz zu sein. Sie holt sich dann ein Holzsteckspiel aus einem Regal, spielt jedoch nicht damit, weil Michaela mit einem Wattestäbchen zu ihr kommt, um eine Speichelprobe für die Messung der Cortisolwerte zu entnehmen, was Sophie sichtlich missfällt. Im Protokoll ist zu lesen, dass Sophie verschreckt aussieht, als die Pädagogin mit dem Wattestäbchen kommt, dass ihr Körper angespannt ist und sie das Gesicht verzieht und die Zungenspitze mehrmals schnell aus dem Mund stößt, nachdem Michaela das Wattestäbchen wieder herausgezogen hat (ebd., 6). Sophie beschäftigt sich dann weitgehend alleine, wobei auffällt, dass sie mehrmals Spielsachen nimmt, die andere Kinder von zuhause mitgebracht haben, mit diesen zu den Kindern geht, sie ihnen hinhält und benennt (z.B. „Hase"). Es kommt jedoch zu keinen gemeinsamen Spielaktivitäten o.ä.

Kurz darauf ist es Zeit für die Vormittagsjause:

„Alle Kinder haben schon an den Tischen Platz genommen. Sophie setzt sich auf ihren Sessel und lässt ihren Blick über den Tisch schweifen. ‚Nase', sagt sie. Ihre Nase rinnt. Rita geht zu ihr und putzt ihr die Nase. Sophie nimmt ihre Tasse und trinkt. ‚Mama', sagt ein Kind am Nebentisch. ‚Ja, die Mama ist arbeiten', sagt Kornelia. Der Brotkorb wird herumgereicht, und Sophie nimmt sich ein Stück heraus und legt es auf ihren Teller. ‚Mama', sagt Sophie und sieht ins Leere. ‚Arbeite', erklärt Emil, der mit Sophie am Tisch sitzt. Sophie blickt kurz auf. Dann beißt sie von ihrem Brot ab und kaut langsam. Wieder scheint sie ins Leere zu sehen. ‚Mettteling', sagt sie nach einer Weile *versonnen*. ‚Schmetterling? Nein, wo ist denn ein Schmetterling?', fragt Michaela, die neben Sophie sitzt. Sophie hebt den Kopf, sieht aber weiter vor sich hin und wiederholt: ‚Metteling'. ‚Ah, da!', ruft Michaela, ‚hast du aber gute Augen.' Sie zeigt auf Emils Flasche, die auf dem Tisch steht. ‚Ja, da ist ein Schmetterling und da ist noch einer', fährt sie fort *(Beobachtungsprotokoll 14/7)*.

Wiederum wird Sophie auch in dieser Situation durch ein anderes Kind offenbar an ihre Mutter erinnert, als das Kind „Mama" sagt. Kornelia antwortet darauf, dass die Mama arbeiten sei. Sie signalisiert damit – auch gegenüber Sophie – dass sie in der Lage ist, wahrzunehmen, dass Kinder mit der Abwesenheit von ihren Müttern beschäftigt sind. Durch ihre Auskunft darüber, wo sich die Mama in diesem Moment befindet, möchte sie den Kindern wohl auch vermitteln, dass die Mütter zwar nicht da, aber weiter existent sind. Es ist anzunehmen, dass Kornelia dadurch Trost spenden und Ängste davor lindern möchte, dass die Mama nicht wieder kommt. Ihre Reaktion kann also als

aufmerksam, sogar empathisch eingeschätzt werden. Kornelias Antwort erfolgt aber eher automatisch und ihr Tonfall ist nicht emotional getönt. Auch spricht sie nicht die Gefühlslage an, die mit der Bemerkung des Kindes einhergehen könnte, also, dass das Kind etwa traurig oder wütend über die Abwesenheit der Mutter ist, dass es sich unsicher darüber fühlt, wo sich die Mutter aufhält oder sogar Angst hat, dass sie nicht mehr kommt. Die Erfahrung, dass ihre Gefühle „contained" werden, können die Kinder in diesem Moment nicht machen. Auch wenn Kornelia mit ihrer Antwort ein Stück weit zum Ausdruck bringt, dass sie verstanden hat, dass mit der Abwesenheit der Mütter Unsicherheit auf Seiten der Kinder verbunden ist, scheint sie diese Gefühle nur in sehr geringem Ausmaß im Sinne von Containment in sich aufzunehmen und in bearbeiteter, „verdauter" Weise zurückzugeben. Sie präsentiert sich auch nicht als mentalisierende Erwachsene, die kindliche Gefühlszustände erkennt, benennt und mit den Kindern in gewisser Weise bearbeitet.

Jedenfalls scheint Sophie nun ebenso wie das andere Kind innerlich mit ihrer Mutter beschäftigt zu sein. Sie sagt deutlich „Mama", währenddessen wirkt sie in Gedanken versunken – sie blickt ins Leere. Es ist nun Emil, der Sophie – wohl Kornelia imitierend – erklärt, dass die Mama arbeiten sei. Sophie registriert Emils Aussage offensichtlich (sie sieht auf), dann scheint sie sich aber wieder in ihre Gedankenwelt zurückzuziehen. Offenbar verspürt sie in dieser Situation weniger den Wunsch, sich mit jemandem anderen, Kornelia oder Emil, darüber auszutauschen, ob die Mama nun arbeiten sei oder wann sie wieder komme. Oder Emils Antwort im Stil der Pädagoginnen lädt Sophie nicht dazu ein, sich auf diese Weise weiter mit dem Thema „Mama" zu beschäftigen. Vielmehr zieht sie es nun vor, sich der Phantasie hinzugeben, mit ihrer Mutter zusammen zu sein. Dafür spricht einerseits ihr leerer Blick, der darauf hinweist, dass sie gedanklich an einem anderen Ort als am Jausentisch im Kindergarten ist. Zum zweiten spricht sie versonnen von dem Schmetterling auf Emils Trinkflasche. Michaelas Hinweis, dass nicht nur ein, sondern zwei Schmetterlinge auf der Trinkflasche abgebildet sind, stützt die Annahme, dass die beiden Schmetterlinge für Sophie und ihre Mutter stehen und Sophie dieses Bild benutzt, um gedanklich mit ihrer Mutter zusammen zu sein und sich innerlich mit ihr verbunden zu fühlen. Dies dürfte es Sophie ermöglichen, in dem Moment, in dem sie zum wiederholten Mal deutlich spürt, dass ihre Mutter nicht mit ihr in der Krippe ist, Gefühle des Vermissens, des Schmerzes oder der Wut aufzukommen drohen, abzuwehren und sich stattdessen – zumindest für einige Augenblicke – angenehmen Phantasien der Zweisamkeit und Verbundenheit hinzugeben, die ihr Entspannung und Genuss ermöglichen.

Die Beobachtung endet an dieser Stelle, da die Zeit um ist.

Knapp eine Woche später bin ich wieder um 7:30 Uhr im Kindergarten, um gemäß dem Studiendesign noch eine Abschiedssituation und die Stunde danach zu beobachten, in der erneut eine Speichelprobe von Sophie (als Backup) entnommen wird.

Sophie wird auch an diesem Morgen von ihrer Mutter in die Krippe getragen. Diesmal hat Sophie ein Stoffschaf mit. Ähnlich wie in der eben beschriebenen Abschiedssequenz wird Sophie in der Garderobe auch heute von ihrer Mutter mit flinken, routinierten Bewegungen ausgezogen, während Sophie verschiedene Objekte in der Garderobe benennt (wie „Bär", „Stiefel" etc.). Sophies Mutter verabschiedet sich auch heute rasch mit einem Kuss von ihrer Tochter und verlässt dann die Krippe. Sophie läuft wie in der Woche zuvor selbständig in den Gruppenraum und reagiert äußerlich nicht auf die Verabschiedung und den Weggang ihrer Mutter. Mithilfe des Schafs, das sie den Pädagoginnen entgegenhält, versucht Sophie sofort, mit den beiden in Kontakt zu kommen. Nach einem kurzen Austausch über das Schaf geht Sophie eine kurze Zeit lang mit dem Schaf im hinteren Teil des Gruppenraums umher, legt es einmal auf den Rand des Kugelbeckens und kommt dann wieder nach vorne. Michaela bietet Sophie an, etwas zu malen, was Sophie mit Freude annimmt. Relativ lange ist Sophie dann damit beschäftigt, mit verschiedenen Utensilien zu malen: zuerst mit Buntstiften auf einem Blatt Papier, dann mit Pinsel und Farbe auf dem Malbrett (eine Art Staffelei, auf der jeweils für jedes Kind ein neues, großes Blatt Papier befestigt wird), schließlich malt sie mit Ölkreiden wieder auf ein Blatt Papier auf einem Tisch. Michaela taucht stets kurz auf, um Sophie Stifte, Pinsel, Farbtöpfe, Malkittel etc. zu bringen, geht zwischendurch mit ihr Händewaschen und bewundert Sophies Werke. Sie ist dabei aufmerksam und freundlich, aber es kommt immer wieder nur zu sehr kurzen Kontakten, die der Abwicklung des Malprozesses dienen. Danach kümmert sich die Pädagogin immer schnell um andere Kinder. Sophie spielt im Anschluss mit Finnja auf der Wippe. Im Kontakt mit ihr wirkt Sophie fröhlich, bis es zu einem Konflikt auf der Wippe kommt. Sophie verlässt die Wippe und bricht damit den Kontakt und den Konflikt ab. Danach beschäftigt sie sich kurz alleine mit einem Spielzeugpilz, der neben dem Schreibtisch steht, bis es zu folgender Szene kommt:

„Kornelia steht neben dem Schreibtisch, hält Sophies Schaf hoch und fragt: ‚Wem gehört denn das süße Schaf?', Sie setzt sich mit dem Schaf auf die kleine Bank neben dem Schreibtisch. Sophie läuft lachend auf Kornelia zu, und als sie bei ihr angekommen ist, hebt Kornelia sie hoch und setzt sie auf ihren Schoß. Kornelia drückt Sophie an sich. Sophies Gesicht kann ich nicht sehen, da sie in die entgegengesetzte Richtung schaut und Kornelias Rücken sie verdeckt. ‚Mama', sagt Sophie. ‚Ja, die Mama ist arbeiten', sagt Kornelia. Kurze Zeit herrscht Stille, dann sagt Sophie: ‚Innja, Puzzle.' ‚Gehst du zur Finnja Puzzle machen?', fragt Kornelia und stellt Sophie auf den Boden.

Sophie geht mit dem Schaf in der Hand zu Finnja, die neben dem Regal bei der Türe steht. In dem Regal liegen Puzzles in Kartons und Steckspiele. Sophie nimmt sich mit einer Hand ein Holzsteckspiel und trägt es *vorsichtig* zu einem Tisch *(Beobachtungsprotokoll 15/7)*.

Sophie fühlt sich durch Kornelias Frage nach dem Besitzer des Schafes offenbar eingeladen, mit ihr in Kontakt zu kommen und reagiert mit Freude auf dieses Angebot. Kornelia wiederum nimmt Sophies freudige Stimmung wahr und

dürfte ihre rasche Annäherung als Wunsch nach Zusammensein interpretieren. Sie reagiert auf Sophies Wunsch, indem sie das Mädchen auf ihren Schoß hebt und an sich drückt und damit eine Situation körperlicher Nähe in intensiver Zweisamkeit herstellt. In Verbindung mit dem Schaf, das sie von zuhause mitgebracht hat, dürfte Sophie dieser Moment des Zusammenseins in einen Gefühlszustand versetzen, in dem sie Geborgenheit und Verbundenheit erleben kann. Genau dieser Zustand scheint sie an das Zusammensein mit ihrer Mutter zu erinnern, was sie durch Aussprechen des Wortes „Mama“ zum Ausdruck bringt. Kornelia reagiert auf Sophies Äußerung, indem sie ihr mitteilt, wo sich ihre Mutter gerade aufhält. Wie schon in einer der weiter oben beschriebenen Sequenzen am Jausentisch bringt Kornelia damit zum Ausdruck, dass sie einerseits wahrnimmt, dass Kinder – in diesem Fall Sophie – ihre Mütter vermissen und dass deren Abwesenheit mit der Unsicherheit über deren Aufenthaltsort und damit deren Existenz und Wiederkommen verbunden ist. Im Versuch, diese Gefühle der Verunsicherung zu beruhigen, erklärt Kornelia, dass Sophies Mutter arbeiten ist. Allerdings geht Kornelia in ihrer Reaktion und ihrer Antwort nicht darauf ein, mit welchen Gefühlen diese Verunsicherung für Sophie verbunden ist. Erneut zeigt sich Kornelia als durchaus empathische, aber nur bedingt als containende und mentalisierende Erwachsene. Sophie macht also die Erfahrung, dass ihr Gefühlzustand in der Erinnerung an ihre Mutter zwar wahrgenommen und die Existenz ihrer Mutter durch Kornelia ein Stück weit gesichert wird. Ihr emotionales Befinden scheint aber nur begrenzt wahr- und aufgenommen zu werden, eine Bearbeitung der Gefühle angesichts der Abwesenheit ihrer Mutter findet nur bedingt statt. Insofern ist es auch nachvollziehbar, dass Sophie sich in dieser Situation soweit gehalten fühlt, dass sie sich anderen – in diesem Fall Finnja – zuwenden kann, dies aber auch zu einem gewissen Grad muss, da im Zusammensein mit Kornelia keine weitere Linderung der schmerzlichen Gefühle im Zusammenhang mit dem Vermissen ihrer Mutter zu erwarten ist, als dies bisher geschehen ist. Kornelia scheint erleichtert darüber zu sein, dass Sophie das Thema „Mama“ nun beiseitelässt und reagiert schnell auf ihre Äußerung „Innja Puzzle“. Sie interpretiert Sophies Worte als Hinweis, dass Sophie mit Finnja ein Puzzle machen möchte. Ob das Sophies Wunsch war oder sie sich mit Kornelia lediglich weiter austauschen wollte (z.B. über Finnja und das Puzzle), bleibt an dieser Stelle offen, denn Kornelia steht auf und stellt Sophie auf den Boden, woraufhin Sophie zum Regal geht und sich ein Holzsteckspiel holt, das sie dann alleine am Tisch spielt. Sie nimmt allerdings keinen Kontakt mit Finnja auf, was dafür spricht, dass sie nicht primär darauf aus war, gemeinsam mit Finnja ein Puzzle zu machen. Sophie wirkt jedoch zufrieden bei ihrem Spiel und scheint in dieser Situation nicht auf Kontakt mit anderen Kindern aus zu sein, wie der weitere Verlauf der Szene zeigt:

„Alina kommt zum Tisch und sieht Sophie zu. Sophie nimmt einen Teil nach dem anderen aus der Platte heraus und legt ihn auf den Tisch. Dann versucht sie, die Teile wieder in die

passenden Ausschnitte in der Holzplatte zu legen. Es gelingt ihr nicht immer. Sophie dreht die Stücke schnell über den Öffnungen und probiert gleich die nächste Öffnung aus, wenn sich ein Teil nicht einfügen lässt. Als Alina ein Holzstück nimmt, steht Sophie auf und bleibt vor dem Regal hinter dem Tisch stehen" (*ebd., 7f.)*.

Sophie scheint Alinas Anwesenheit zunächst gar nicht zu bemerken, sie bleibt weiterhin ganz in ihr Spiel vertieft. Im Spiel scheint Sophies Beschäftigung mit der morgendlichen Bringsituation symbolisch zum Ausdruck zu kommen. Die Spielteile scheinen dabei für die Kinder zu stehen, die in die Krippe gebracht werden und – Sophies Wunsch entsprechend – möglichst schnell einen Platz dort finden, so wie die Stücke, die Sophie rasch in die Öffnungen drücken möchte. Als Alina dann aktiv in das Spiel eingreift und ein Holzstück nimmt, zieht sich Sophie sofort zurück. Offenbar möchte sie in diesem Moment nicht gemeinsam mit Alina spielen, möglicherweise fürchtet Sophie einen Konflikt – der Grund für ihren Rückzug bleibt an dieser Stelle offen. Jedenfalls bricht sie das Spiel mit dem Holzpuzzle ab und holt sich stattdessen ein paar stapelbare Würfel aus dem Regal, aus denen sie dann einen Turm baut. Im weiteren Verlauf der Sequenz kommt es dennoch zu einem befriedigenden Zusammensein für Sophie, wie folgendem Protokollausschnitt entnommen werden kann:

„Michaela hat sich inzwischen mit Kornelia an den Nachbartisch gesetzt. Finnja sitzt auf Kornelias Schoß, und sie sehen sich gemeinsam Fotos auf einer Digitalkamera an, die Michaela in der Hand hält. Die Fotos dürften am Vorabend beim Basteln von Weihnachtskerzen aufgenommen worden sein, an dem auch viele Eltern teilgenommen haben. Die Pädagoginnen unterhalten sich über die Bilder und den Abend. Sophie hebt den Blick und sieht kurz zu ihnen. Dann steht sie auf und geht zum Tisch. Sie bleibt *abwartend* hinter den Pädagoginnen stehen. ‚Magst auch Fotos anschauen?', fragt Michaela. Sophie geht einen Schritt auf sie zu, und Michaela hebt sie hoch und setzt sie auf ihren Schoß. Gemeinsam sehen sie sich die Fotos an. ‚Uth', sagt Sophie. ‚Ja, die Ruth', lacht Michaela. Da geht die Türe auf und Florentinas Vater steckt seinen Kopf herein. Florentina huscht vorbei und verschwindet bei den Stiegen, die hinauf zu den Kindergartengruppen führen. ‚Ah, ich glaub, die Florentina geht noch mit rauf', sagt Florentinas Vater und schließt die Türe wieder. ‚Flori', sagt Sophie. ‚Laulin', fügt sie hinzu. ‚Ja, genau. Die Florentina geht noch zum Laurin', bestätigt Michaela. Sie sehen sich weiter die Fotos an. Sophie sieht *äußerst konzentriert* drein: Sie kneift die Augen zusammen und beugt sich immer weiter über die Kamera. ‚Das ist sooo cool', lacht Michaela bei einem Bild. Sophie sieht *genau* hin. Dann lacht sie. ‚Phie', sagt sie *überrascht*. ‚Ja, da ist die Sophie drauf, genau', sagt Michaela. Florentina betritt den Raum. Sophie sieht gar nicht auf, sondern hält ihren Blick auf die Kamera gerichtet. Sie sehen sich noch ein paar Bilder an, dann sagt Michaela: ‚So, fertig.' Sie dreht die Kamera ab und legt sie auf den Tisch" *(ebd., 8f.)*.

Als Sophie die beiden Pädagoginnen und Finnja am Nebentisch in ein fröhliches und inniges Beisammensein vertieft entdeckt, gesellt sie sich rasch zu ihnen. Anscheinend ist sie nach einem kurzen Blick zu ihnen schnell zu der Einschätzung gelangt, dass sie Teil dieser kleinen Gruppe und des gemeinsamen Tuns werden möchte und auch kann. Anstatt sich mit sehnsüchtigen Blicken oder weiteren Beobachtungen aufzuhalten, wird Sophie unmittelbar aktiv und tritt an den Tisch, wohl in der Hoffnung und Absicht, in die Runde

aufgenommen zu werden. Und tatsächlich – obwohl Sophie hinter den Pädagoginnen stehen bleibt und zunächst abwartet (wohl überlegend, wartend, wie sie nun konkret Teil der Gruppe werden kann), nimmt Michaela das Mädchen wahr. Sophies Wunsch erkennend fragt sie nach, ob Sophie auch Fotos anschauen wolle. Sophie nimmt die Einladung ohne zu zögern an, indem sie einen Schritt auf die Pädagogin zugeht. Diese wiederum nimmt Sophies Annäherung wahr und interpretiert diese offensichtlich treffend als Zustimmung, woraufhin sie Sophie auf ihren Schoß setzt und sie gemeinsam die Fotos auf dem Display der Digitalkamera betrachten. Als Sophie die Assistentin Ruth auf einem Bild erkennt, freut sich Michaela mit ihr. Als die Tür geöffnet wird, droht das gemeinsame Ansehen der Fotos für einen Augenblick unterbrochen bzw. durch das Eintreffen von Florentina beendet zu werden. Doch Florentina beschließt, ihren älteren Bruder Laurin in die Kindergartengruppe zu begleiten. Florentinas Vater kommentiert allerdings nur, dass Florentina noch kurz nach oben gehen würde – alle Beteiligten wissen, was das bedeutet. So auch Sophie: Sie bringt mit wenigen Worten, indem sie nur die Namen der beiden Kinder nennt, zum Ausdruck, dass sie verstanden hat, was hier vor sich geht, dass sie weiß, das Florentina schon da ist, aber noch mit ihrem Bruder mitgeht. Michaela bestätigt Sophie in ihrer Einschätzung und zeigt, dass sie Sophies wechselnden Aufmerksamkeitsfokus genau mitverfolgt. Der Hinwendung zum gemeinsamen Betrachten der Fotos steht nun nichts mehr im Wege. Sophie wirkt sehr fasziniert von dem Medium, ihr Interesse und ihre Konzentration spiegeln sich in ihrem Gesichtsausdruck wieder. Dies liegt zum einen sicher an den Bildern, die sie auf dem Display sieht – fröhlich lachend erkennt sie auch sich selbst. Das Betrachten der Fotos vom Vorabend vermittelt, dass Geschehenes nicht verschwindet, sondern – in diesem Fall durch die Fotos – auch in der Gegenwart lebendig werden kann. Es bedeutet auch, dass Personen, die im Moment körperlich nicht anwesend sind, dennoch nicht verschwunden sind, so wie Sophie dies am Beispiel des Betrachtens von Ruths Bild erlebt. Die Überraschung und Freude über das Entdecken eines Fotos von ihr selbst kann somit darauf zurückgeführt werden, dass Sophie erstaunt und belustigt darüber ist, dass es sie selbst nun sozusagen gleich zweimal gibt – einmal auf dem Foto und einmal als diejenige, die gemeinsam mit Michaela die Fotos betrachtet. Das Ansehen der Fotos birgt die Möglichkeit, Vergangenes wieder lebendig werden zu lassen und abwesende Personen durch Fotos wieder ein Stück weit herzuholen. Das mag für das kleine Mädchen insbesondere in einer Umgebung angenehm und beruhigend sein, in der sie regelmäßig die Erfahrung macht, dass Mama und Papa sich verabschieden und weggehen, das Zusammensein mit ihnen nicht mehr Teil der Gegenwart ist, sondern in die Vergangenheit rückt und sie für eine gewisse Zeit in der Krippe nicht mit ihnen zusammen ist. Doch auch in der Krippe selbst gibt es immer wieder Veränderungen und vorübergehende Verluste, wie z.B. Michaelas krankheitsbedingte Abwesenheit oder die aufgrund von Dienstplänen wechselnden Betreuungspersonen. Sophie

ist ganz in das Betrachten der Fotos vertieft, und anders als noch wenige Minuten zuvor scheint sie gar nicht zu realisieren, dass die Türe geöffnet wird und Florentina nun hereinkommt. Zu Sophies Interesse und Wohlbefinden dürfte auch das enge körperliche Zusammensein mit Michaela beitragen. Eingekuschelt auf dem Schoß der Pädagogin, die Aufmerksamkeit auf dasselbe Objekt (die Kamera) und dieselbe Aktivität (das Betrachten und Kommentieren der Fotos) gerichtet, ist Sophie offenbar ruhig und zufrieden, und man kann den Eindruck gewinnen, es wäre Sophies Wunsch, bis auf weiteres ihre Zeit so zu verbringen. Doch nachdem sie alle Bilder angesehen haben, beendet Michaela die Situation, indem sie die Kamera abdreht und weglegt. In Verbindung mit den Worten „so, fertig", ist für Sophie unmissverständlich klar, dass diese gemeinsame Aktivität nun endgültig zu Ende ist.

Die Beobachtungsprotokollausschnitte und deren Analyse dokumentierten den Verlauf von Sophies drittem Monat in der Krippe. Nun soll der Fokus wieder erweitert und das Hauptaugenmerk auf die Fragen gerichtet werden, wie Sophie diese Zeit in der Krippe wohl erlebt haben mag und welche Bedeutung den Beziehungserfahrungen mit Erwachsenen und Peers zukommt.

5.2.3.3 Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein im dritten Monat

Wie schon bei der zusammenfassenden Analyse der ersten beiden Monate werden auch in diesem Abschnitt die Fragen

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* beim Abschied von den Eltern morgens und in Situationen des *Getrennt-Seins* im weiteren Verlauf des Tages in der Krippe?
b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*? und
c. Inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?

in einem Schritt beantwortet. Vergleiche zu Sophies Verhalten und Erleben während der ersten beiden Monate in der Krippe werden dabei immer wieder gezogen werden, v.a. dann, wenn Veränderungen feststellbar sind.

In den beiden beobachteten Abschiedssituationen agiert Sophie routiniert. Die Abläufe des Ankommens in der Krippe, während des Ausziehens und der Übergang in die Gruppe sind zwischen Sophie und ihrer Mutter gut eingespielt. In Anwesenheit ihrer Mutter ist Sophie vergnügt, und sie wirkt entspannt. Dies zeigt sich durch ihr fröhliches „Plaudern" mit ihrer Mutter in der Garderobe,

ihre selbständige Bewegung zu ihrem Garderobenplatz und später in den Gruppenraum. Auffallend ist, dass Sophie wiederum als diejenige in Erscheinung tritt, die sich aktiv einbringt, die Situation mitgestaltet und sich in der Krippe autonom bewegt. Beim Ausziehen hilft sie aktiv mit, statt sich aus den Winterkleidern schälen zu lassen. Währenddessen initiiert sie einen Austausch über diverse Objekte, die in der Garderobe zu sehen sind, mit ihrer Mutter. Wissend, dass diese nun bald gehen wird, scheint sie darum bemüht, die letzten Augenblicke mit ihr noch nutzen, regelrecht auskosten, und mit ihr verbal in Verbindung bleiben zu wollen. Auch ist Sophie diejenige, die aufsteht und aus der Garderobe in den Gruppenraum geht, ohne, dass ihre Mutter sie dazu auffordern oder gar hintragen muss. Das macht deutlich, wie wichtig es Sophie gerade in der morgendlichen Bringsituation ist, in der Rolle der Aktiven und dem Geschehen nicht passiv ausgeliefert zu sein. Angesichts des Abschieds, der nun folgen wird und der durch nichts aufzuhalten ist, scheint es Sophie zu helfen, selbst aktiv und mitgestaltend zu sein. Sie wirkt nicht belastet oder bedrückt, man gewinnt den Eindruck, sie freue sich auch auf die Krippe und darauf, nun in den Gruppenraum zu gehen. Andererseits fällt auf, dass sie sich nicht aktiv von ihrer Mutter verabschiedet, sondern sich vielmehr verabschieden lässt bzw. nicht auf die Verabschiedung ihrer Mutter reagiert, so, als wolle sie diesen Moment der Trennung ausblenden und gar nicht wahrnehmen. Die Vorfreude auf den Gruppenraum, ihre eigenständige Bewegung dorthin und das Ignorieren des Weggehens ihrer Mutter machen gleichzeitig auch darauf aufmerksam, dass Sophie der Abschied von ihrer Mutter schwerfällt und die Vorfreude und ihr autonomes Verhalten auch dazu dienen, schmerzliche Gefühle angesichts des Abschieds nicht aufkommen zu lassen und spüren zu müssen. So wirkt Sophie wie ein Mädchen, das die Krippe gerne besucht und dem der Abschied und die Trennung von der Mutter leichtfallen. Diesen Eindruck erweckt Sophie auch die überwiegende Zeit im weiteren Verlauf des Tages in der Krippe.

Wie wir Sophie in den ersten beiden Monaten ihres Krippenbesuchs kennen gelernt haben, zeigt sie sich nun auch im dritten Monat als ein Mädchen, das nicht weint oder ihre Verzweiflung auf andere Art offen zur Schau trägt. Dennoch gibt es Momente, in denen sie ihre innere Beschäftigung mit der Abwesenheit ihrer Eltern deutlich zum Ausdruck bringt. Sie tut dies an jedem Tag, an dem ich sie beobachte, indem sie z.B. „Mama“ oder „Papa“ sagt. Oft ist ihr Tonfall dabei fragend, sie scheint innerlich damit beschäftigt zu sein, wo ihre Eltern gerade sind. Gleichzeitig scheint sie traurig zu sein, wofür ihr Gesichtsausdruck und ihr Blick sprechen, der in solchen Momenten immer wieder ins Leere gerichtet ist. Ihre Traurigkeit, ihre Einsamkeit und ihr Gefühl, verloren und mit niemandem in Verbindung zu sein, zeigt sich deutlicher als in den Monaten zuvor: Zum einen durch ihre zahlreichen Versuche der Kontaktaufnahme mit anderen, vor allem ihre Ansätze, mit Pädagoginnen und Peers ins Gespräch über „Mama“ und „Papa“ zu kommen; zum anderen auch in einigen

Situationen, in denen sie relativ offensichtlich innerlich mit schmerzlichen Gefühlen zu kämpfen hat. Ein Beispiel dafür ist, dass sie einen großen Teddy holt, als sie realisiert, dass sie alleine am Jausentisch sitzt. Essenssituationen wie diese scheinen regelmäßig – so auch schon in Beobachtungen während der ersten beiden Monate – Gedanken an ihre Eltern und deren Abwesenheit zu evozieren und entsprechende Gefühle des Schmerzes darüber sowie des Alleineseins hervorrufen. Immer öfter wendet Sophie sich in solchen Momenten an Pädagoginnen und Peers, wie später (siehe Punkt d.) betont werden wird. Ein anderes Beispiel dafür, wie verloren Sophie in der Krippe ist und wie sichtbar Gefühle der Traurigkeit werden, ist die Situation, als die Kinder gemeinsam mit den Pädagoginnen musizieren und singen. Sophie kann an diesem gemeinsamen Tun kaum teilnehmen, sie wirkt distanziert und zurückgezogen, fast so, als würde sie das Vorgehen um sich herum gar nicht mehr wahrnehmen. Unangenehm-belastende Gefühle scheinen in dieser Situation zu dominieren und erschließen sich auch schon bei einer eher oberflächlichen Betrachtung ihres Gesichtsausdrucks und ihres eher passiven, langsamen und zurückgezogenen Verhaltens. Nicht einmal das Zwergenlied hilft ihr, wieder ihren Platz zu finden und mit den anderen in Verbindung zu kommen. Ihr Blick, der immer wieder ins Leere wandert, zeugt davon, wie unverbunden, alleine und verloren sie sich wohl fühlt. Hinzu kommt, dass ihre Bezugspädagogin Michaela aufgrund einer OP einige Tage nicht da ist und stattdessen wechselnde Vertretungen die Kinder gemeinsam mit Kornelia betreuen. In Momenten wie diesen gelingt es Sophie nicht, sich den Spielen und Aktivitäten interessiert und lustvoll zuzuwenden. Dieser sichtbaren Zunahme des Zeigens von unangenehm-belastenden Gefühlen liegt ein innerer Prozess zugrunde, der dazu führt, dass Sophie diese Gefühle zunehmend mehr aufkommen lassen und spüren kann und diese sich in weiterer Folge auch in ihrem Gesichtsausdruck und ihrem Verhalten manifestieren können. Die Analyse der Protokollausschnitte macht außerdem darauf aufmerksam, dass es zwar nach wie vor Situationen gibt, in denen Sophie scheinbar ziellos im Raum umherstreift, mit verschiedenen Objekten kurz spielt, um dann wieder weiterzuziehen, dass diese Situationen aber erstens weniger oft zu beobachten sind und sie zweitens, dabei deutlich weniger getrieben und gehetzt wirkt. Man kann daraus schließen, dass Prozesse der manischen Abwehr, die sich in der Analyse der Protokolle aus den ersten beiden Monaten immer wieder ausmachen ließen, nun nachgelassen haben und wenn überhaupt, nur mehr vereinzelt ihre innerpsychischen Verarbeitungsmechanismen und ihr Verhalten dominieren. Eine (manische) Abwehr unangenehm-belastender, schmerzlicher Gefühle von Trennung und Abhängigkeit scheint weniger notwendig und weicht zugunsten von Gefühlen der Trauer um das verlorene Objekt. Dieser psychische Reifungsschritt mag dafür verantwortlich sein, dass Sophie nun weniger von der Abwehr getrieben, dafür immer wieder von Gefühlen von Traurigkeit erfüllt erscheint.

Ein Übergangsobjekt taucht wie schon im Monat davor während der Beobachtungen nicht auf. Dennoch greift Sophie auch während des dritten Monats auf Spielsachen zurück und bringt im symbolischen Spiel zum Ausdruck, womit sie innerlich beschäftigt ist. Dies zeigt beispielsweise die Situation mit dem Teddybären, der ihr am Jausentisch als Gefährte dienen und damit schmerzliche Gefühle des Alleineseins lindern soll. Diese Sequenz weist außerdem ein weiteres Mal daraufhin, dass Sophie immer wieder dazu tendiert, sich selbst zu helfen und sich nicht an Peers oder Pädagoginnen wendet – wenngleich festgehalten werden kann, dass diese Tendenz rückläufig ist und sie während des dritten Monats in der Krippe in zahlreichen Situationen versucht, ihre innere Beschäftigung mit der Abwesenheit ihrer Eltern mit anderen zu teilen, wie noch später herausgearbeitet werden wird. Angeführt werden kann hier jedoch schon das Puzzlespiel mit Manuela, in dem Sophie versucht, mit der Pädagogin über das Loch ins Gespräch zu kommen. Wie herausgearbeitet wurde, dürfte das Loch symbolisch für etwas Fehlendes stehen, für Sophies Mutter, die sie vermisst. Sophie nutzt das Puzzlespiel somit, um sich mit dem, was fehlt auseinanderzusetzen, und gleichzeitig dazu, mit Manuela darüber in Austausch zu kommen. Hier wird das symbolische Spiel zu einem Element einer dyadischen Interaktion, das eine Verbindung zwischen Sophie und jemand anderem, in dem Fall Manuela, herstellen soll. Dies erinnert an Beobachtungen aus dem ersten Monat von Sophies Krippenbesuch, als sie ihr Übergangsobjekt zur Kontaktaufnahme mit anderen nutzte. Auch im Steckspiel findet ihre innere Beschäftigung mit dem Ankommen der Kinder in der Krippe und ihrer Suche nach einem Platz Ausdruck im symbolischen Spiel. Diese Aktivität scheint aber eine zu sein, der sie alleine nachgehen möchte. Als Alina dazukommt und einen Teil wegnimmt, bricht Sophie das Spiel ab, zumal das Spiel durch das Wegnehmen eines Teils eine Wendung nimmt, die nicht mehr dem entspricht, was sie innerlich beschäftigt und womit sie sich auch weiter beschäftigen möchte, nämlich dem Ankommen der Kinder in der Krippe. Dieser Prozess findet seine Fortsetzung in den Spielwürfeln, die Sophie dann stattdessen holt und stapelt. Margaret und Michael Rustin sprachen in der gemeinsamen Analyse des oben ausgewiesenen Protokolls sogar von einer „ausgereiften Fähigkeit zum symbolischen Spiel“. Sie brachten aber auch zum Ausdruck, dass Sophies Spiel damit oft kein Spiel im Sinne einer lustvollen Beschäftigung darstellt, sondern Arbeit, insofern dass es dabei darum geht, innerlich etwas zu ver*arbeit*en (was ja eine der zentralen Eigenschaften von kindlichem Spiel ist). Sophie kann Spiele in dieser Hinsicht gut für sich nutzen, zumal sie dabei nicht auf das Mitwirken von oder die Kooperation mit anderen angewiesen ist. Im symbolischen Spiel findet sie vielerlei Möglichkeiten, das, was sie innerpsychisch (bewusst und unbewusst) beschäftigt zum Ausdruck zu bringen und – folgt man Freuds Ausführungen – dabei auch Affekte abzureagieren.

Insgesamt scheint sie während der Beobachtungen, die im dritten Monat des Krippenbesuchs stattgefunden haben, vielen Stimmungsschwankungen ausgesetzt zu sein. Die Analyse der Protokollausschnitte zeigt, dass sie innerhalb einer beobachteten Stunde eine große Bandbreite von Gefühlen erleben dürfte, die von Gefühlen von Verbundenheit und Fröhlichkeit bis hin zu Gefühlen von Einsamkeit und Trauer reichen.

Da während des dritten Monats einige Situationen von Sophies Versuchen der Kontaktaufnahme mit Pädagoginnen und Peers gekennzeichnet waren, verspricht die Beantwortung der Frage

d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?

besonders aufschlussreich zu sein.

Auffallend ist, dass Sophie schon wie in den Monaten zuvor Objekte dazu nutzt, um mit anderen, in erster Linie mit Peers, in Kontakt zu kommen. Sie tut dies, indem sie beispielsweise Franziskas Bär augenscheinlich bewundernd genauer untersuchen möchte. Als Reaktion auf Franziskas Ablehnung bietet sie ihr wiederum ein anderes Objekt/Spielzeug an. Dies verdeutlicht, dass ihr Interesse nicht nur dem Bären gilt, sondern dem Austausch oder einem gemeinsamen Spiel mit Franziska. Dieser Versuch der Kontaktaufnahme zeugt von Sophies Wunsch, mit den anderen Kindern in Verbindung zu treten. Bei Franziska stößt Sophie jedoch auf Ablehnung. Die Erfahrung, dass ihre Wünsche nach Gemeinsamkeit und Verbundenheit von Peers unbeantwortet bleiben, sie nicht oder missverstanden, ignoriert oder sogar zurückgewiesen wird, muss Sophie während des dritten Monats ihres Krippenbesuchs immer wieder machen. Das betrifft sowohl Sophies Anbahnungen mittels Spielobjekten (z.B. Stein) oder gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Hüpfen) als auch ihre Versuche, über das Aussprechen der Worte „Mama“ oder „Papa“ mit anderen ins Gespräch zu kommen. Entgegen ihres Wunsches nach Verbundenheit gerät Sophie durch die erfolglosen und enttäuschenden Versuche mehr und mehr in die Situation, sich alleine und unverstanden wiederzufinden. Gefühle der Einsamkeit und der Traurigkeit erfahren so keine Linderung, etwa indem sie sich mit anderen über die Abwesenheit der Eltern austauschen kann, sondern werden sogar noch verstärkt. Das führt letztlich sogar dazu, dass Sophie sich zurückzieht, durch das Fenster der Terrassentür hinaus in den Garten schaut, um Distanz zu den belastenden, offenbar unerträglich gewordenen Erfahrungen und dem Geschehen um sich herum zu gewinnen. Nach zahlreichen Versuchen, andere unermüdlich für sich oder eine gemeinsame Aktivität zu gewinnen,

bleibt Sophie nur noch, sich auf sich selbst zurückzuziehen und den Blick weg von der Gruppe und nach draußen zu wenden, um der Situation für einen kurzen Moment zu entfliehen. Insofern trägt das interaktive Zusammenspiel mit Peers während Sophies drittem Monat in der Krippe nicht dazu bei, negativbelastende Affekte zu lindern – im Gegenteil, diese werden durch die Erfahrungen mit den anderen Kindern sogar noch verstärkt. Dabei sind jedoch zumindest zwei Ausnahmen zu erwähnen. Zum einen findet eine kurze Sequenz Erwähnung, in der Sophie mit Finnja auf der Wippe spielt. Sophie wird in dieser Szene als fröhlich beschrieben, bis die beiden Mädchen in einen Konflikt geraten und Sophie sich schnell zurückzieht. Die zweite erwähnenswerte Sequenz ist jene, in der Sophie beim Essen mit Emil in einen verbalen Austausch über „Mama" und „Papa" kommt, der sich zu einem Spiel zwischen den beiden entwickelt, das für beide lustvoll ist. Da Emil noch wenige Wochen zuvor als jemand in Erscheinung getreten ist, der den Schmerz über die Abwesenheit seiner Mutter deutlich und andauernd durch Weinen zeigt, dürfte Sophie ihn nicht zufällig zum Adressaten ihres Gesprächs gemacht haben. Offenbar haben ihre Erfahrungen mit ihm in der Vergangenheit dazu geführt, dass sie die Erwartung ausgebildet hat, dass das Thema „Mama" für Emil ebenso emotional besetzt ist wie für sie (im Bereich des Bewussten vermutlich sogar deutlich mehr besetzt als bei ihr) und dass daher mit ihm ein Austausch darüber möglich ist. Ihre Erwartung wird auch tatsächlich erfüllt, das Thema „Mama und Papa" wird zu einem geteilten zwischen den Kindern, indem sie es spielerisch bearbeiten. Den theoretischen Ausführungen über kindliches Spiel folgend kann man davon ausgehen, dass sich in diesem Spiel Innerpsychisches ausdrückt, nämlich die Beschäftigung (mit der Abwesenheit von) den Eltern. Darüber hinaus bietet das Spiel den Kindern die Möglichkeit, von der Passivität in die Aktivität zu kommen, d.h., die Abwesenheit der Eltern nicht passiv erdulden und deren Wiederkommen abwarten zu müssen. Im Spiel werden beide Kinder aktiv und können ihre Eltern dadurch ein Stück wieder herholen, indem sie sich spielerisch verbal an dem Thema abarbeiten. In dieser Situation dürfte dieses Spiel dazu geführt haben, dass die mit belastenden Affekten verbundene Erinnerung an ihre Eltern während des Essens einem Austausch gewichen ist, der dazu geführt hat, dass diese Affekte nicht nur gelindert, sondern zum Positiven verändert wurden. In diesem Sinn kann man mit Freud von einem Abreagieren der Affekte sprechen.

Vorausgegangen ist der geglückten und befriedigenden Spielsequenz mit Emil der Versuch, mit Rita, einer der Assistentinnen, ins Gespräch über das Thema „Mama" zu kommen. Vergegenwärtigt man sich, dass sich dieser Versuch an die Szene mit dem Teddy angeschlossen hat, wird deutlich, wie einsam und alleine sich Sophie gefühlt haben dürfte und wie sehr sie ihre Mutter wohl vermisst oder herbeigesehnt haben mag. Verstärkt wird dieses Gefühl durch den Verlust des Teddys, den Kornelia – ganz auf die Einhaltung der Regeln bedacht – durchsetzt. Sophies Traurigkeit kommt durch ihren

Gesichtsausdruck und eine Träne auf der Wange zum Vorschein. Dass sie ihre Mutter vermisst, verbalisiert sie klar, indem sie zunächst scheinbar zu sich selbst sprechend, dann an Rita adressiert, „Mama“ sagt. Mit ihrem Schmerz wendet sie sich an eine Erwachsene in der Krippe, in der Hoffnung, wahrgenommen, verstanden und vermutlich getröstet zu werden. Ritas Reaktion kann als nahezu prototypisch für sie und ihre Kolleginnen in der Krippe bezeichnet werden. Sie nimmt Sophies Äußerung wahr und reagiert darauf, indem sie Sophie mitteilt, dass ihre Mutter sie dann abholen komme. Sie wendet sich dann dem Austeilen der Trinkbecher zu und signalisiert Sophie damit auch, dass das Gespräch über die Mutter an dieser Stelle nun beendet ist.

Sehr ähnlich verlaufen auch andere Sequenzen zwischen Sophie und den Pädagoginnen bzw. Assistentinnen. Man denke beispielsweise an die Situation, in der Sophie auf Kornelias Schoß sitzt und diese das Mädchen an sich drückt. Sophie sagt in diesem Moment das Wort „Mama“ und bringt damit zum Ausdruck, dass sie nun an ihre Mutter denkt. Die körperliche Nähe zu Kornelia ermöglicht es ihr in diesem Augenblick offenbar, sich und auch ihre Pädagogin mit dem schmerzlichen Gefühl der Trennung zu konfrontieren. Möglicherweise weckt auch gerade das intensive körperliche Zusammensein mit Kornelia in Sophie Erinnerungen an das Zusammensein mit ihrer Mutter. Sophie kann mit Kornelia ebenso wie mit Rita die Erfahrung machen, dass sie wahrgenommen und auf sie reagiert wird. Kornelia antwortet mit dem alternativen prototypischen Satz, dass die Mama arbeiten sei. Als Sophie das Thema dann nicht weiter behandelt, sondern von Finnja und dem Puzzle spricht, scheint dies Kornelia durchaus recht zu sein. Die beiden prototypischen Antworten der Pädagoginnen auf Sophies Aussprechen des Wortes „Mama“ bringen zum Ausdruck, dass das Mädchen gehört wird und dass es den Pädagoginnen wichtig erscheint, darauf zu reagieren und nicht einfach darüber hinwegzugehen. Es ist davon auszugehen, dass die Pädagoginnen damit Trost vermitteln und Sicherheit geben möchten, dass es Sophies Mutter noch gibt (auch wenn sie im Moment nicht da ist) und dass diese sie später auch wieder abholen werde. Zu einem gewissen Grad mag das für Sophie auch befriedigend, ja erleichternd sein. Es entfaltet sich aber kein weiterer Austausch über das Thema „Mama“, wie beispielsweise mit Emil. Prinzipiell wären mehrere Varianten des Sprechens über Sophies Mutter denkbar, die sich nicht um deren aktuellen Aufenthaltsort oder den Zeitpunkt ihres Wiedererscheinens in der Krippe drehen. Dass eine solche Variante des Gesprächs durchaus in Sophies Interesse sein dürfte, davon zeugt die Interaktionssequenz mit Michaela, in der Sophie sich redlich darum bemüht, mit der Pädagogin über ihre Mutter ins Gespräch zu kommen („Mama … chichte“). Michaela ist bemüht, sie vermittelt, dass sie Sophie zuhört, geht in ihren Antworten und ihrer Reaktion aber nicht auf ein Gespräch über die Mutter ein. Ob sie Sophies Hinweis über das Fehlen ihrer Mutter, das sich im Spiel über das Benennen des Lochs symbolisch Ausdruck verschafft, bewusst ist, bleibt fraglich. Sophie kann die Erfahrung machen,

dass sie gehört und in durchaus freundlicher, zugewandter Weise auf sie reagiert wird, es kommt in diesen Situationen aber anscheinend zu keinem intensiveren emotionalen Kontakt zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen, der miteinschließt, dass diese Sophies innerpsychisches Erleben wahrnehmen und erfassen. Es spricht einiges dafür, sich der Einschätzung des Ehepaars Rustin bei der Besprechung des Protokolls anzuschließen, dass die Pädagoginnen Sophie zwar nahe sind, aber sie nicht verstehen. Sie treten nicht als mentalisierende Erwachsene auf, Sophies Schmerz bleibt unausgesprochen und Sophie somit alleine mit ihren Gefühlen. In dieser Hinsicht tragen die Pädagoginnen nur bedingt zu Prozessen der Affektregulation bei, die dazu führen, dass unangenehme und belastende Affekte so weit gelindert werden, dass Sophie lustvoll und explorierend am Geschehen in der Krippe und am Austausch mit anderen teilnehmen kann. Sophie kann ein Stück weit die Erfahrung machen, wahrgenommen und gehört zu werden, Zuwendung und so etwas wie Trost zu erhalten. Diese Interaktionserfahrungen mit den Pädagoginnen können zu einem gewissen Maß als haltgebend bezeichnet werden und verhindern, dass Sophie völlig alleine und isoliert zurückbleibt und von unangenehm-belastenden Affekten überschwemmt wird. Dennoch findet kein Containment im Bion'schen Sinn statt, Sophie ist bei der Verarbeitung ihrer Affekte und Erfahrungen in der Krippe auf sich selbst angewiesen. Das zeigt sich insbesondere auch in den zahlreichen Situationen, in denen sie wiederholt versucht, über Objekte, gemeinsame Aktivitäten oder Themen mit Peers in Kontakt zu kommen. Ihre Versuche gelingen während der Beobachtungen im dritten Monat des Krippenbesuchs nur selten, die meisten Kontakte mit Peers verlaufen sehr enttäuschend für Sophie und verstärken ihre Einsamkeit und ihre Trauer sogar noch. Sophies Pädagoginnen scheinen davon nichts mitzubekommen. Natürlich registrieren sie die Interaktionen zwischen den Kindern und schreiten vor allem dann ein, wenn es zu Konflikten kommt oder Regeln nicht eingehalten werden. Denkt man beispielsweise an die Sequenz mit Franziska und dem Bären, so wird deutlich, dass das Augenmerk der Pädagogin primär darauf gerichtet ist, dass Franziska nichts weggenommen wird und Spielsachen nicht zu Schaden kommen. Sophies Intention, mit Franziska in Kontakt zu kommen, dürfte genauso übersehen werden, wie all ihre Kontaktversuche mit anderen Kindern. Folglich wissen die Pädagoginnen auch nicht, wie groß Sophies Wunsch nach Gemeinsamkeit und Verbundenheit mit anderen ist, wie sehr die nicht gelingenden Versuche sie enttäuschen und Gefühle der Einsamkeit, des Ausgeschlossenseins und der Trauer verstärken und wie sehr sie darauf angewiesen wäre, Unterstützung bei ihren Peer-Kontakten zu erhalten.

Eine Ausnahme stellt das gemeinsame Anschauen der Fotos mit Michaela dar. Sophie kann in enger körperlicher und seelischer Verbundenheit mit Michaela die Erfahrung machen, dass abwesende Personen und Erinnerungen an vergangene Ereignisse wieder in die Gegenwart geholt und dort lebendig werden können. Sophie und Michaela sind in dieser Sequenz ganz auf einander

abgestimmt, selbst die kurze Unterbrechung des gemeinsamen Betrachtens der Fotos durch die Ankunft von Florentina wird Teil des dyadischen Austauschs zwischen der Pädagogin und dem Mädchen. Sophie scheint diese Sequenz nicht nur sehr zu genießen, sondern sie zeigt auch andauerndes und konzentriertes Interesse an den Fotos und der Aktivität des gemeinsamen Betrachtens.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Sophies zahlreiche Versuche, mit Peers und Pädagoginnen in Kontakt zu kommen und Verbundenheit herzustellen, wahrgenommen und beantwortet werden, allerdings überwiegend in einer Weise, die oft dazu führt, dass Sophie mit ihrer Not alleine zurückbleibt und negativ-belastende Affekte sogar noch intensiviert und verstärkt werden. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass in den Beobachtungsprotokollen kaum Situationen beschrieben werden, in denen Sophie sich mit einer explorierenden Neugier mit Objekten, Aktivitäten oder anderen beschäftigt. Letztlich ist es ihr bis auf wenige Ausnahmen kaum möglich, in einen befriedigenden und lustvollen Austausch mit anderen zu kommen. Sinnbildhaft dafür scheint der Ausschnitt zu sein, in dem Sophie am Jausentisch zunächst versucht, mit einer Pädagogin und dann mit Emil über das Thema „Mama“ ins Gespräch zu kommen, sich dann aber völlig in eine Phantasiewelt zurückzuziehen scheint, in der sie mit ihrer Mutter zusammen sein und sich verbunden erleben kann, so wie die beiden Schmetterlinge auf der Trinkflasche. Ganz dem in der Überschrift zum dritten Monat formulierten Motto („Sophie ist sich selbst die nächste“) entsprechend, scheint Sophie letztlich auf sich gestellt zu sein, wenn es darum geht, den Krippenalltag psychisch zu bewältigen. Dieses Motto soll also nicht darauf anspielen, dass Sophie egoistisch oder selbstbezogen ist, sondern den Umstand beschreiben, dass sie zu anderen nicht die Art von innerer Nähe herstellen kann, die sie sich wünscht und sich daher selbst die nächste ist.

Wie schon in den Kapiteln zuvor gilt es noch, einen Blick auf die drei Dimensionen der kindlichen Bewältigung von Trennung zu werfen und zu analysieren, wie sich Sophies Verhalten und Erleben während des dritten Monats ihres Krippenbesuchs im Spiegel dieser drei Dimensionen beschreiben lassen.

5.2.3.4 Der Eingewöhnungsverlauf im dritten Monat im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung

Affekt

Sophie wirkt in diesem Monat deutlich mehr belastet als in den Monaten davor. Sie zeigt dies wiederum nicht durch offensichtliche Affektäußerungen wie z.B. Weinen, wohl aber ist ihre gedrückte Stimmung ersichtlich durch ihre Teilnahmslosigkeit, ihren Rückzug, wenn ihr Blick scheinbar ins Leere gerichtet ist, und ihre zahlreichen Versuche mit anderen in Kontakt zu kommen und Verbundenheit herzustellen. Diese Kontaktaufnahmen führen in der

überwiegenden Mehrzahl der Fälle aber nicht zu gemeinsamen Aktivitäten oder Spielen und damit zu einer Linderung von Gefühlen der Einsamkeit, der Trennung und Trauer, sondern zu Enttäuschungen, auf die Sophie einerseits mit einer Intensivierung ihrer Bemühungen reagiert, andererseits doch in die Passivität gedrängt wird, in der sie sich vom Geschehen der Gruppe abwendet und den Blick beispielsweise in den Garten richtet oder sich so weit distanziert, dass es den Anschein hat, als würde sie das Geschehen um sie herum nicht mehr bemerken. Auch intensiviert sie ihre Bemühungen, mit Pädagoginnen und Peers über „Mama" und „Papa" ins Gespräch zu kommen. Dies weist darauf hin, wie sehr sie innerlich auch im dritten Monat des Krippenbesuchs noch damit beschäftigt ist, ohne ihre Eltern in der Krippe zu sein. Man kann davon ausgehen, dass ihr Wunsch, sich mit anderen darüber auszutauschen mit dem Verlangen in Verbindung steht, schmerzliche Gefühle des Getrennt-Seins von ihren Eltern zu lindern. Auf der anderen Seite sind in den Beobachtungsprotokollen auch ein paar Situationen auszumachen, in denen Sophie sich offensichtlich wohl fühlt. Diese Situationen sind durch die Anwesenheit anderer, vor allem aber durch einen Austausch mit diesen anderen gekennzeichnet. Beispielhaft hierfür können das verbale „Mama-Papa"-Spiel mit Emil und das gemeinsame Betrachten von Fotos mit Michaela angeführt werden.

Interesse

Sophie hantiert während ihres dritten Monats des Krippenbesuchs immer wieder mit Spielsachen. Meist steht dies jedoch im Dienst der Kontaktaufnahme mit anderen, ihr Interesse gilt also dem sozialen Kontakt, weniger den Spielsachen an sich. Zweifellos übt Franziskas Puuh-Bär eine Faszination auf Sophie aus und lädt sie ein, sich eingehender mit ihm zu beschäftigen. Diesem Interesse kann Sophie allerdings nicht nachgehen, da Franziska ihren Bären um jeden Preis bei sich behalten und ihn vor Sophies neugierigen Gesten und Blicken schützen möchte. Außerdem ist auch diese Situation nicht durch ein bloßes Interesse am Spielzeug gekennzeichnet, sondern ebenso durch Sophies Wunsch, in eine spielerische Interaktion mit Franziska zu treten. Ähnlich verhält es sich mit Finnjas Pferd, mit dem Sophie sich gerne beschäftigen und es durch den Raum galoppieren lassen möchte. Finnja wendet jedoch ein, dass sie das nicht möchte, und die beginnende Sequenz mit dem Pferd ist schnell beendet, als Sara auftaucht, die Sophies Interesse auf sich zieht und deutlich mehr bindet, als das Spielzeugpferd. Immer wieder finden sich in den Beobachtungsprotokollen Abschnitte, in denen Sophie sich mit unterschiedlichen Spielsachen beschäftigt, z.B. einer Puppe, den Puppenschrank ausräumt etc., dann wieder scheinbar auf der Suche nach etwas im Raum umhergeht, sich kurz einem anderen Spielzeug zuwendet usw. Erkundendes, entdeckendes Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition lässt sich dabei allerdings nicht ausmachen. Es gibt auch Aktivitäten, bei denen Sophie längere Zeit bleibt, z.B. dem Malen, aber auch hier entsteht viel mehr der Eindruck einer Beschäftigung, die

sie durchaus ernsthaft und nicht nur zur Ablenkung oder zum Zeitvertreib verfolgt, die sich aber nicht durch ein Explorieren des Gegenstands auszeichnet. Es liegt eher nahe, anzunehmen, dass Sophies Hantieren sie beruhigt, da sie gerne aktiv ist und nicht in eine Situation kommen möchte, in der sie der Passivität ausgeliefert ist. Ist zu Beginn des dritten Monats von Sophies Krippenbesuch noch öfter davon die Rede, dass sie im Raum umhergeht, scheinbar auf der Suche nach etwas ist, das sich nicht finden lässt, so nehmen Beschreibungen dieser Art im Lauf der Wochen ab. Auffallend ist in den Beobachtungsprotokollen und deren Analyse in diesem Zusammenhang auch, dass Sophie in ihren Aktivitäten deutlich weniger getrieben erscheint als in den beiden Monaten zuvor. Die fast greifbare Unruhe ist zurückgegangen, die wechselnden Beschäftigungen sind geblieben, wenngleich die Wechsel weniger oft und weniger schnell stattfinden. Wie schon herausgearbeitet wurde, dürfte die nachlassende Unruhe mit einer Verminderung von inneren Abwehraktivitäten, insbesondere Prozessen der manischen Abwehr, einhergehen. Verbunden damit ist wiederum Sophies Fähigkeit, negativ-belastende, bedrohliche Affekte etwas mehr aufkommen zu lassen, sie deutlicher zu spüren und auch zu zeigen. Dies könnte man damit in Zusammenhang bringen, dass, zumindest in zwei Situationen, Ansätze von entdeckendem Interesse, wie es in der Bewältigungsdefinition beschrieben ist, beobachtet werden konnten. Das ist zum einen eine Sequenz, in der Sophie gemeinsam mit Finnja und Michaela ein Puzzle macht und gemeinsam mit der Pädagogin abgebildete Elemente entdeckt und benennt. Zumindest für eine kurze Zeitspanne wirkt sie neugierig, konzentriert und vertieft. Ihr Fokus ist auf das Puzzlebauen und die Bilder gerichtet, die dabei entstehen – bis Finnjas Stoffpferd Sophies Aufmerksamkeit erweckt und sie sich aus dem Spiel zu dritt zurückzieht, um sich mit dem Pferd zu beschäftigen. Die zweite Sequenz, die in diesem Zusammenhang erwähnt werden muss, ist jene, in der Sophie gemeinsam mit Michaela Fotos auf der Digitalkamera betrachtet. In der Analyse dieser Sequenz wurde offenbar, wie fasziniert Sophie von den Bildern ist, mit welcher Aufmerksamkeit und Hingabe sie eines nach dem anderen ansieht und wie sehr sie davon gefesselt ist. Anhand dieser zwei Situationen lassen sich Ansätze von erkundendem und endeckendem Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition ausmachen, wobei auffallend ist, dass Sophie in beiden Situationen in engem Kontakt und Austausch mit Michaela steht.

Sozialer Kontakt

Wie schon während des zweiten Monats von Sophies Krippenbesuch wurden in den Beobachtungsprotokollen keine Situationen festgehalten, in denen Sophie als Beobachterin längere Zeit anderen Kindern oder Pädagoginnen beim Spielen oder sonstigen gemeinsamen Aktivitäten zusieht – Sophie scheint die Rolle der sehnsüchtigen Außenstehenden, die gerne involviert wäre, aber außen vor bleibt, endgültig verlassen zu haben. So tritt sie beispielsweise ohne

zu zögern an Michaela, Kornelia und ein Mädchen heran, als sie entdeckt, dass die drei gerade die Köpfe zusammenstecken und etwas betrachten (Bilder auf der Digitalkamera).

Während des dritten Monats in der Krippe ist Sophie entweder alleine beschäftigt, indem sie spielt bzw. mit Spielsachen hantiert oder anderen Aktivitäten wie Malen nachgeht; oder sie steht mit anderen im Austausch, stets darum bemüht, einen intensiveren Kontakt herzustellen. Im dyadischen Kontakt mit Peers, den Sophie meist mittels eines Objekts einleitet, muss Sophie dabei erneut viele Zurückweisungen, Enttäuschungen und Kränkungen erleben. Es ist beachtlich, dass sie dennoch nicht aufgibt, sondern stets neue Versuche unternimmt, Gemeinsamkeiten herzustellen. Sie scheint die Erfolglosigkeit ihrer Versuche über weite Strecken soweit gut verarbeiten zu können, dass sie sich nicht traurig zurückziehen muss, sondern durchaus kreativ und sozial kompetent ihre Bemühungen weiter verfolgt. Die Analyse der Protokollausschnitte zeigte aber auch, dass sie zumindest einmal nach einer Reihe von missglückten Versuchen, mit Peers in einen längeren und befriedigenden Austausch zu kommen, verzagt und traurig wird und dann von „Mama“ und „Papa“ spricht. Das macht darauf aufmerksam, dass sie doch mit dem Alleinesein zu kämpfen hat und sich dann ihre Eltern herbeisehnt. Das Sprechen über die Eltern stellt einen weiteren Anknüpfungspunkt für Peer-Kontakte dar. In einigen Beobachtungssequenzen sind entsprechende Äußerungen beschrieben, die letztlich aber, bis auf eine Ausnahme, auch nicht die gewünschte Resonanz bringen. Nur im spielerischen verbalen Austausch mit Emil führt Sophies Äußerung der Worte „Mama“ und „Papa“ zu einem befriedigenden und dynamischen Austausch, bei dem beide Kinder immer wieder neue Facetten in das Spiel einbringen (etwa durch andere Worte als Antwort oder einen veränderten Tonfall). Der Austausch mit anderen Kindern bleibt über weite Strecken wenig dynamisch, wenngleich es immer wieder zu einem Wechselspiel zwischen Sophie und ihren Interaktionspartnern kommt. Meist jedoch enden diese Kontakte schnell wieder, bevor sie eine Dynamik – etwa auch in Form eines Konflikts – entfalten können. In Großgruppenaktivitäten wirkt Sophie zunehmend einsam, belastet und zurückgezogen. Die Analyse des gemeinsamen Singens zu Beginn der Schilderungen des dritten Monats macht besonders deutlich, wie einsam und verloren Sophie in der Großgruppe ist und wie wenig sie an der gemeinsamen Aktivität partizipieren kann und möchte. In anderen Großgruppenaktivitäten wie dem Essen zeigt sich, dass dyadische Elemente, wie das Austeilen der Trinkbecher in Verbindung mit dem Zeichen der Kinder, für Sophie einen wichtigen Ankerpunkt darstellen, der verhindert, dass sie in der Masse keinen Platz hat und droht, verloren zu gehen. Zudem eröffnen Essensituationen Möglichkeiten für einen dyadischen Austausch, den Sophie regelmäßig sucht und zu brauchen scheint, da sie offenbar in dem Moment des Versorgtwerdens (mit Essen) stets an ihre Eltern erinnert wird und von „Mama“ und „Papa“ spricht.

In Bezug auf den Austausch mit Pädagoginnen zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Monat davor. Sophie ist immer wieder darum bemüht, mit Michaela, Kornelia oder Ruth Kontakt aufzunehmen. Sie tut die meist verbal, indem sie „Mama“ und „Papa“ sagt und offenbar die Absicht hat, darüber mit den Pädagoginnen einen Austausch zu initiieren. Diese Versuche der Kontaktaufnahme durch Sophie werden von den Pädagoginnen meist aufmerksam registriert und beantwortet, enden jedoch dann rasch wieder, sodass sich keine Dynamik entfalten kann (z.B. antwortet Michaela auf Sophies Versuche, etwas über ihre Mutter zu erzählen bzw. darüber ins Gespräch zu kommen, meistens mit „mhm“, sodass sich die Situation nicht ändert und nichts Neues entsteht). Die Kontakte zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen, die beobachtet wurden, fanden überwiegend im Rahmen von Gruppenaktivitäten (wie Singen oder Essen), von Pflegehandlungen (wie Abwischen der Hände nach dem Essen) oder Hilfe bei Aktivitäten (Anziehen des Malkittels, Bereitstellen von Malutensilien) statt. Selten kommt es zu längeren oder intensiveren Kontakten wie dem gemeinsamen Puzzlen oder Ansehen der Fotos mit Michaela oder dem Kuscheln mit Kornelia. Sophies Pädagoginnen erscheinen durchwegs wohlwollend, freundlich und zugewandt. Dennoch scheinen sie über weite Strecken nicht zu realisieren, in welcher innerpsychischen Verfassung Sophie ist, welche Form der Unterstützung sie über die angebotene hinaus brauchen könnte und wie sie als Pädagoginnen damit zu Sophies Affektregulation (im Sinne einer Linderung negativ-belastender Affekte und einer Steigerung angenehmer und lustvoller Affekte) beitragen könnten.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass der soziale Austausch mit Pädagoginnen und Peers in etwa auf dem Niveau des vorangegangenen Monats bleibt, wenngleich die Dynamik und Wechselseitigkeit dieses Austauschs – bis auf wenige Ausnahmen – nach wie vor als eher niedrig einzustufen sind.

Nachdem die ersten drei Monate von Sophies Krippenbesuch nun Monat für Monat und Sequenz für Sequenz detailliert dargestellt und interpretiert wurden, gilt es nun, den Verlauf in den Blick zu nehmen und den Fokus auf etwaige Veränderungen zu richten, die sich während dieser Zeit ausmachen lassen.

5.3 Zusammenfassung und Analyse von Sophies Eingewöhnungsverlauf während der ersten drei Monate in der Krippe

Nach der Darstellung und Interpretation einzelner Protokollausschnitte wurden diese jeweils am Ende der Analyse von Sophies erstem, zweitem und drittem Monat in der Krippe im Hinblick auf folgende Fragen untersucht:

a. Welche beobachtbaren *Verhaltensweisen* zeigt Sophie in Situationen der *Trennung* beim Abschied von den Eltern morgens und in Situationen des *Getrennt-Seins* im weiteren Verlauf des Tages in der Krippe?
b. Welche *innerpsychischen Aktivitäten* liegen diesen Verhaltensweisen zugrunde? Wie mag Sophie die Trennung (Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins) von ihren Eltern *erleben*?
c. Inwiefern gelingt es ihr, *negativ-belastende Affekte*, die mit dieser Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass es ihr möglich wird, sich dem, was sie in der Krippe vorfindet, *interessiert* und in lustvoller Art und Weise zuzuwenden?
d. Inwiefern trägt das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu bei, Sophies *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu *ertragen* und zu *lindern*, sodass Sophie zusehends dazu in der Lage ist, sich dem in der Krippe Vorfindbaren interessiert und lustvoll zuzuwenden?

Abschließend gilt es nun, sich der Frage zuzuwenden, welche Veränderungen sich im Lauf dieser ersten drei Monate ausmachen lassen:

e. Welche *Veränderungen* sind während der Beobachtungszeit in den in den Punkten a) bis d) genannten Dimensionen bei Sophie zu verzeichnen?

Zunächst sollen Sophies erste Tage und Wochen in der Krippe in Erinnerung gerufen werden. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle, die während Sophies *erstem Monat* des Krippenbesuchs verfasst wurden, zeichnete zusammengefasst folgendes Bild:

Von Beginn an zeigt Sophie während der Beobachtungen keinen manifesten Trennungsschmerz in Form von Weinen, Schreien, Protest oder Rückzug. Sie wirkt fast durchgängig interessiert am Krippengeschehen, vor allem an den vielen verschiedenen Spielzeugen und möglichen Aktivitäten, und sie scheint stets in Spiele involviert zu sein. Auf den ersten Blick erweckt sie den Eindruck eines von der Trennung von ihren Eltern völlig unbelasteten, neugierigen Mädchens, das in der Krippe Gegebenes gut nutzen kann. Anhand der Interpretation von Beobachtungsprotokollausschnitten konnte allerdings deutlich gemacht werden, dass einiges dafür spricht, dieses Bild als trügerisch zu entlarven.

Es wurde herausgearbeitet, dass Gefühle des Schmerzes in Sophie sehr roh und unverdaut, im Bion'schen Sinn, sein dürften. D.h., man kann davon ausgehen, dass sie sich dieser Gefühle nicht bewusst wird und sie daher auch nicht entsprechend zum Ausdruck bringt bzw. bringen kann – zumindest nicht in jener deutlichen Form, wie sie bei einigen anderen Kindern zu Beginn des Krippenbesuchs zu beobachten ist. Dennoch ist Sophie gefordert, im Dienst der Affektregulation, mit diesen erheblich belastenden, vermutlich

bedrohlichen Gefühlen innerpsychisch zurecht zu kommen. Es wurden einige psychische Mechanismen herausgearbeitet, die dabei eine Rolle spielen dürften:

- Beispielsweise konnte anhand der Analyse von Protokollausschnitten gezeigt werden, dass Sophie diese unverdauten, rohen Gefühle in andere *projiziert*, um sie loszuwerden und nicht in bewusster Weise mit ihnen in Kontakt kommen zu müssen. Dadurch wirkt sie nach außen unbekümmert und unbeschwert, so als würde ihr die Trennung nichts ausmachen und sie nicht belasten.
- Es zeigt sich auch, dass Sophie nicht wirklich spielt, obwohl sie ständig mit Spielsachen hantiert und sich mit unterschiedlichen Gegenständen beschäftigt. In einem nahezu rasenden Tempo wendet sie sich innerhalb kurzer Zeit abwechselnd verschiedenen Aktivitäten und Spielsachen zu. Durch diese schnellen Wechsel bleibt sie kaum länger als ein paar Augenblicke bei einer Sache. Es ist es ihr nicht möglich, sich wirklich für etwas zu interessieren oder konzentriert mit etwas zu beschäftigen oder lustvoll zu spielen. Bei ihren Aktivitäten sind keine Anzeichen von Spaß oder Freude ersichtlich. Sophies rasch wechselnde Beschäftigungen wurden als Ausdruck von Prozessen *manischer Abwehr* unlustvoller, belastender Affekte interpretiert. In Aktion, vor allem in körperlicher Bewegung zu bleiben, dürfte primär dazu dienen, Trennungsschmerz von der bewussten Wahrnehmung fernhalten zu können und nicht spüren zu müssen
- Außerdem wurde deutlich gemacht, dass Spielsachen Sophie noch in anderer Weise bei Affektregulationsprozessen unterstützen. Beispielsweise nutzt sie offenbar ein Übergangsobjekt im Sinne Winnicotts, um die Konfrontation mit der neuen Situation in der Krippe zu bestehen und „Gefühle der Trauer, des Alleinegelassenseins oder des Schmerzes zu lindern" (Winnicott 1950, 207).
- Immer wieder lassen sich auch Spielsequenzen identifizieren, in denen Sophie bestimmte Spiele dazu nutzt, Innerpsychisches in symbolischer Weise zu verarbeiten. Es wurde herausgearbeitet, dass Sophie im Rahmen von *„Symbolischem Spiel"* die Gelegenheit findet, unbewusste Gefühle ein Stück weit zum Ausdruck zu bringen und zu verarbeiten, was als Versuch verstanden werden kann, negativ-belastende Affekte im Dienst der Affektregulation zu lindern. Angesichts der zum Teil massiven Abwehrtendenzen Sophies spricht einiges dafür anzunehmen, dass Sophie im Spiel nicht mit jenen belastenden Affekten in Kontakt kommt, die sie zu überschwemmen drohen, aber dennoch dazu in der Lage ist, sie zu bearbeiten und ein Stück weit zu mildern. In diesem Zusammenhang wurde etwa unter Bezugnahme auf Peller (1973) ihr Spiel mit einer Babypuppe als Versuch interpretiert, eigene bedürftige „Babyanteile" in die Puppe zu verlagern, um diese Anteile auf diese Art und Weise nicht in sich spüren zu müssen.

Gleichzeitig wird es ihr durch die liebevolle Versorgung der Puppe so möglich, auf indirektem Weg, über die Puppe, auch eigene negativ-belastende Affekte zu lindern. Spiele geben Sophie außerdem die Gelegenheit, sich als die Aktive zu erleben, die dem Geschehen nicht passiv ausgeliefert ist, sondern selbst über Trennung und Zusammensein entscheiden kann, z.B. beim Obstschneiden, beim Spiel mit Knöpfen, mit der Kugelbahn etc.

In Bezug auf die Frage, welche Rolle die *Interaktions- und Beziehungserfahrungen* mit Pädagoginnen und Peers während des ersten Monats in der Krippe für Sophies *Affektregulationsprozesse* spielen, ist Folgendes festzuhalten:

Kontakt zu den Pädagoginnen in ihrer Gruppe sucht Sophie von sich aus kaum. Es wurde anhand der Analyse von Protokollausschnitten herausgearbeitet, dass die Interaktionen mit Michaela, Kornelia, Rita und Ruth stets kurz und primär dadurch ausgezeichnet sind, dass kein (dynamischer) wechselseitiger Austausch zustande kommt und die Verbindung immer wieder abbricht. Das mag damit zusammenhängen, dass der Kontakt mit den Pädagoginnen meist auf Spiele und deren Anleitung bzw. Durchführung beschränkt ist oder sich auf die Einhaltung von Ordnung und Regeln bezieht. Obwohl die Pädagoginnen Sophie durchaus freundlich, zugewandt und liebevoll begegnen, scheint keine tiefere Beziehung zwischen Sophie und ihnen zu entstehen. Sophie scheint auch gar nicht die Erwartung zu haben, dass ihr in der Situation der Trennung von ihren Eltern andere Erwachsene hilfreich zur Seite stehen könnten, was auch damit zu tun haben dürfte, dass belastende Affekte weitgehend unbewusst bleiben und sie auf bewusster Ebene kaum eine Belastung verspürt. Dass die Pädagoginnen sich nicht feinfühlig genug zeigen, Sophies sehr subtile Ausdrücke von Trennungsschmerz wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren, dürfte noch verstärkend hinzukommen. Die Analyse weist darauf hin, dass Sophies Pädagoginnen insofern während Sophies erstem Monat in der Krippe keine große Rolle im Hinblick auf ihre Affektregulation und die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein spielen. Sophies zum Teil rohe und unverdaute Gefühle werden von ihnen nicht – im Sinne der Bion'schen Theorie – „contained". Ebenso wenig zeigen sich Sophies Pädagoginnen während der Beobachtungen als mentalisierende Erwachsene, die Sophies affektiven Zustand wahrnehmen und erkennen, in Worte fassen und sie bei der Bewältigung negativer Affekte unterstützen. Sie stehen Sophie auch nicht unterstützend bei der Kontaktaufnahme mit Peers zur Seite und scheinen die schmerzvollen Erfahrungen der Zurückweisung, die Sophie mit anderen Kindern macht, nicht zu registrieren.

So oft Sophie versucht, mit Peers in Kontakt zu kommen, so oft scheitert sie daran, eine für sie befriedigende Interaktion zu initiieren. Diese Versuche tragen nicht zur Linderung negativ-belastender Affekte bei Sophie bei – im Gegenteil. Interaktionen zwischen Sophie und Peers sind durchwegs kurz und

enden meist damit, dass Sophie zurückgewiesen wird. Damit werden Sophies Gefühle des Alleine- und Verlorenseins eher verstärkt. Eine Ausnahme stellt das Ballspiel mit Florian dar, kurz nachdem Sophies Mutter sich zum ersten Mal in der Krippe von ihr verabschiedet und für längere Zeit den Raum verlässt. Das gemeinsame Spiel mit Florian scheint es Sophie zu ermöglichen, im symbolischen Spiel die Trennung von ihrer Mutter zu bearbeiten.

Vor diesem Hintergrund entsteht der Eindruck, dass Sophie in Sachen Affektregulation zunächst weitgehend auf sich selbst zurückgeworfen ist.

Die Analyse der Protokolle aus Sophies *zweitem Monat* des Krippenbesuchs erweckt insgesamt den Eindruck, dass Sophie nun weniger oft von schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins belastet ist, was damit in Zusammenhang gebracht wurde, dass Sophie nun die Strukturen und zeitlichen Abläufe kennt und sich leichter orientieren und zurechtfinden kann (z.B. weiß sie, dass sie nach dem Schlafen abgeholt wird). Dies scheint ihr mehr Sicherheit zu geben. Im Unterschied zu Sophies erstem Monat in der Krippe konnte ich Sophie öfter in Gruppensituationen beobachten. Häufig scheinen in diesen Gruppensituationen Gefühle der Verbundenheit für Sophie zu dominieren und damit dazu beizutragen, dass Sophie während solcher Situationen nicht oder kaum von schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins belastet ist. Wenn die Gruppe aber aufgelöst werden soll und Sophie droht, Gefühle der Verbundenheit zu verlieren, reagiert sie darauf sehr beunruhigt, wie z.B. anhand der Analyse einer nachmittäglichen Einschlafsituation herausgearbeitet wurde.

Trotzdem Sophie offenbar im Rahmen von Gruppensituationen Gefühle der Verbundenheit erleben kann, die Gefühle der Einsamkeit, des Schmerzes und der Trauer lindern, sind negativ-belastende Affekte nach wie vor dominant. In Bezug darauf, zu welchen Mechanismen der innerpsychischen Verarbeitung Sophie tendiert, sind im Vergleich zum ersten Monat teilweise bereits bekannte Muster identifizierbar, teilweise sind auch Veränderungen auszumachen:

- So konnte der Abwehrmechanismus der *Projektion* in den Beobachtungsprotokollen, die während des zweiten Monats von Sophies Krippenbesuch verfasst wurden, nicht ausgemacht werden. Stattdessen entstand durch die Analyse der Protokolle der Eindruck, als würden die Tendenzen, unangenehme, belastende und bedrohliche Gefühle gar nicht erst aufkommen zu lassen, sondern durch Aktivität abzuwehren, stärker werden.
- Prozesse *manischer Abwehr* nehmen offenbar zu: Oft beobachtete ich, dass Sophie unruhig ist, nahezu hektisch von einem Ort zum anderen „flitzt“ oder scheinbar ziellos im Raum umherwandert und sich in kurzer Zeit mit vielen Objekten oder Spielen beschäftigt, ohne sich irgendeiner Aktivität lustvoll zuwenden und eingehend widmen zu können. Entdeckendes und erkundendes Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition kann dabei nicht ausgemacht werden. Besonders oft gerät sie im Anschluss an

Momente, in denen sie von *„Mama" oder „Papa"* spricht – ein Phänomen, das im Monat zuvor noch nicht zu beobachten war –, in diese Zustände „getriebener Unruhe". Eine genauere Betrachtung Sophies Verhalten lässt den Schluss zu, dass keine der vielen Aktivitäten sie zufrieden stellt und ausreichend ist, um die innere Unruhe zu lösen und dahinter liegende und nicht bewusste Gefühle der Orientierungslosigkeit, der Unverbundenheit und des Alleineseins zu lindern. Diese Gefühle dürften wiederum mit der Abwesenheit vertrauter Bezugspersonen und dem Umstand verbunden sein, dass sich Sophie im Krippenalltag noch nicht ausreichend zurechtfinden kann und Beziehungen mit anderen Erwachsenen oder Kindern fehlen.

- Im Unterschied zu den Beobachtungen, die im ersten Monat stattfanden, dürfte Sophie nun auch kein *Übergangsobjekt* zur Verfügung stehen, das sie im Dienst der Affektregulation nutzen kann.
- Jedoch konnten auch während des zweiten Monats von Sophies Krippenbesuch Sequenzen identifiziert werden, in denen sie versucht, belastende Affekte im Rahmen von *symbolischen Spielen* auszudrücken, zu bearbeiten und damit zu lindern (z.B. Spiel mit Knöpfen; Steckspiel; kurze Sequenzen, in denen sie eine Puppe oder eine Stoffkatze bemuttert). Diese Sequenzen waren aber zum einen weniger häufig zu beobachten, zum anderen dürfte diese Art von Verarbeitung im Spiel weniger zu Sophies Affektregulation, im Sinne der Linderung negativ-belastender und einer Steigerung angenehm-lustvoller Affekte, beitragen als noch einige Wochen zuvor (wofür auch die Zunahme an Prozessen manischer Abwehr spricht).
- Eine weitere interessante Entwicklung in diesem Zusammenhang ist Sophies relativ hohes Maß an *Selbstsorge*, das dazu dienen dürfte, unangenehme, belastende Affekte zu lindern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Dies zeigt sich z.B. in der Situation des Aufwachens aus dem Mittagsschlaf, als Sophie sich selbst über den Kopf streichelt, so als wolle sie die liebevolle Berührung durch jemand anderen ersetzen oder in Situationen, in denen sie ihr Tun oder die nächsten Schritte kommentiert und so zu sich spricht wie eine Erwachsene.

Die Frage nach danach, welche Rolle die Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen und Peers während des zweiten Monats in der Krippe für Sophies Affektregulationsprozesse spielen und welche Entwicklungen sich dabei im Vergleich zum Monat davor ausmachen lassen, lässt sich wie folgt beantworten:

Auffallend ist Sophies kontinuierliche Suche nach Kontakt mit Erwachsenen und Peers, die als Ausdruck und Folge der Sehnsucht nach Verbundenheit verstanden werden kann und darauf abzielt, Gefühle des Alleine- und Verlorenseins zu lindern.

Im Unterschied zu den ersten Wochen in der Krippe ist zu beobachten, dass Sophie sich nun auch immer wieder an Pädagoginnen wendet. Diese beantworten Sophies Äußerungen meist rasch und begegnen ihr freundlich, die Interaktionen finden während meiner Beobachtungen jedoch primär im Rahmen von Versorgung (z.B. essen) und Pflege (z.B. wickeln) statt. Länger andauernde dyadische Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen gibt es wie schon im Monat zuvor kaum. Spielangebote von Seiten der Pädagoginnen an Sophie bleiben im Gegensatz zum ersten Monat aus bzw. finden sie nur in der Großgruppe statt. Wie schon in der Analyse des ersten Monats bestätigt sich nun wiederholt, dass die Pädagoginnen im Regelfall gar nicht wahrnehmen dürften, wie sehr Sophie – obwohl sie nicht nach ihrer Mutter weint – mit der Abwesenheit ihrer Eltern beschäftigt ist, wie sehr sie in manchen Situationen darunter leidet, wie oft sie nach gemeinsamen Spielen und Aktivitäten sucht, wie sehr sie sich darum bemüht, Verbundenheit herzustellen, wie oft sie versucht, mit Peers in Kontakt zu kommen, und wie viele Zurückweisungen sie erfährt und verarbeiten muss, die ihre Gefühle des Alleineseins noch verstärken. Das Bild von freundlich zugewandten Pädagoginnen, die jedoch Sophie gegenüber nicht als empathische mentalisierende Erwachsene auftreten, die sie bei der Bewältigung der Trennung und der Kontaktaufnahme mit Peers nicht unterstützen und ihre Gefühle nicht „containen", verfestigt sich durch die Analyse der Protokollausschnitte weiter.

Sophies Umgang mit Peers erfährt eine wichtige Veränderung: Im Unterschied zu Sophies erstem Monat in der Krippe zeigt die Analyse der Protokolle, dass Sophie weniger oft in der Rolle der Beobachterin ist, die beispielsweise Anderen beim Spielen zusieht, sondern häufig Kontakte initiiert, indem sie auf Peers zugeht, sie anspricht oder ihnen Objekte anbietet. Die meisten von Sophies Kontaktversuche werden von den anderen Kindern allerdings nach wie (zum Teil sogar vehement) zurückgewiesen, falsch verstanden oder ignoriert. Gefühle der Enttäuschung darüber zeigt Sophie nicht offen, wenngleich sie nach erfolglosen Kontaktversuchen immer wieder irritiert oder ratlos zurückbleibt. Die Analyse der Protokolle machte deutlich, dass die enttäuschend verlaufenden Peer-Kontakte bei Sophie Gefühle des Alleineseins noch verstärken, wobei man davon ausgehen kann, dass auch diese Gefühle Sophie nicht bewusst werden, sondern – wiederum durch das Setzen zahlreicher Aktivitäten – abgewehrt werden. Primär ist hier an Aktivitäten manischer Abwehr zu erinnern, aber auch ein erhöhtes Maß an *Selbstsorge* konnte beobachtet werden.

Aber auch erste lustvolle Interaktionen mit Peers sind während Sophies zweitem Monat des Krippenbesuchs herauszustreichen. Dazu zählen Gruppensituationen (wie z.B. essen), in denen Sophie sich durch das gemeinsame Tun der Gruppe zugehörig und verbunden erleben dürfte. Außerdem konnte ich erstmals eine Interaktion zwischen Sophie und einem anderen Mädchen beobachten, die nicht nur wechselseitig und dynamisch, sondern für beide Mädchen äußerst lustvoll war, was in weiterer Folge dazu führte, dass Sophie mit

Freude und Glück erfüllt war und damit negativ-belastende Affekte – zumindest zeitweise – gelindert werden konnten, wie die Analyse zeigte.

Nach wie vor scheint Sophie auch während des zweiten Monats in der Krippe im Rahmen ihrer Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen keine Unterstützung bei der Linderung negativ-belastender Affekte zu erfahren. Die Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Peers verstärken offenbar Sophies Gefühle von Einsamkeit, Verlorenheit und Trauer eher als sie diese lindern, wenngleich es wie schon im Monat zuvor einzelne Interaktionen mit Peers gibt, die für Sophie befriedigend und lustvoll sind.

So wie in den ersten beiden Monaten ihres Krippenbesuchs präsentiert sie sich auch im *dritten Monat* als ein Mädchen, das nicht weint oder ihre Verzweiflung auf andere Art offen zur Schau trägt. Dennoch konnte festgestellt werden, dass Sophie während der Beobachtungen, die im dritten Monat des Krippenbesuchs stattgefunden haben, vielen Stimmungsschwankungen ausgesetzt sein dürfte. Die Analyse der Protokollausschnitte zeigte eine große Bandbreite an Gefühlen, die sie während der beobachteten Stunden erleben dürfte, angefangen von Gefühlen von Verbundenheit und Fröhlichkeit bis hin zu Gefühlen von Einsamkeit, Verlorenheit und Trauer. Letzteres wird insbesondere in der Situation deutlich, als die Kinder gemeinsam mit den Pädagoginnen musizieren und singen und Sophie an diesem gemeinsamen Tun kaum teilnehmen kann, sondern distanziert und zurückgezogen erscheint. Schon eine recht oberflächliche Betrachtung ihres Gesichtsausdrucks und ihres eher passiven Verhaltens weist darauf hin, welch unangenehm-belastenden Gefühlen sie ausgesetzt sein dürfte. Zustände wie diese waren während der Beobachtungen in den Monaten zuvor nicht auszumachen. Einige von Sophies innerpsychischen Mechanismen, die der Affektregulation dienen und während des bisherigen Eingewöhnungsverlaufs identifiziert werden konnten, wurden in der Analyse auch aus den Beobachtungsprotokollen aus Sophies drittem Monat in der Krippe herausgearbeitet:

- Der Abwehrmechanismus der *Projektion* zählt allerdings nicht dazu. Situationen, in denen Sophie unerträgliche Selbstanteile oder Affekte in andere hineinprojiziert, konnten nur während des ersten Monats ihres Krippenbesuchs identifiziert werden.
- Wie die Analyse der Protokollausschnitte zeigte, gibt es zwar nach wie vor Situationen, in denen Sophie offenbar ziellos im Raum umherstreift, sich kurz mit verschiedenen Spielsachen oder Aktivitäten beschäftigt, um dann wieder weiterzuziehen. Diese Situationen sind im Vergleich zu den Monaten davor (vor allem im Vergleich zu Sophies zweitem Monat in der Krippe) aber erstens weniger oft zu beobachten und zweitens wirkt Sophie dabei deutlich weniger getrieben und gehetzt. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass Prozesse der *manischen Abwehr* nun nachgelassen haben und dieses Abwehrmuster nicht mehr ihre innerpsychische Verarbeitung

unangenehm-belastender Affekte dominiert. An die Stelle der Abwehr treten Gefühle von Trauer um das verlorene Objekt, sodass Sophie nun weniger von der Abwehr getrieben, dafür häufiger von Traurigkeit erfüllt wirkt.

- Ein *Übergangsobjekt* taucht wie schon im Monat davor während der Beobachtungen nicht auf.
- Als Konstante über den Eingewöhnungsverlauf hinweg lässt sich Sophies Tendenz beschreiben, im *symbolischen Spiel* zum Ausdruck zu bringen und ein Stück weit zu verarbeiten, womit sie innerlich beschäftigt ist (z.B. als sie sich einen Teddybären als Gefährten an den Jausentisch holt, wiederholte Beschäftigung mit einem Steckspiel etc.).
- Während Sophies zweitem Monat in der Krippe fiel erstmals auf, dass sie immer wieder die Worte *„Mama" und „Papa"* sagt. Zunächst waren diese Worte offenbar an niemanden bestimmten gerichtet, dann adressierte sie diese zunehmend an Pädagoginnen oder Peers. Dieses Sprechen von ihren Eltern setzt sich während des dritten Monats des Krippenbesuchs nun fort und erfährt eine Intensivierung. Immer wieder versucht Sophie, ihre innere Beschäftigung mit der Abwesenheit ihrer Eltern mit anderen zu teilen. Die Interpretation dieser Situationen machte auf ihre innere Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Aufenthaltsort ihrer Eltern, besonders aber auf ihre Traurigkeit, ihre Einsamkeit und ihr Gefühl, verloren und mit niemandem in Verbindung zu sein, aufmerksam. Das Aussprechen der Worte „Mama" und „Papa" steht, wie herausgearbeitet wurde, mit der Hoffnung in Verbindung, sich mit Pädagoginnen oder Peers darüber austauschen und so schmerzliche Gefühle lindern zu können (was ihr in einer Peer-Situation auch einmal gelingt).
- Auch Sophies Akte der *Selbstsorge*, die sich im Monat zuvor erstmals während der Beobachtungen zeigten, finden im dritten Monat von Sophies Krippenbesuch eine Fortsetzung (z.B. als sie sich einen Teddybären als Gefährte an den Jausentisch holt).

Abschließend wird die zentrale Frage noch einmal ins Zentrum gerückt, inwiefern das *interaktive Zusammenspiel* mit anderen dazu beiträgt, dass es Sophie gelingt, negativ-belastende Affekte, die mit der Trennung in Zusammenhang stehen, zu ertragen und zu lindern, wobei hier der Versuch unternommen werden soll, auch auf Veränderungen einzugehen, die sich im Lauf der Zeit ausmachen lassen.

Sophies Wunsch, mit anderen über ihre „Mama" und ihren „Papa" in Austausch zu kommen, dürfte sich im Lauf der ersten Wochen und Monate in der Krippe immer mehr intensivieren. Auch während des dritten Monats wendet sie sich immer wieder mit diesen Worten an die Pädagoginnen und unternimmt fallweise auch weitere verbale Anstrengungen, um ihr Ansinnen zu vermitteln (wie z.B. als die Manuela eine „Chichte", was offenbar „Geschichte" bedeutet, über ihre Mutter erzählen oder diese von Manuela hören möchte). In den

Beobachtungsprotokollen finden sich zwei Antwortvarianten, welche die Pädagoginnen stets wählen: „Die Mama ist arbeiten“ oder „Die Mama kommt dann“. Diese beiden als prototypisch bezeichneten Antworten der Pädagoginnen auf Sophies Aussprechen der Worte „Mama“ oder „Papa“ zeigen einerseits, dass Sophie gehört wird und es den Pädagoginnen wichtig erscheint, zu reagieren und nicht einfach darüber hinwegzugehen. Offenbar ist es den Pädagoginnen ein Anliegen, Trost und die Sicherheit zu vermitteln, dass Sophies Mutter weiter existiert, auch wenn sie im Moment nicht anwesend ist und verlässlich mit ihrem Wiedererscheinen zu rechnen ist, was für Sophie zu einem gewissen Grad Befriedigung und Erleichterung bedeuten mag. Insofern können diese Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen zu einem gewissen Maß als haltgebend bezeichnet werden, und sie verhindern womöglich, dass Sophie alleine und isoliert zurückbleibt und von negativ-belastenden Affekten überschwemmt wird. Sie kann die Erfahrung machen, wahrgenommen und gehört zu werden und eine Form kurzer, freundlicher Zuwendung zu erfahren. Im Regelfall kommt es dann aber zu keinem intensiveren emotionalen Kontakt zwischen Sophie und den Pädagoginnen, der beispielsweise miteinschließt, dass diese Sophies innerpsychisches Erleben wahrnehmen, erfassen und entsprechend darauf reagieren. Von Beginn an präsentieren sich die Pädagoginnen als freundliche, durchaus zugewandte und im alltäglichen Umgang mit Sophie liebevolle Erwachsene. Dennoch scheinen sie zu keinem Zeitpunkt ein realistisches inneres Bild davon zu haben, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern und die Erfahrungen in der Krippe erlebt. Das mag zum einen dem Umstand geschuldet sein, dass Sophie negativ-belastende Affekte nicht in einer unübersehbaren Art und Weise zeigt, wie viele andere Kinder es tun, indem sie weinen oder schreien etc. Doch auch während des dritten Monats, als Sophie in der singenden und musizierenden Gruppe verloren zu gehen droht und dies auch in ihrem manifesten Verhalten zum Ausdruck bringt, scheinen die Pädagoginnen das nicht zu realisieren oder zumindest nicht entsprechend zu reagieren. Offenbar realisieren sie auch nicht, wie sehr die erfolglosen Versuche, mit Peers lustvollen Kontakt zu initiieren, Sophie enttäuschen und negativ-belastende Gefühle verstärken und wie sehr Sophie auf Unterstützung bei ihren Peer-Kontakten angewiesen wäre. Sophies Pädagoginnen treten während des gesamten analysierten Beobachtungszeitraums nicht als mentalisierende Erwachsene in Erscheinung, was bedeutet, dass Sophies Schmerz unausgesprochen bleibt und Sophie alleine damit zurechtkommen muss. Genau so wenig findet „Containment“ im Bion’schen Sinn statt.

Als eine Ausnahme, die hier auch Berücksichtigung finden soll, wurde das gemeinsame Anschauen der Fotos mit Michaela geschildert, das Sophie offenbar als lustvoll erlebt hat und das durch die Erfahrung, abwesende Personen und Erinnerungen an vergangene Ereignisse wieder in die Gegenwart holen zu können, auch in einer positiven Art und Weise zu Sophies Affektregulation beigetragen hat. Dennoch handelt es sich hier um eine Situation, die nicht

charakteristisch für Sophies Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen ist.

Vor diesem Hintergrund kann der Schluss gezogen werden, dass Sophies Pädagoginnen nur bedingt dazu beitragen, dass es Sophie gelingt, negativ-belastende Affekte so weit zu lindern, dass sie lustvoll und explorierend am Geschehen in der Krippe und am Austausch mit anderen teilnehmen kann.

Im Hinblick auf Sophies Kontakte mit Peers ist von Beginn an auffallend, dass Sophie Objekte oder gemeinsame Aktivitäten dazu nutzt, um mit anderen in Kontakt zu kommen. War sie zu Beginn des Krippenbesuchs weitgehend im Rahmen von Gruppensituationen in Verbindung mit Peers und oft in der Rolle der Beobachterin, die anderen, offenbar sehnsuchtsvoll, beim gemeinsamen Spiel zusieht, so wurde sie im Lauf der Zeit immer aktiver und ist schließlich nahezu unermüdlich und stets freundlich darum bemüht, Peers für sich und eine gemeinsame Aktivität zu interessieren. Auch ihre Versuche, über das Aussprechen der Worte „Mama“ oder „Papa“ mit anderen Kindern ins Gespräch zu kommen, wurden immer wieder beschrieben. Entgegen ihres Wunsches nach Verbundenheit muss Sophie mit Peers jedoch immer wieder die Erfahrung machen, dass ihre Wünsche nach Gemeinsamkeit von Peers unbeantwortet bleiben, sie missverstanden, ignoriert oder sogar vehement zurückgewiesen werden. Wirkt Sophie dadurch während der ersten beiden Monate des Krippenbesuchs noch relativ unbeeindruckt (wenngleich herausgearbeitet wurde, dass dieser Eindruck wohl täuscht), so gerät Sophie durch die erfolglosen und enttäuschenden Versuche im Lauf der Zeit zunehmend in die Situation, sich alleine und unverstanden wiederzufinden. Unangenehme, belastende Gefühle der Einsamkeit oder der Traurigkeit werden nicht gelindert, sondern sogar noch intensiviert, was letztlich zu Situationen führt, in denen Sophie sich zurückzieht, um den belastenden, offenbar unerträglich gewordenen Affekten zu entfliehen.

Aber auch Sophies Peer-Kontakte verlaufen nicht allesamt enttäuschend. Während der ersten drei Monate in der Krippe konnten vereinzelt immer wieder Situationen identifiziert werden, in denen Sophies Kontakte mit Peers zu einem freudigen, lustvollen Austausch führen, der im Lauf der Zeit zunehmend an Dynamik gewinnt und bei Sophie immer wieder auch dazu beiträgt, dass negativ-belastende Affekte nicht nur gelindert, sondern zum Positiven verändert werden. Dabei handelt es sich oft um Spiele oder einen spielerischen verbalen Austausch, in dessen Rahmen Sophie die Trennung von ihren Eltern ein Stück weit bearbeiten kann.

Dennoch ist als Fazit festzuhalten, dass das interaktive Zusammenspiel mit Peers nur in Einzelfällen dazu beiträgt, negativ-belastende Affekte zu lindern. Meistens ist jedoch das Gegenteil der Fall, und diese Gefühle werden durch die Erfahrungen mit anderen Kindern sogar noch verstärkt. Insofern ist es auch verständlich, weshalb in den Beobachtungsprotokollen kaum Situationen

beschrieben werden, in denen Sophie sich mit einer explorierenden Neugier mit Objekten, Aktivitäten oder anderen Personen beschäftigt.

Nachdem der Eingewöhnungsverlauf während der ersten drei Monate von Sophies Krippenbesuchs anhand der Interpretation von Beobachtungsprotokollen analysiert wurde, kann nun die (1.) Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den kindlichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Peers und ErzieherInnen während der ersten Monate in der Krippe einerseits und Prozessen der Affektregulation andererseits folgendermaßen beantwortet werden:

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Sophies Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen nur sehr bedingt dazu beitragen, dass es ihr gelingt, negativ-belastende Affekte zu lindern und positive herbeizuführen oder zu verstärken. Ähnlich verhält es sich mit den Erfahrungen mit Peers: In Einzelfällen tragen Interaktionssequenzen mit Peers zu einer Bearbeitung bzw. einem Rückgang belastender Affekte bei. Die meisten Kontakte mit Peers bewirken jedoch das Gegenteil: Negativ-belastende Affekte werden dadurch noch verstärkt und intensiviert.

Sophie ist bei der Verarbeitung ihrer Affekte und Erfahrungen in der Krippe weitgehend auf sich selbst angewiesen, da es ihr letztlich bis auf wenige Ausnahmen kaum möglich ist, in einen befriedigenden und lustvollen Austausch mit anderen zu kommen[29].

Sophies Eingewöhnungsverlauf wird nun aus der Perspektive eines anderen Verfahrens, der Videoanalyse, in den Blick genommen und analysiert.

29 Die beiden Beobachtungen, die gemäß des Projektdesigns quasi als „Follow-up" acht Monate nach Krippeneintritt gemacht wurden, zeichnen übrigens ein anderes Bild von Sophies Verhalten und Erleben. Auch die Charakteristik ihrer Peer-Kontakte erscheint in einem anderen Licht. Der weitere Eingewöhnungsverlauf von Sophie wird in einem anderen Rahmen weiter und genauer untersucht werden, dennoch soll hier erwähnt werden, dass Sophie in diesen zwei Beobachtungen acht Monate nach Krippeneintritt deutlich positiver und fröhlicher erscheint und in äußerst dynamische Spiele mit Peers involviert ist.

TEIL B

EINZELFALLANALYSE DER QUANTITATIVEN DATEN

VIDEOANALYSE

6. Vorbemerkung zum Teil B

In der Darstellung des Forschungsdesigns der Wiener Kinderkrippenstudie (siehe TEIL I) wurde bereits beschrieben, dass im Rahmen des Forschungsprojekts zu drei Untersuchungszeitpunkten (T 1, T 2, T 3) auch Videoaufnahmen von den 104 in der Stichprobe untersuchten Kindern gemacht wurden. Zu jedem der drei Untersuchungszeitpunkte war es die Aufgabe eines Mitglieds des studentischen Fieldworkteams, in der Krippe verschiedene Daten zu erheben. Dazu zählte auch die Durchführung von Videoaufnahmen mittels einer Handkamera. Wie bereits im Kapitel 3.3.2 (TEIL I) erläutert wurde, gab es jeweils zwei Situationen, die auf Video aufgezeichnet wurden:

- das Eintreffen des Kindes und seiner Begleitperson (meist Mutter oder Vater), die Verabschiedung von dieser Person sowie die ersten 10-20 Minuten danach und
- eine 60-minütige Sequenz im Lauf des späteren Vormittags, die meist mit einer von der Pädagogin angeleiteten Gruppenaktivität beginnt.

Das Videomaterial wurde dann anhand eines eigens für die Studie entwickelten Kodiersystems analysiert und ausgewertet (siehe TEIL I: Kapitel 3.3.2.). Das gesamte vorhandene Videomaterial wurde von Mitgliedern des Videokodierteams gesichtet und geratet. Dabei wurde das Verhalten von Kindern, Pädagoginnen und Eltern getrennt voneinander erfasst und geratet. Die Ratings wurden zunächst auf Kodierungsbögen vermerkt und dann in eine SPSS-Datenbank übertragen. Aus der statistischen Auswertung der Daten aus der Videoanalyse sind bereits einige Publikationen hervorgegangen (z.B. Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner et al. 2012; Ereky-Stevens, Funder, Katschnig et al. 2018).

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Dissertation sind allerdings keine statistischen Berechnungen erforderlich. Stattdessen sollen die Daten aus der Videoanalyse eines Kindes im Rahmen einer Einzelfallanalyse genauer betrachtet und analysiert werden.

7. Ziel und Fokus der Einzelfallanalyse B

Im Fokus der Einzelfallanalyse B steht ebenfalls Sophie, deren Eingewöhnungsprozess bereits im Teil A im Spiegel der Analyse von Beobachtungsprotokollen nachgezeichnet und analysiert wurde. Das Ziel der genaueren Betrachtung der Ratings, die sie im Rahmen der Videoanalyse erhalten hat, ist folgendes:

- Zum einen soll untersucht werden, ob und wie Sophie die Trennung von ihren Eltern im Rahmen des Eintritts in die Kinderkrippe bewältigt. Da die Variablen zur Kodierung des kindlichen Verhaltens auf Basis der im Rahmen der Studie ausgearbeiteten Definition von Bewältigung (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88) entwickelt wurden und quasi eine Operationalisierung der in der Definition beschriebenen kindlichen Verhaltensweisen darstellen, ist zu erwarten, dass durch die genauere Betrachtung von Sophies Ratings Antworten auf diese Frage gegeben werden können. Es gilt also darzustellen und zu analysieren, wie sich Sophies Bewältigungsprozess im Spiegel der Videoratings präsentiert.
- Anhand dieser Daten und deren Interpretation soll dann der leitenden Frage nachgegangen werden, welcher Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den von ihr in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten positiven und negativen Affekten (inkl. deren Veränderungen) besteht.
- Ergänzend werden außerdem auch Daten aus dem Bereich der *Interaktionsqualität der Pädagoginnen* herangezogen, da diese nicht nur das Verhalten der Pädagoginnen im Sinne von subjektiven Variablen erfassen, sondern auch die Qualität der Interaktionen in den Blick bringen, indem beispielsweise die *Abgestimmtheit* des Verhaltens der Pädagogin auf das Kind kategorisiert wird, weshalb diese Daten auch eine intersubjektive Dimension aufweisen. Insbesondere die Frage nach den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Sophie während der ersten vier Monate ihres Krippenbesuchs macht, soll unter Rückgriff auf diese Daten bearbeitet werden.

Welche Schritte gesetzt werden, um diese Fragen zu beantworten, wird im nächsten Kapitel erläutert.

8. Methodisches Vorgehen – Analyse von Videoratings

Im Kapitel 3.3.2 (TEIL I) wurde bereits ausführlich dargestellt, worin das Ziel der Analyse der Videoaufnahmen besteht, welche Verhaltensweisen von Kindern, Pädagoginnen und Eltern in Form verschiedener Variablen operationalisiert wurden und wie die Videoaufnahmen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie konkret ausgewertet und analysiert wurden.

Üblicherweise dient die Generierung quantitativer Daten dem Ziel, mittels einer möglichst großen Stichprobe von Fällen durch den Einsatz statistischer Berechnungsverfahren gültige Aussagen und Erkenntnisse über Unterschiede, Zusammenhänge, Veränderungen etc. hervorzubringen. Dabei besteht der Anspruch, dass diese Erkenntnisse nicht nur einem Einzelfall geschuldeten Zufallsprodukt entsprechen, sondern eine bestimmte Regelmäßigkeit bzw. Gesetzmäßigkeit aufweisen und damit die begründete Erwartung besteht, dass bestimmte Muster identifiziert wurden, die (von einzelnen „statistischen Ausreißern" abgesehen) so etwas wie Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Dementsprechend wird in Untersuchungen, die eine quantitative Analyse und Auswertung anstreben, auf forschungsmethodischer Ebene der Versuch unternommen, bestimmte (durchaus auch komplexe) Geschehen und Phänomene in Zahlenwerte zu überführen, damit Komplexität zu reduzieren und durch Rückschlüsse Informationen über eine Stichprobe zu erhalten, die eine gewisse Größe bzw. Fallzahl aufweist. Je nach Verfahren und Berechnungsmethode ist eine gewisse Mindestfallzahl Voraussetzung für gültige statistische Berechnungen (vgl. Stocker, Steinke 2017).

Diesem Anspruch folgend ist das Videoanalyseinstrument, das in der Wiener Kinderkrippenstudie zum Einsatz kam, darauf ausgerichtet durch die Kodierung des Videomaterials Zahlenwerte von allen 104 in der Stichprobe untersuchten Kindern zu generieren, die deren Eingewöhnungsverlauf ebenso abbilden wie die Interaktionsqualität mit Pädagoginnen und Eltern. Diese Zahlenwerte sollten dann die Möglichkeit eröffnen, durch Anwendung bestimmter statistischer Verfahren Rückschlüsse auf den Eingewöhnungsprozess und vor allem den Eingewöhnungsverlauf dieser Kinder ziehen zu können. Im Sinne der leitenden Forschungsfragen der Wiener Kinderkrippenstudie sollten so Aussagen über den Verlauf von kindlichen Eingewöhnungsprozessen in die Kinderkrippe generiert werden, wobei ein Hauptaugenmerk auf dem kindlichen Erleben dieser Prozesse lag (Datler, Funder, Hover-Reisner et al. 2012). Zudem sollten Erkenntnisse darüber erlangt werden, welche Faktoren dabei eine besondere Rolle spielen und Einfluss auf Eingewöhnungsprozesse und deren Erleben nehmen (ebd.).

Auf Ergebnisse dieser Berechnungen wird an dieser Stelle nun *nicht* zurückgegriffen, auch sollen hier nun keine statistischen Berechnungen

angestellt werden, obwohl mit Daten gearbeitet wird, die primär für die Auswertung mittels statistischer Verfahren vorgesehen sind. Stattdessen werden die Ratings von Sophie herangezogen, um *ihren* Eingewöhnungsprozess nachzuzeichnen und die ersten beiden Forschungsfragen dieser Dissertation zu beantworten. Auch wenn die Videoratings jedes einzelnen Kindes in erster Linie dafür vorgesehen waren, als Teil einer größeren Stichprobe im Rahmen statistischer Verfahren ausgewertet zu werden, so hat doch jedes einzelne Rating den Anspruch, das Verhalten des jeweiligen Kindes in Form einer bzw. mehrerer Zahlen adäquat abzubilden. Insofern ist zu erwarten, dass die genauere Beschäftigung mit den Ratings eines bestimmten Kindes aussagekräftig und aufschlussreich ist, zumindest, was den Eingewöhnungsprozess dieses spezifischen Kindes anbelangt.

Da die Videoaufnahmen, die von Sophie in der Krippe gemacht wurden, genauso kodiert wurden wie jene der 103 anderen untersuchten Kinder, werden die Ratings, welche die Kodierung von Sophies Videomaterial ergeben hat, angeführt und unter Rückbezug auf das Videokodierungshandbuch wieder in deskriptive Beschreibungen umgewandelt, die sich auf die Variablen „Affekt", „Interesse" und „Sozialer Kontakt mit Pädagoginnen und Peers" beziehen. Ebenso wird mit den Variablen zur Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen verfahren. In einem nächsten Schritt soll dann in den Blick genommen werden, ob ein Zusammenhang zwischen Sophies Interaktionserfahrungen und Prozessen der kindlichen Affektregulation hergestellt werden kann.

8.1 Beschreibung des Analysematerials

Gegenstand der Analyse sind jene Ratings, welche die kindlichen Variablen und jene der Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen von Sophie betreffen, da diese im Fokus der übergeordneten Forschungsfragen dieser Arbeit liegen. Die Tab. 4 gibt einen Überblick über relevanten Variablen und deren Kodierung bzw. Skalierung (vgl. TEIL I, Kapitel 3.3.2 Videoanalyse):

Im Zentrum der Analyse stehen jene Zahlenwerte, welche die Kodierung der kindlichen Affekte (positive und negative), des kindlichen Interesses, des dynamischen sozialen Kontakts mit Peers und dem Personal der Einrichtung, der affektiven Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind, der intendierten Förderung durch die Pädagoginnen und der Feinfühligkeit (in Situationen des Wohlbefindens und des Unwohlseins des Kindes) der Pädagoginnen von Sophie ergeben hat.

Die Ratings dieser Variablen liegen jeweils von einer Abschiedssequenz und einer Sequenz im Lauf des Vormittags von allen drei Untersuchungszeitpunkten (T 1, T 2, T 3) vor. Da die Kodierung des kindlichen Verhaltens in 5-Minuten-Einheiten erfolgte, sind für jede Variable zu jedem

Untersuchungszeitpunkt vier Ratings (Abschiedssequenz) bzw. 12 Ratings (Vormittagssequenz) vorhanden. Die Kodierung der Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen wurde global vorgenommen, sodass für jede Variable zu jedem Untersuchungszeitpunkt ein Wert vorliegt. In jenen Fällen, in denen während der Videoaufnahmen mehrere Pädagoginnen anwesend waren und mit Sophie interagierten, wurde die Interaktionsqualität für jede Pädagogin gesondert kodiert.

Tab. 4: Kodierung des kindlichen Verhaltens und der Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen

Kategorie	Subkategorie	Variable	Skalierung
Kindliches Verhalten	Affekt	positive affektive Stimmung	1-5
		negative affektive Stimmung	1-5
	Entdeckendes und erkundendes Interesse	Ausmaß und Intensität	1-5
		Motiviertheit	Ja/Nein
		Gerichtetheit	Ja/Nein
	Sozialer Kontakt	Dynamisch interaktiver Austausch mit PädagogInnen und anderem Personal der Krippe	1-5
		Dynamisch interaktiver Austausch mit Peers	1-5
Qualität der Interaktion mit den PädagogInnen und dem Personal der Krippe mit dem Kind	Affekt	affektiv getönte Haltung gegenüber dem Kind	1-5
	Intendierte Förderung	Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
	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

8.2 Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens

Für den ersten Schritt der Analyse der Daten – die Rückübersetzung von Ratings in eine deskriptive sprachliche Darstellung – wird das Kodierungshandbuch als Referenz herangezogen (das natürlich keine Theorie oder kein theoretisches Konzept im eigentlichen Sinn darstellt).

Als theoretischer Rahmen für die anschließende Interpretation der nun deskriptiven Daten wird auf das bereits in TEIL I dargestellte Konzept der Affektregulation zurückgegriffen und versucht herauszuarbeiten, ob sich ein Zusammenhang zwischen Sophies Prozessen der Affektregulation und ihren Interaktionserfahrungen mit Pädagoginnen und Peers herstellen und wie er sich beschreiben lässt.

Im nächsten Schritt sollen jedoch zunächst die Ratings dargestellt werden, welche die Kodierung von Sophies Videomaterial ergeben hat.

9. Einzelfallanalyse der Videoratings

In diesem Kapitel werden nun die Videoratings zum „Kindlichen Verhalten“ und zur „Interaktionsqualität mit den PädagogInnen und dem Personal der Krippe mit dem Kind“ chronologisch von T 1 bis T 3 dargestellt und interpretiert.

9.1 Videoratings T 1

Die erste Videoaufnahme in der Krippe erfolgte zu T 1, 10 Tage, nachdem Sophie das erste Mal ohne ihre Mutter in der Krippe war. In der Tab. 5 werden die Werte dargestellt, welche die Kodierung der Videoaufnahmen ergeben hat.

Tab. 5: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 1

Sequenz im Tages-verlauf	5-Minuten-Sequenz	Negative affektive Stimmung	Positive affektive Stimmung	Interesse	Dynamisch interaktiver Austausch mit Päda-goginnen	Dyna-misch in-teraktiver Austausch mit Peers
Abschied	S 1	1	1	3	2	1
	S 2	1	2	3	3	1
	S 3	1	2	3	3	1
Vormittag	S 1	1	2	3	2	2
	S 2	1	2	4	3	2
	S 3	1	2	4	3	2
	S 4	3	1	3	3	1
	S 5	3	1	3	2	2
	S 6	2	2	3	3	2
	S 7	1	2	2	3	1
	S 8	1	2	4	3	2
	S 9	1	2	3	2	2
	S 10	1	2	3	2	2

Schon ein erster Blick auf die Daten zeigt, dass sich zwischen der Abschiedssequenz in der Früh und der Sequenz im Lauf des Vormittags keine großen Unterschiede ausmachen lassen. Dennoch sollen diese zwei Zeitabschnitte zunächst getrennt voneinander betrachtet und die Zahlenwerte jeder Variable in deskriptive Beschreibungen rückgeführt werden.

Abschiedssequenz

Affekt
Die Zahlenwerte lassen darauf schließen, dass Sophie beim Ankommen in der Krippe, während des Abschieds von ihrer Mutter und in den Minuten danach keinerlei Zeichen negativer affektiver Stimmung, aber auch keine deutlichen Zeichen positiver affektiver Stimmung zeigt. Insgesamt scheint sie gelöst und entspannt zu sein, wobei dieser Zustand sich erst ab S 2, also nach etwa 5 Minuten in der Krippe zeigt.

Interesse
Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse wurde in der Abschiedssequenz durchgängig gleichbleibend mit 3 eingeschätzt. Das bedeutet, dass sie sich während dieser Zeit immer wieder interessiert Gegenständen, Personen oder dgl. interessiert zuwendet, das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung aber nicht sehr stark ausgeprägt wirkt.

Sozialer Kontakt
Der soziale Kontakt mit der Pädagogin wurde zu Beginn der Abschiedssequenz mit 2 beurteilt und stieg dann auf 3 an. Das bedeutet, dass sich Sophie und die Pädagogin/nen zunächst in keinem direkten wechselseitigen Austausch befinden, sondern in einer Situation der Gemeinsamkeit, wenn etwa die Aufmerksamkeit auf dasselbe gerichtet ist. Nach einigen Minuten kommt es zu einer Steigerung: Der soziale Kontakt zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen ist nun durch einen minimalen wechselseitigen Austausch gekennzeichnet, ohne dass sich dabei etwas Gemeinsames und dynamisch Neues entwickeln kann. Der Austausch wirkt im Sinne des Kodierungshandbuchs routiniert, aber nicht dynamisch, wenngleich ein Wechselspiel beobachtbar ist.

Der Wert 1 für den sozialen Kontakt mit Peers sagt aus, dass es in der Abschiedssequenz keinerlei Peer-Kontakte gibt.

Vormittagssequenz

Affekt
Sophies affektive Stimmung ähnelt der in der Abschiedssequenz – mit dem Unterschied, dass sie im Lauf des Vormittags auch deutlichere Zeichen negativer Gestimmtheit zeigt (S 4, S 5, S 6). Das weist darauf hin, dass sie überwiegend nicht negativ gestimmt ist, es aber eine Zeitspanne von 15 Minuten gegeben hat, in der sie milde bis stärkere Zeichen negativer Stimmung zum Ausdruck bringt, d.h., dass sie zunächst zeitweilig (aber mehr als einmal) durch Weinen, negatives Gestikulieren (abrupte Bewegung, Abwenden) oder eine angespannte Körperhaltung klar Unwohlsein, Unzufriedenheit oder

Widerwillen zeigt. Dieser Affektausdruck geht dann über eine gemilderte Form wieder ganz zurück. Die positive Gestimmtheit bleibt (mit Ausnahme der Sequenzen, in denen sie stärkere Zeichen negativer Affekte zeigt) auf einem eher niedrigen Niveau von 2, was bedeutet, dass Sophie zufrieden wirkt, aber keinerlei Zeichen positiver Gestimmtheit wie ein Lächeln, ein Lachen o.ä. zeigt.

Interesse
Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse tritt in der Vormittagssequenz deutlich zutage. Meist wie in der Abschiedssequenz auf einem Niveau von 3 zeigt sie zwischenzeitlich aber auch deutlichere Zeichen von Interesse mit der Ausprägung von 4, was man als erkundend und entdeckend einordnen kann. D.h., es gibt immer wieder Sequenzen, in denen Sophie offenbar klar interessiert an bestimmten Situationen oder Gegenständen ist und sich diesen in erforschender Weise annähert. Dies zeigt sich laut Handbuch z.B. durch einen aufgeweckten und neugierigen Blick, durch eine Bewegung auf einen Gegenstand zu und eine Betrachtung des Gegenstands aus nächster Nähe.

Sozialer Kontakt
Die Interaktionen zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen unterscheiden sich nicht von jenen in der Abschiedssequenz und bewegen sich in einem Bereich zwischen 2 und 3. Der Austausch ist damit zumindest durch eine Situation der Gemeinsamkeit (wie Essen oder Singen) gekennzeichnet. In einigen Sequenzen kommt es auch zu einem wechselseitigen Austausch, der nur in dyadischem Kontakt stattfinden kann. Der Wert 3 weist aber auch darauf hin, dass der Austausch nicht dynamisch, kein hohes Maß an wechselseitiger Abstimmung erforderlich ist und sich nichts Neues (z.B. im Sinne einer Variation eines Spiels) entsteht.

Im Bereich des sozialen Kontakts mit Peers ist ein geringfügiger Anstieg im Vergleich zur Abschiedssequenz zu verzeichnen. Zwar gibt es auch am Vormittag Sequenzen, in denen es keinerlei Kontakte zwischen Sophie und anderen Kindern gibt, die überwiegende Zeit ist sie allerdings in einer Situation, die durch Gemeinsamkeit gekennzeichnet ist und damit zumindest einen minimalen Austausch mit Peers bedeutet. Sequenzen, die mit dem Rating 2 versehen sind, werden laut Kodierungshandbuch dadurch „charakterisiert, dass mehrere Personen ihr Interesse auf dasselbe richten oder parallel etwas tun". Das bedeutet gleichzeitig, dass nur „ein Minimum an Austausch notwendig ist, um eine gemeinsame Situation – wie gemeinsames Essen – aufrecht zu erhalten und dass das Moment der Wechselseitigkeit – also ein Hin- und Her, ein Geben und Nehmen – nicht zu beobachten ist" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 24).

Ergänzend sollen nun noch die Ratings aus dem Bereich der „Interaktionsqualität mit den PädagogInnen und dem Personal der Krippe mit dem Kind“ zum Zeitpunkt T 1 dargestellt und interpretiert werden.

Tab. 6: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 1

	Pädagogin	Affekt	Intendierte Förderung	Feinfühligkeit Wohlbefinden	Feinfühligkeit Unwohlsein
Abschied	BP	5	5	5	4
	P 1	98	98	98	98
Vormittag	BP	3	3	3	4
	P 1	3	3	3	97
	P 2	2	98	3	97

Legende

BP = Bezugspädagogin
P 1 = Pädagogin 1
P 2 = Pädagogin 2

97 = Einschätzung nicht möglich, da entsprechende Situation nicht gegeben (Videoaufnahme enthält keine Situation, in der das Kind Unwohlsein bzw. Wohlbefinden zeigt)
98 = Einschätzung aufgrund fehlender oder zu kurzer Interaktion nicht möglich

Im Spiegel der Videoratings präsentiert sich die Interaktionsqualität zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen folgendermaßen:

Abschiedssequenz
In der Abschiedssequenz war Sophies Bezugspädagogin anwesend sowie auch eine weitere Pädagogin. Wie der Kodierung zu entnehmen ist, dürfte die andere Pädagogin nicht mit Sophie in Interaktion gestanden sein (wobei sowohl dyadische Kontakte als auch Gruppensituationen, in die das untersuchte Kind direkt involviert war, als Interaktion bewertet wurden), daher liegen inhaltlich aussagekräftige Werte nur zu Sophies Bezugspädagogin Michaela vor.

Bezugspädagogin
Insgesamt weist Sophies Bezugspädagogin Michaela während Sophies Ankommen in der Krippe und in den Minuten danach sehr hohe Werte, drei davon in der höchstmöglichen Ausprägung, auf.

Unter Bezugnahme auf das Kodierungshandbuch bedeutet ein Rating von 5 der Variable *„Affekt“*, dass sie sich gegenüber Sophie „außergewöhnlich positiv gestimmt“ zeigt und „dies klar zum Ausdruck bringt“ sowie dass „das Zusammensein durch gute Abstimmung gekennzeichnet ist“ und die Pädagogin „adäquat auf den kindlichen Affektausdruck (das innere Erleben)“ eingeht und reagiert (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 30f.).

Das hohe Rating von 5 der Variable *„Intendierte Förderung"* weist darauf hin, dass Michaela über die gesamte Abschiedssequenz hinweg Gelegenheiten wahrnimmt, um Sophies Interesse und ihre Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu stimulieren und sie sich dafür – in Übereinstimmung mit Sophies Tempo und Interessenslagen – ausreichend Zeit nimmt. Dabei wirkt Michaela „emotional beteiligt und … nicht halbherzig oder teilnahmslos" (ebd., 34).

Auch die *„Feinfühligkeit"* von Michaela gegenüber Sophie wurde mit einem Rating von 5 hoch bzw. einem Wert von 4 überdurchschnittlich eingestuft. In Situationen, in denen Sophie offenbar keine negativen Affekte äußert, die Raterin also zur Einschätzung gekommen ist, dass Sophie sich wohlfühlt, zeigt sich Michaela im Spiegel des Ratings hochgradig feinfühlig. Das bedeutet, dass sie ihr Verhalten durchgängig auf jenes von Sophie abstimmt, die „Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten" von Sophie wahrnimmt und adäquat darauf reagiert, indem sie das Mädchen nicht überfordert und ihr „in angemessener Weise Raum für autonome Bestrebungen" lässt (ebd., 38). Auch in Situationen, in denen Sophie sich offenbar unwohl fühlt und dies auch zum Ausdruck bringt[30], wurde Michaelas Feinfühligkeit überdurchschnittlich hoch eingestuft. Das deutet daraufhin, dass Michaelas Verhalten auch in solchen Situationen abgestimmt auf Sophies Signale ist, wenngleich das Ausmaß der Angemessenheit etwas eingeschränkt ist.

Vormittagssequenz

In der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags waren außer Michaela noch zwei weitere Pädagoginnen anwesend. Ein erster Blick auf die Ratings macht bereits deutlich, dass alle Pädagoginnen ähnliche Werte erhalten haben und diese eher im mittleren Bereich der möglichen Ausprägung angesiedelt sind.

30 Es soll nicht übergangen werden, dass die Raterin für die Variable „Feinfühligkeit Unwohlsein" eine Kodierung vorgenommen hat, also offenbar zu der Einschätzung gelangt ist, dass es eine Situation in der Videoaufnahme gibt, in der Sophie negative Gestimmtheit zum Ausdruck bringt. Dies mag einen Widerspruch zu den Ratings des „kindlichen Verhaltens" darstellen, in denen Sophies negative affektive Gestimmtheit durchwegs mit 1 bewertet ist, was bedeutet, dass sie keinerlei negative Gestimmtheit zeigt. Solch eine Abweichung kann zum einen dadurch erklärt werden, dass die RaterInnen „blind" für die Bewertung von KollegInnen waren, d.h. die Person, welche die Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen beurteilte, die Werte der Kodierung des kindlichen Verhaltens nicht kannte, und umgekehrt. Wenn man davon ausgeht, dass die RaterInnen ausreichend gut geschult waren (wofür die hohen Werte der Inter-Rater-Reliabilität sprechen) und hier kein Kodierungsfehler vorliegt, liegt die Annahme nahe, dass Sophies Ausdruck der negativen Gestimmtheit in der Abschiedssequenz so kurz oder so wenig intensiv ist, dass die Raterin des kindlichen Verhaltens dies korrekterweise mit 1 einstufte, wohingegen die Raterin, die Michaelas Verhalten gegenüber Sophie kodierte, die Anzeichen negativer Gestimmtheit als ausreichend dafür einschätzte, um Michaelas Reaktion darauf in ihr Rating miteinbeziehen zu können.

Bezugspädagogin, Pädagogin 1, Pädagogin 2
Michaela und eine weitere Pädagogin (P 1) erhielten in der Variable *„Affekt“* einen Wert von 3. Dieser Wert bringt zum Ausdruck, dass das Verhalten dieser beiden Pädagoginnen gegenüber Sophie durch ein gewisses Maß an Wohlwollen gekennzeichnet ist und Anzeichen negativer Stimmung nur minimal zu beobachten sind. Ein Wert von 2, den die dritte Pädagogin (P 2) erhalten hat, zeigt an, dass deren positive affektive Haltung gegenüber Sophie nur minimal ausgeprägt ist. Dieses Rating wird dann vergeben, „wenn die PädagogInnen nur flache Formen des positiv gefärbten Affektausdrucks zeigen“ und die „negative Stimmung zeitweise überwiegt“ (ebd., 30).

Die Variable der *„Intendierten Förderung“* wurde bei Michaela und einer weiteren Pädagogin (P 2) mit 3 geratet. Dieses Rating bedeutet, dass die Pädagoginnen offenbar immer wieder versuchen, Sophies Interesse und Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken oder zu fördern, dabei auch routiniert sind, aber entweder relativ wenig involviert/emotional beteiligt oder zu kontrollierend und überinvolviert sind (ebd., 33).

Ähnlich verhält es sich mit der Kodierung der Variable *„Feinfühligkeit Wohlbefinden“* – hier wurde für das Verhalten aller drei Pädagoginnen ein Wert von 3 vergeben, was bedeutet, dass das Verhalten der Pädagoginnen gegenüber Sophie, in Situationen, in denen sie sich offenbar wohlfühlt, als durchschnittlich feinfühlig eingeschätzt wurde. Dieser Wert wird dann vergeben, wenn Pädagoginnen manchmal angemessen, manchmal aber auch nicht angemessen (überfordernd oder teilnahmslos, nachlässig) oder nur verzögert auf die kindlichen Signale reagieren (ebd., 37). Michaelas Feinfühligkeit in Bezug auf Sophies Verhalten in einer Situation, in der Sophie auch negative Affekte zeigt, wurde jedoch wie in der Abschiedssequenz als überdurchschnittlich mit 4 eingestuft, was bedeutet, dass Michaela sich in dieser Situation besser auf Sophies Signale abstimmen und diese adäquater beantworten konnte.

Zusammenfassung und Interpretation
Eine genauere Betrachtung der Ratings bestätigt den ersten Eindruck, dass sich Sophies Pädagoginnen ihr gegenüber recht ähnlich verhalten. Die überwiegend im Durchschnittsbereich liegenden Ratings aller drei Pädagoginnen zeichnen ein Bild von durchaus wohlwollenden, freundlichen Frauen, die allerdings immer wieder ansatzweise auch negative Affekte gegenüber Sophie zeigen. Im Spiegel der Ratings lassen sich durchaus Situationen ausmachen, in denen die Pädagoginnen Sophies Interessen aufgreifen und fördern und sich darum bemühen, Sophies Möglichkeiten am Krippengeschehen zu partizipieren, zu erhöhen. Dabei scheinen sie jedoch emotional nicht allzu involviert zu sein oder dazu tendieren, sich kontrollierend zu verhalten. Das Verhalten aller drei Pädagoginnen ist durchaus als feinfühlig zu bezeichnen, jedoch ist die Feinfühligkeit auch durch unangemessene Reaktionen auf Sophies Signale

beeinträchtigt, zumindest in jenen Situationen, in denen Sophie keine negativen Affekte zeigt.

Auffallend ist neben der Ähnlichkeit der Ratings, die alle drei Pädagoginnen erhalten haben, dass die Kodierung von Michaelas Verhalten in der Abschiedssequenz deutlich höhere Werte aufweist als in der Vormittagssequenz. Zeigte sie sich in der Früh noch herzlich, freundlich, überaus feinfühlig und in ihrem Verhalten auf Sophies Interessen abgestimmt, so ändert sich dieses Bild, wenn man die Ratings der Vormittagssequenz betrachtet – mit einer Ausnahme: Ihre Feinfühligkeit gegenüber Sophie in Momenten, in denen das Mädchen negative Gestimmtheit zum Ausdruck bringt, wurde gleichbleibend hoch geratet. Dies kann als Hinweis auf eine Tendenz interpretiert werden, auf Kinder, die mehr oder weniger deutliche Signale negativer affektiver Stimmung zeigen, eher einzugehen, als auf Kinder, die zufrieden wirken und solche Signale nicht zeigen.

Nach der Darstellung und Analyse der Videoratings von T 1 soll der Fokus nun wieder auf die einleitend in Kapitel 7 formulierten Forschungsfragen gelenkt und der Versuch unternommen werden, diese anhand der Analyse der Videodaten zu beantworten.

9.2 Sophies Eingewöhnungsprozess nach zwei Wochen im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation

Wie lässt sich die Frage danach, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern im Rahmen des Eintritts in die Kinderkrippe zwei Wochen nach Krippeneintritt bewältigt, nun auf Basis der Analyse der Videoratings beantworten?

Auffallend ist, dass Sophie in der Abschiedssequenz keinerlei *negative Affekte* zeigt – könnte man doch mit Blick auf einschlägige Fachliteratur, insbesondere bindungstheoretische Beiträge (siehe TEIL I), annehmen, dass die Trennung von der Mutter zu Beginn des Krippenbesuchs eine belastende Situation für Kinder darstellt. Auch viele Pädagoginnen berichten aus der Praxis, dass die Kinder in Situationen des Abschieds und der Trennung von den Eltern oft weinen, schreien oder lautstark dagegen protestieren. Gleichzeitig ist aber auch darauf aufmerksam zu machen, dass Sophie auch keine starken *positiven Affekte*, also deutliche Zeichen positiver Gestimmtheit, zeigt – weder in der Abschieds-, noch in der Vormittagssequenz. Sie wirkt zufrieden, zeigt aber keine Anzeichen von Fröhlichkeit.

Sophies *Interesse* an dem in der Krippe Gegebenem, Personen, Spielen, Aktivitäten, Gegenständen, ist hingegen relativ hoch einzuschätzen. Es gelingt

ihr, schon 10 Tage, nachdem sie zum ersten Mal alleine ohne vertraute Bezugsperson in der Krippe war, erkundendes und entdeckendes Interesse zu entwickeln, sodass man (in Verbindung mit den Ratings im Bereich „negativer Affekt“) der Bewältigungsdefinition folgend davon ausgehen kann, dass negative Affekte sie nicht allzu sehr belasten und eine Zuwendung zum Geschehen in der Krippe möglich ist.

Der *soziale Austausch mit der/den Pädagogin/nen* ist im unteren bis mittleren Bereich geratet worden. Sophie befindet sich demzufolge zu T 1 nie in einer Situation, in der sie völlig alleine ohne eine Pädagogin ist. Stets ist der soziale Kontakt zumindest durch eine Situation der Gemeinsamkeit gekennzeichnet, in der die Aufmerksamkeit aller Beteiligten im Sinne eines „geteilten Interesses“ auf dasselbe Geschehen gerichtet ist und/oder sie durch eine gemeinsame Aktivität (wie z.B. am Tisch zu sitzen und zu essen) verbunden sind. Immer wieder kommt es sowohl in der Früh als auch im Lauf des Vormittags auch zu einem – zumindest kurzen – wechselseitigen Austausch zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen. Dies weist darauf hin, dass es dyadische Kontakte gibt, die allerdings nur von kurzer Dauer und nicht als „dynamisch“ zu bezeichnen sind. Das bedeutet, dass die Interaktionen zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen keine wechselseitige Abstimmung erforderlich machen und sich daraus nichts entwickelt, sondern die Interaktion beendet ist, kaum dass sie begonnen hat.

Herauszustreichen ist auch, dass Sophie in der Abschiedssequenz keinerlei *soziale Kontakte mit Peers* hat. Das mag für das Ankommen in der Krippe, das Ausziehen der Straßenkleidung und den Weg in den Gruppenraum nicht überraschend sein, jedoch trifft dieses Rating auch für die Minuten nach der Verabschiedung von der Mutter zu, als Sophie schon im Gruppenraum ist. Hier steht sie wohl im Austausch mit der/den Pädagogin/nen, in diesen Austausch dürften aber keine weiteren Kinder involviert sein. In der Vormittagssequenz ist Sophie immer wieder im Rahmen von Gruppenaktivitäten mit Peers in einer Situation der Gemeinsamkeit. Zu dyadischen Interaktionen kommt es in diesem Rahmen aber nicht.

Betrachtet man nicht nur die einzelnen Ratings der verschiedenen Variablen, sondern schließt in die Betrachtung des erhaltenen Werts einer Variable auch gleichzeitig vergebene Ratings für andere Variablen mit ein, so zeigen sich vier weitere nennenswerte Aspekte:

In der Abschiedssequenz zeigt sich *erstens* ein gleichzeitiger Anstieg der positiven affektiven Stimmung (von 1 auf 2) und des dynamischen interaktiven Austauschs mit der/den Pädagogin/nen (von 2 auf 3). Daraus kann man schließen, dass der direkte dyadische Kontakt mit der/den Pädagogin/nen zu einem Anstieg der positiven affektiven Stimmung bei Sophie geführt hat, bzw. müsste man korrekterweise davon sprechen, dass Sophie Zeichen der positiven affektiven Stimmung offenbar deutlicher zeigt, wenn sie im direkten Kontakt mit einer Pädagogin ist.

Zweitens ist zu bemerken, dass die Ratings bei allen Variablen keine hohe Spannbreite aufweisen (max. 1). Davon ausgenommen ist der Bereich der negativen affektiven Stimmung, der sich in der Vormittagssequenz zwischen 1 und 3 bewegt. Sophie bringt ihre negative affektive Stimmung in diesen Sequenzen deutlicher zum Ausdruck als positive Affekte. Die Variable „Interesse" stellt ebenfalls eine Ausnahme dar. Hier bewegen sich die Ratings der Vormittagssequenz zwischen minimaler und überdurchschnittlicher Ausprägung, wobei hier kein Anstieg oder Abfallen des erkundenden und entdeckenden Interesses im Zusammenhang mit der Ausprägung bzw. Veränderung der affektiven Stimmung oder des sozialen Austauschs mit anderen auszumachen ist.

Drittens ist in diesem Zusammenhang auch erwähnenswert, dass Sophies Interesse auch in jenen Sequenzen, in denen sie deutliche Anzeichen negativer Gestimmtheit zeigt, nicht abfällt, sondern konstant im mittleren Bereich bleibt. Das bedeutet, dass sie auch in jenen Sequenzen, in denen sie negative Affekte zum Ausdruck bringt, weiter Interesse aufrechterhalten kann, wenngleich dieses Interesse sich zwar klar zeigt, aber nicht als erkundend und entdeckend eingestuft werden kann.

Viertens fällt dennoch auf, dass Sophie nur in jenen Sequenzen erkundendes und entdeckendes Interesse (mit einem hohen Rating von 4) zeigt, in denen sie keinerlei Zeichen negativer Gestimmtheit ausdrückt. Daraus lässt sich – entgegen der Tendenz der unter 3. zuletzt formulierten Feststellung – doch ein Zusammenhang zwischen dem Ausdruck negativer Affekte und dem Maß, indem es möglich ist, sich tatsächlich neugierig und erkundend einer Person oder einem Gegenstand zu nähern und sich damit zu beschäftigen, ableiten. Offensichtlich gelingt es Sophie auch in Situationen, in denen negative Affekte überhand nehmen und sie diese auch deutlich zeigt, dennoch, ein gewisses Interesse an Personen, Gegenständen oder Aktivitäten aufrechtzuerhalten. Erkundendes und entdeckendes Interesse zu entwickeln und aufrecht zu erhalten, gelingt ihr aber nur in jenen Sequenzen, in denen sie keine negative Gestimmtheit zeigt.

In Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage nach dem *Zusammenhang* zwischen den *Interaktions- und Beziehungserfahrungen*, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den von ihr in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten *positiven und negativen Affekten* (inkl. deren Veränderungen), lässt sich folgendes festhalten:

Die Analyse der Ratings von Sophies Verhalten hat gezeigt, dass sie in der Abschiedssequenz in Situationen, in denen sie in dyadischem Kontakt mit Michaela steht, zufriedener wirkt und dies deutlicher zeigt als in Situationen, in denen dieser direkte Kontakt nicht besteht. Die hohen Werte, die für Michaelas Verhalten gegenüber Sophie in der Abschiedssequenz vergeben wurden, stützen diese Interpretation, da man annehmen kann, dass eine überaus freundliche, herzliche, zugewandte, sich abstimmende, feinfühlige Pädagogin wie Michaela zu Sophies Wohlbefinden einen Beitrag leisten kann. In diesem Sinn

kann man davon sprechen, dass sie hier Sophies Affektregulation insofern unterstützt, als positive Affekte von Sophie verstärkt (ausgedrückt) werden, wenngleich auch nicht auf einem hohen Niveau.

In der Vormittagssequenz stellt sich die Situation anders dar: Die grundsätzlich als wohlwollend und freundlich, immer wieder zugewandten und mal angemessen, mal weniger angemessen auf Sophies Signale reagierenden Pädagoginnen dürften keinen allzu großen Einfluss auf Sophies affektiven Zustand bzw. dessen Ausdruck nehmen. In jenen Sequenzen, in denen sie negativen Affekt relativ deutlich zeigt, ist das Niveau des sozialen Kontakts mit den Pädagoginnen gleichbleibend im Mittelfeld, d.h. durch einen eher kurzen Austausch gekennzeichnet, der nicht dynamisch ist und keine wechselseitige Abstimmung erforderlich macht. Letzteres wird durch die Ratings, mit denen das Verhalten der Pädagoginnen kodiert wurde, bestätigt. Was letztlich dazu führt, dass Sophies negativer Affektausdruck wieder zurückgeht, kann anhand der Ratings nicht direkt beantwortet oder abgeleitet werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Sophie ihre negative affektive Gestimmtheit nicht sehr stark und auch nicht über viele Sequenzen hinweg zum Ausdruck bringt, sodass der Beitrag der Pädagoginnen zu Sophies Affektregulation im Sinne einer Linderung negativ-belastender Affekte auch nur bedingt eingeschätzt werden kann. Wenngleich aus den Ratings von Michaelas Verhalten hervorgeht, dass sie sich Sophie gegenüber überdurchschnittlich feinfühlig verhält, wenn diese negative Affekte zeigt, wird mit dieser Variable nur das feinfühlige Verhalten der Pädagogin erfasst, nicht jedoch, ob es bei den Kindern dann tatsächlich zu einem Rückgang negativer Affektäußerungen kommt[31]. Hinzu kommt, dass die Interkationen zwischen Sophie und den Pädagoginnen im Spiegel der Ratings generell durch viele kurze Kontakte charakterisiert sind und es nicht zu einem intensiveren Austausch zwischen dem Mädchen und den Pädagoginnen kommt, sodass die Möglichkeiten, kindliche Affektregulationsprozesse zu beeinflussen, schon allein dadurch eingeschränkt sind. Die Zahlenwerte und deren Interpretation weisen insgesamt darauf hin, dass der Beitrag der Pädagoginnen zum Rückgang Sophies negativer Affekte bzw. deren Ausdruck in der Vormittagssequenz als gering einzustufen ist und auch positive Affekte nicht verstärkt werden.

Der soziale Kontakt mit Peers ist im Spiegel der Ratings insgesamt als sehr gering einzustufen. Zu direkten Kontakten zwischen Sophie und anderen Kindern, die über eine Situation hinausgehen, in der die Kinder an der gleichen Aktivität teilnehmen, kommt es während der Videoaufnahmen gar nicht. Man kann daraus den Schluss ziehen, dass Peers zu diesem Zeitpunkt für Sophies Affektregulation keine wesentliche Rolle spielen.

31 Dies wurde konzeptionell bei der Entwicklung des Kodiersystems so begründet, dass das Ausmaß der Feinfühligkeit der Pädagoginnen nicht durch den Rückgang der negativen Affekte bei den Kindern bestimmt sein kann, also nicht der „Erfolg“ der pädagogischen Bemühungen beurteilt wird, sondern die Abgestimmtheit ihres Verhaltens gegenüber den Kindern.

Welches Bild sich zwei Monate später zeigt, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

9.3 Videoratings T 2

Die zweite Videoaufnahme in der Krippe erfolgte zu T 2, zwei Monate nach T 1. Sophie besucht die Krippe zu diesem Zeitpunkt seit etwa zweieinhalb Monaten. In der Tab. 7 werden die Werte dargestellt, welche die Kodierung von Sophies Verhalten ergeben hat:

Tab. 7: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 2

Sequenz im Tages-verlauf	5-Minuten-Sequenz	Negative affektive Stimmung	Positive affektive Stimmung	Interesse	Dynamisch interaktiver Austausch mit Päda-goginnen	Dyna-misch in-teraktiver Austausch mit Peers
Abschied	S 1	1	2	3	3	3
	S 2	1	2	4	4	3
	S 3	1	2	3	3	1
Vormittag	S 1	1	3	4	3	2
	S 2	1	2	4	2	2
	S 3	1	2	4	2	2
	S 4	1	2	4	2	2
	S 5	1	2	4	1	2
	S 6	1	2	4	1	2
	S 7	1	2	4	1	3
	S 8	1	2	3	1	2
	S 9	1	2	3	1	2
	S 10	1	2	3	2	2
	S 11	1	2	3	2	2
	S 12	1	2	4	3	2

Schon ein erster Blick auf die Daten zeigt, dass sich zwischen der Abschiedssequenz in der Früh und der Sequenz im Lauf des Vormittags keine großen Unterschiede ausmachen lassen – mit Ausnahme des Bereichs der sozialen Kontakte. Auffallend ist auch, dass der Ausdruck affektiver Stimmung nicht nur in der Abschiedssequenz und in der Vormittagssequenz nahezu ident ist, sondern dass Sophies Ausdruck der affektiven Stimmung generell sehr stabil ist, keine Spannbreite aufweist, sondern sowohl in der Abschiedssequenz als auch in der Vormittagssequenz konstant bleibt. Die größte Spannbreite weist der Bereich des sozialen Kontakts mit den Pädagoginnen auf, der sich zwischen 1 in der Vormittagssequenz und 4 in der Abschiedssequenz bewegt.

Ebenso gibt es eine größere Spannbreite bei den Peer-Kontakten zwischen 1 in der Abschiedssequenz und 3 in der Abschieds- und in der Vormittagssequenz. Wiederum sollen diese zwei Zeitabschnitte nun getrennt voneinander betrachtet und die Zahlenwerte jeder Variable in deskriptive Beschreibungen übergeführt werden.

Abschiedssequenz

Affekt
Die Zahlenwerte lassen darauf schließen, dass Sophie beim Ankommen in der Krippe, während des Abschieds von ihrer Mutter oder ihrem Vater und in den Minuten danach keinerlei Zeichen negativer Gestimmtheit zeigt. Genau so wenig bringt sie aber auch deutliche Zeichen positiver affektiver Stimmung zum Ausdruck. Insgesamt scheint sie zufrieden und entspannt zu sein.

Interesse
Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse wurde in der Abschiedssequenz mit 3 bzw. 4 kodiert. Das bedeutet, dass sie sich während der Verabschiedung von ihrer Mutter oder ihrem Vater und in den Minuten danach immer wieder interessiert Gegenständen, Personen oder dgl. interessiert zuwendet, das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung aber zeitweise reduziert wirkt. In einer Sequenz jedoch steigt ihr Interesse so hoch an, dass man es als erkundend und entdeckend charakterisieren kann. Das bedeutet, dass es auch Momente gibt, in denen Sophie offenbar klar interessiert an bestimmten Situationen oder Gegenständen ist und sich diesen in erforschender Weise annähert.

Sozialer Kontakt
Der soziale Kontakt mit der Pädagogin wurde in der Abschiedssequenz mit 3 bzw. 4 beurteilt. Das lässt darauf schließen, dass sich Sophie und die Pädagogin/nen die meiste Zeit über in einem minimalen wechselseitigen Austausch befinden, ohne dass sich dabei etwas Gemeinsames und dynamisch Neues entwickeln kann. Der Kontakt ist im Sinne des Kodierungshandbuchs als routiniert, aber nicht dynamisch zu bezeichnen, wenngleich ein Wechselspiel beobachtbar ist. In einer Sequenz steigt der soziale Kontakt jedoch auf 4 an. Diese Art von Interaktion ist laut Kodierungshandbuch durch ein „gewisses Maß an Abstimmung“ gekennzeichnet, wodurch „ein Geben und Nehmen stattfinden kann, auf dessen Basis sich ein gemeinsames Neues entwickelt … Diese Form des wechselseitigen Austauschs bringt etwas in Bewegung (dynamisch), wiewohl das entstandene Gemeinsame bzw. der wechselseitige dynamische Austausch nicht hochkomplex ist“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 23).

Der soziale Kontakt mit Peers wurde in der Abschiedssequenz mit 3 bzw. gegen Ende mit 1 kodiert. Damit ist gemeint, dass es zwischen Sophie und zumindest einem anderen Kind zu einer Form des direkten Kontakts gekommen ist, die durch ein „Miteinander – ein Geben und Nehmen" – charakterisiert ist (ebd., 24). Der Austausch ist nicht dynamisch in dem Sinn, dass wechselseitige Abstimmung erforderlich ist, dennoch ist er durch „ein gewisses Maß an Wechselspiel" gekennzeichnet (ebd.). Der Wert 1 für den sozialen Kontakt mit Peers sagt aus, dass es in der letzten Sequenz keinerlei Peer-Kontakte gibt.

Vormittagssequenz

Affekt
Sophies affektive Stimmung in der Vormittagssequenz stimmt mit jener in der Abschiedssequenz völlig überein – mit einer Ausnahme, dem Ausdruck positiver Gestimmtheit.

Das weist darauf hin, dass sie durchgängig nicht negativ gestimmt ist bzw. dies nicht zum Ausdruck bringt. Die positive Gestimmtheit bleibt auf einem eher niedrigen Niveau von 2, was bedeutet, dass Sophie zufrieden wirkt, aber keinerlei Zeichen deutlich positiver Gestimmtheit zeigt – bis auf die erste Sequenz am Vormittag, in der ihr Ausdruck positiver Gestimmtheit mit 3 geratet wurde, sie also offensichtlich ein Lächeln oder Lachen zeigt und deutlich zufrieden wirkt.

Interesse
Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse zeigt sich in der Vormittagssequenz deutlich mit Kodierungen von 3 und 4. Das bedeutet, dass sie über die meiste Zeit hinweg deutliche Zeichen von Interesse zeigt, das man als erkundend und entdeckend charakterisieren kann. In diesen Sequenzen ist Sophie offenbar klar interessiert an bestimmten Situationen oder Gegenständen und nähert sich diesen in erforschender Weise an, z.B. durch einen aufgeweckten und neugierigen Blick, durch eine Bewegung auf einen Gegenstand zu und eine Betrachtung des Gegenstands aus nächster Nähe. Zwischenzeitlich sinkt das Interesse auf 3 ab, d.h. in diesen Sequenzen wendet sie sich immer wieder interessiert Gegenständen, Personen oder dgl. interessiert zu, das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung wirkt aber reduziert.

Sozialer Kontakt
Der interaktive Austausch mit der/den Pädagogin/nen wurde in einer Sequenz zu Beginn und in einer Sequenz ganz am Ende der Videoaufnahme mit 3 bewertet, dazwischen bewegt er sich auf einem Niveau von 2 oder 1. Das bedeutet, dass es in den beiden mit 3 bewerteten Sequenzen zu einem wechselseitigen Austausch zwischen Sophie und zumindest einer Pädagogin kommt, dass

dieser aber nicht dynamisch ist, kein hohes Maß an wechselseitiger Abstimmung erforderlich ist und nichts Neues daraus entsteht. Der Austausch sinkt dann auf 2 ab, d.h. er ist durch eine Situation der Gemeinsamkeit (wie Essen oder Singen) gekennzeichnet, es kommt aber zu keinem direkten Wechselspiel im Sinne einer 1:1-Interaktion zwischen Sophie und ihrer/ihren Pädagogin/nen. Etwa in der Mitte der Vormittagssequenz sinkt der soziale Kontakt mit den Pädagoginnen sogar für die Dauer von 25 Minuten auf den Wert von 1, was bedeutet, dass es in dieser Zeit keinerlei Kontakte zwischen Sophie und den Pädagoginnen gibt.

Im Bereich des sozialen Kontakts mit Peers ist ein geringfügiger Abfall im Vergleich zur Abschiedssequenz auszumachen. Die überwiegende Zeit ist sie mit Peers in einer Situation, die durch Gemeinsamkeit gekennzeichnet ist und damit zumindest einen minimalen Austausch mit Peers bedeutet. Es kommt zu keinen direkten Kontakten, die durch ein Wechselspiel gekennzeichnet sind, mit Ausnahme einer Sequenz, in welcher der Peer-Kontakt auf 3 steigt. In dieser Sequenz kommt es zu einem direkten Kontakt zwischen Sophie und zumindest einem anderen Kind, der aber auch wie in den Interaktionen mit den Pädagoginnen keinen dynamischen Moment aufweist, also keine gegenseitige Abstimmung erforderlich macht oder aus dem heraus etwas Neues entstehen kann.

Ergänzend werden nun die Ratings aus dem Bereich der „Interaktionsqualität mit den PädagogInnen und dem Personal der Krippe mit dem Kind“ zum Zeitpunkt T 2 dargestellt und interpretiert.

Tab. 8: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 2

	Pädagogin	Affekt	Intendierte Förderung	Feinfühligkeit Wohlbefinden	Feinfühligkeit Unwohlsein
Abschied	BP	5	5	5	97
Vormittag	BP	3	2	2	97
	P 1	3	4	3	97
	P 2	3	2	2	97
	P 3	4	4	3	97
Legende	siehe Tab. 6				

Die Interaktionsqualität zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen zu T 2 lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

Abschiedssequenz
In der Abschiedssequenz war nur Sophies Bezugspädagogin Michaela anwesend.

Bezugspädagogin
Michaelas Verhalten während Sophies Ankommen in der Krippe und in den Minuten danach wurde durchgängig mit der maximalen Ausprägung von 5 geratet.
Das bedeutet für die Variable *„Affekt"*, dass sie sich gegenüber Sophie „außergewöhnlich positiv gestimmt" zeigt und „dies klar zum Ausdruck bringt" sowie dass sie z.B. das Mädchen in einem warmen Tonfall anspricht und ihre Zuneigung auch durch körperliche Nähe zeigt (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 30f.).

Das hohe Rating von 5 der Variable *„Intendierte Förderung"* weist darauf hin, dass Michaela über die gesamte Abschiedssequenz hinweg durchgängig Gelegenheiten wahrnimmt, um Sophies Interesse und ihre Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu stimulieren. Sie bietet beispielsweise Aktivitäten an und stimmt sich dabei auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus ab.

Michaelas Verhalten wurde im Hinblick auf ihre *„Feinfühligkeit"* gegenüber Sophie mit einem Wert von 5 als hoch eingestuft. In Situationen, in denen Sophie offenbar keine negativen Affekte äußert, die Raterin also zur Einschätzung gekommen ist, dass Sophie sich wohlfühlt, zeigt sich Michaela emotional und im Verhalten abgestimmt auf Sophie und beantwortet die Signale des Mädchens ihren Interessen, Emotionen, Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend. Der Code 97 bedeutet, dass Sophie nach Einschätzung der Raterin in der Abschiedssequenz keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt (was sich übrigens mit den Ratings von Sophies Verhalten deckt, siehe Tab. 7) und die Feinfühligkeit der Pädagogin daher in diesem Bereich weder in der Abschieds- noch in der Vormittagssequenz eingeschätzt werden konnte.

Vormittagssequenz
In der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags waren außer Michaela noch drei weitere Pädagoginnen anwesend. Betrachtet man die Tabelle, so wird ersichtlich, dass die Pädagoginnen zum Teil sehr unterschiedliche Werte erhalten haben und die Ratings insgesamt eine relativ hohe Spannbreite aufweisen (2-4). Auffallend ist auch, dass für die Variable „Feinfühligkeit Unwohlsein" durchgängig das Rating 97 vergeben wurde. Das bedeutet, dass Sophie nach Einschätzung der Raterin auch in der Vormittagssequenz keine negativen Affekte zeigt und die Feinfühligkeit der Pädagoginnen daher in diesem Bereich nicht beurteilt wurde.

Bezugspädagogin, Pädagogin 1, Pädagogin 2, Pädagogin 3
Das Verhalten von Michaela und zwei anderen Pädagoginnen (P 1, P 2) wurden in der Variable *„Affekt"* mit einem Rating von 3 versehen. Das bedeutet, dass das Verhalten dieser Pädagoginnen gegenüber Sophie durch ein gewisses Maß an Wohlwollen gekennzeichnet ist und Anzeichen negativer Stimmung nur minimal zu beobachten sind. Das Rating von 4, das die vierte Pädagogin

(P 3) erhalten hat, bringt zum Ausdruck, dass sie Sophie prinzipiell wohlgesonnen ist und das auch intensiv und häufig zeigt, wobei auch negativer Stimmungsausdruck in geringer Intensität für ihr Verhalten charakteristisch ist.

Die Variable der *„Intendierten Förderung"* weist die größten Unterschiede im Rating des Verhaltens der verschiedenen Pädagoginnen auf: Michaela und eine weitere Pädagogin (P 2) wurden in diesem Bereich mit 2 geratet, die beiden anderen Pädagoginnen (P 1, P 3) erhielten einen Wert von 4. Ein Rating von 2 bedeutet, dass Michaela und ihre Kollegin während der Videoaufzeichnung am Vormittag nur einmalige Aktivitäten setzen, um Sophies Interesse und ihre „Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken oder zu fördern, diese Versuche jedoch nur sehr unregelmäßig oder zögerlich erfolgen, oder im allgemeinen nachlässig oder kontrollierend wirken und zeitlich verzögert sind" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 33). Die beiden Pädagoginnen greifen also selten Gelegenheiten auf, Sophie für etwas oder für jemanden zu interessieren, sodass der „Aspekt der ‚Intention' der Förderung des kindlichen Interesses … nur sehr gering bzw. ansatzweise ausgeprägt" ist und daher der Eindruck entsteht, „dass die Unterstützung und Förderung nebenbei, oberflächlich und wenig zielgerichtet (intendiert)" erfolgt (ebd.). Im Gegensatz dazu versuchen die beiden Pädagoginnen, deren Verhalten mit 4 überdurchschnittlich kodiert wurde, oft, Sophies Interesse zu fördern und tun dies „in guter Abstimmung mit dem kindlichen Interessensfokus, dem kindlichen Tempo und dem kindlichen Befinden" (ebd.). Allerdings gibt es auch bei diesen Pädagoginnen Momente, in denen sie teilnahmslos wirken.

Ähnlich verhält es sich bei der Kodierung der Variable *„Feinfühligkeit Wohlbefinden"*: Michaela und die Pädagogin P 2 erhielten relativ niedrige Werte von 2, die Pädagoginnen P 1 und P 3 etwas höhere Werte von 3. Der Wert von 2 bedeutet, dass bei Michaela und ihrer Kollegin P 2 nur wenige Anzeichen feinfühligen Verhaltens beobachtet werden konnten und ihre Reaktionen „im Allgemeinen unangemessen oder oberflächlich sind, nur unregelmäßig oder sehr verzögert erfolgen, oder das Kind überfordern" (ebd., 37). Sie wirken wenig beteiligt und nachlässig, oder sie sind überinvolviert und erkennen autonome Bestrebungen des Kindes nicht an (ebd.). Die Pädagoginnen P 1 und P 3 hingegen zeigen durchschnittlich feinfühliges Verhalten, was bedeutet, dass das Verhalten dieser beiden Pädagoginnen Sophie gegenüber manchmal angemessen, manchmal aber auch nicht angemessen (überfordernd oder teilnahmslos, nachlässig) erscheint oder eine Reaktion auf Sophies Signale verzögert erfolgt.

Zusammenfassung und Interpretation

Der Eindruck, dass Sophies Pädagoginnen sich in ihrem Umgang mit Sophie stark unterscheiden, konnte durch eine genauere Betrachtung der erhaltenen Ratings bestätigt werden. Bemerkenswert ist insbesondere Michaela, Sophies Bezugspädagogin, die in der Abschiedssequenz in der Früh durchgängig

auffallend hohe Ratings erhielt und sich dementsprechend gegenüber Sophie herzlich und freundlich verhält, äußerst feinfühlig auf ihre Signale reagiert und jede Gelegenheit nutzt, um Sophie in das Geschehen in der Krippe einzubinden und – in Abstimmung auf Sophie – ihr Interesse auch darauf lenkt. In der Vormittagssequenz zeigt sich Michaela in einem anderen Licht: Wenngleich sie Sophie gegenüber wohlwollend ist, ist ihre affektive Haltung auch von zumindest minimalen Anzeichen negativer Stimmung gekennzeichnet. In den Bereichen „Intendierte Förderung" und „Feinfühligkeit" ist das Rating in der Vormittagssequenz auf 2 zurückgegangen (gegenüber 5 in der Abschiedssequenz), was bedeutet, dass sie sich nur selten darum bemüht, Sophies Interesse am Geschehen zu wecken oder zu fördern und wenig feinfühlig auf Sophies Signale reagiert, ihr Verhalten also kaum auf Sophies Bedürfnisse abstimmt. Eine weitere Pädagogin (P 2) präsentiert sich im Spiegel der Ratings genauso wie Michaela in der Vormittagssequenz. Einen anderen Eindruck gewinnt man von den beiden anderen Pädagoginnen (P 1, P 3). Diese präsentieren sich ähnlich wie Michaela und die als P 2 bezeichnete Pädagogin als durchaus wohlwollend und freundlich, wenngleich die Pädagoginnen immer wieder ansatzweise auch negative Affekte gegenüber Sophie zeigen. Die Pädagogin P 3 sticht mit einem hohen Wert von 4 heraus, der zum Ausdruck bringt, dass sie ihr Wohlwollen gegenüber Sophie noch deutlicher zeigt als ihre Kolleginnen. Im Spiegel der Ratings nehmen Sophies als P 1 und P 3 bezeichnete Pädagoginnen oft Situationen wahr, in denen sie Sophies Interessen aufgreifen und fördern und ihr Verhalten zeichnet sich dabei durch eine hohe Abgestimmtheit auf Sophies Fokus, Tempo und Befinden aus. Letzteres spiegelt sich auch in den Ratings der Variable „Feinfühligkeit" wieder, die bei diesen beiden Pädagoginnen etwas höher geratet wurde als bei Michaela und der als P 2 bezeichneten Pädagogin. Das Verhalten dieser beiden Pädagoginnen (P 1, P 3) ist durchaus als feinfühlig zu bezeichnen, obwohl die Feinfühligkeit auch durch unangemessene Reaktionen auf Sophies Signale beeinträchtigt scheint.

Auffallend ist abgesehen von der Ähnlichkeit der Ratings der Variable „Affekt", dass das Verhalten von Sophies Pädagoginnen in Anbetracht der Videoratings als sehr unterschiedlich einzuschätzen ist. Neben einer Pädagogin, die sich gegenüber Sophie zwar offenbar durchaus wohlwollend präsentiert, Sophies Interessenslagen aber kaum wahrnehmen und aufgreifen dürfte und insgesamt wenig feinfühlig agiert (P 2), gibt es eine Pädagogin, welche beide letztgenannten Aspekte in höherem Ausmaß aufweist (P 1), sowie eine dritte Pädagogin (P 3), die sich ausgesprochen wohlwollend gegenüber Sophie zeigt, offenbar viele Gelegenheiten nutzt, um Sophies Interesse an der Krippe und dem Geschehen dort zu wecken oder zu fördern und ihr Verhalten dabei relativ gut auf Sophie abstimmt, wenn auch nicht durchgängig.

Wie schon zu T 1 ist auch der Unterschied von Michaelas Verhalten in der Abschiedssequenz zu jenem in der Vormittagssequenz, in der sie weitaus niedrigere Ratings erhalten hat, augenscheinlich. Zeigte sie sich in der Früh noch

herzlich, freundlich, überaus feinfühlig und in ihrem Verhalten auf Sophies Interessen abgestimmt, so ändert sich dieses Bild, wenn man die Ratings der Vormittagssequenz betrachtet.

Nach der Darstellung und Interpretation der Videoratings von T 2 gilt es nun, sich den in Kapitel 7 formulierten Forschungsfragen zuzuwenden und diese auf Basis der Analyse der Videoratings zu beantworten.

9.4 Sophies Eingewöhnungsprozess nach zwei Monaten im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation

Die Frage, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern bis zum Zeitpunkt T 2, etwa zweieinhalb Monate nach ihrem Krippeneintritt, bewältigt, soll nun auf Basis der Analyse der Videoratings beantwortet werden. Dabei wird auch auf allfällige Veränderungen aufmerksam gemacht werden, die sich im Vergleich zu ihrem Verhalten zum Zeitpunkt T 1, zwei Monate davor, ergeben haben. Außerdem werden an der einen oder anderen Stelle auch die Ratings aus der Kodierung der „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ in die Interpretation miteinbezogen.

Vergleicht man Sophies *Affektausdruck* in der morgendlichen Sequenz des Ankommens in der Krippe und den Minuten danach sowie in der einstündigen Sequenz, die im Lauf des Vormittags auf Video aufgezeichnet wurde, so fällt auf, dass ihr Ausdruck positiver wie negativer Affekte stabil bleibt, d.h., in der Früh und am Vormittag auf dem gleichen niedrigen Niveau ist: Sophie wirkt zufrieden, aber bis auf eine Sequenz am Vormittag nicht fröhlich oder auffallend positiv gestimmt. Im Vergleich zu T 1 ist kein Ausdruck negativer affektiver Stimmung mehr ersichtlich. Interessant ist dieser Umstand im Zusammenhang mit den Ratings, mittels derer das Verhalten der Pädagoginnen kodiert wurde. Alle vier am Vormittag anwesenden Pädagoginnen zeigen sich zwar offenbar durchaus wohlwollend, aber wenig feinfühlig. Davon ausgehend lässt sich die These formulieren, dass auch durch einen deutlicheren Affektausdruck Sophies die Wahrscheinlichkeit nicht erhöht wird, dass ihre Signale angemessen von den Pädagoginnen beantwortet werden und sie deswegen relativ affektflach bleibt. Gegen diese These spricht allerdings, dass Sophie zu T 1 die Erfahrung gemacht hat, in Michaela einer durchaus feinfühligen Pädagogin zu begegnen, sowohl in Situationen, in denen sie positiv gestimmt schien als auch in Situationen, in denen sie negative Affekte zum Ausdruck gebracht hat.

Ähnlich wie Sophies Affektausdruck verhält es sich mit dem *Interesse*, das sie an dem in der Krippe Gegebenen zeigt: Von der Früh an ist Sophies Interesse deutlich ersichtlich. Es bleibt auch den Vormittag über relativ stabil hoch und variiert kaum (Ratings von 3 und 4). Sie ist durchgängig immer wieder klar an einzelnen Dingen interessiert, über weite Strecken zeigt sie sogar deutliche Zeichen von Interesse und beschäftigt sich relativ konzentriert und eingehend mit Verschiedenem, sodass das Interesse überwiegend als von erkundender und entdeckender Natur bezeichnet werden kann. Im Vergleich zu ihrem Verhalten zwei Monate davor (T 1) ist vor allem der explorative Charakter des gezeigten Interesses am Krippengeschehen deutlich ausgeprägter. Jene Sequenzen, in denen sich Sophie immer wieder nur kurz interessiert verschiedenen Personen oder Gegenständen zuwendet, sind im Vergleich zu T 1 weniger geworden. Sophie ist nun offensichtlich dazu in der Lage, ihr Interesse konstanter aufrecht zu erhalten und konzentrierter zu verfolgen. Die zu T 1 formulierte These über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an erkundendem und entdeckendem Interesse und dem Fehlen negativer Affekte kann zu T 2 bestätigt oder zumindest nicht widerlegt werden. Erkundendes und entdeckendes Interesse zeigt Sophie nach wie vor nur in Sequenzen, in denen sie keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt. Allerdings wurden zum Zeitpunkt T 1 Sequenzen identifiziert, in denen Sophie Anzeichen negativer Gestimmtheit zeigte, in denen ihr Interesse zurückging und nur dann eine hohe Ausprägung im Sinn eines entdeckenden und erkundenden Interesses feststellbar war, wenn keinerlei Anzeichen negativer affektiver Stimmung sichtbar wurden. Solche Sequenzen, welche die These weiter untermauern würden, konnten zum Zeitpunkt T 2 nicht gefunden werden, da Sophie zum Zeitpunkt T 2 durchgängig keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt. Im Zusammenhang mit dem auffallend hohen erkundenden und entdeckenden Interesse Sophies ist der Umstand interessant, dass zwei der Pädagoginnen in Abstimmung mit Sophies Interessensfokus, ihrem Tempo und ihren Bedürfnissen offenbar viele Gelegenheiten nutzen, um Sophies Interesse immer wieder zu wecken, aufzugreifen, zu fördern und zu intensivieren, wie die Videoanalyse des Verhaltens der Pädagoginnen aufzeigt. Es liegt daher die Annahme nahe, dass Sophies über weite Strecken ausgeprägtes erkundendes und entdeckendes Interesse im Zusammenhang mit diesen Intentionen der Pädagoginnen steht. Ein genauer Blick auf die Ratings der Variable „Dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen“ zeigt, dass Sophie meist nicht in dyadischem Kontakt mit der/den Pädagogin/nen steht, sondern dass der Kontakt im Rahmen einer Gruppensituation stattfand. All diese Aspekte sprechen für die Annahme, dass das Interesse an dem in der Krippe Gegebenen nicht nur in direktem 1:1-Kontakt zwischen Pädagogin und Kind geweckt und gefördert werden kann, sondern auch in Gruppensituationen (wie z.B. einem Morgenkreis), wenngleich diese Annahme sich auf Basis der Videodaten eines Einzelfalls und deren Interpretation nicht eindeutig bestätigen oder widerlegen lässt.

Die Ratings zeigen, dass der soziale *Austausch zwischen Sophie und den Pädagoginnen* sehr stark variiert. Gibt es in der Früh bei Sophies Eintreffen in der Krippe und in den Minuten danach noch Kontakte, die durch ein gewisses Maß an Wechselspiel gekennzeichnet sind, bis hin zu einem Austausch, der als dynamisch zu bezeichnen ist und ein gewisses Maß an gegenseitiger Abstimmung erforderlich macht, so sinkt der soziale Kontakt dann am Vormittag vergleichsweise stark ab. In der gefilmten Vormittagssequenz kommt es nur kurz zu direkten Interaktionen zwischen Sophie und ihrer/ihren Pädagogin/nen. Die überwiegende Zeit gibt es gar keinen Kontakt zwischen Sophie und ihrer/ihren Pädagogin/nen (25 Minuten) bzw. befinden sie sich in einer verbindenden Situation, die sich dadurch auszeichnet, dass alle in der Gruppe dasselbe tun (ebenfalls 25 Minuten). Im Vergleich zum Zeitpunkt T 1, zwei Monate davor, fällt auf, dass der soziale Kontakt zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen in der Abschiedssequenz nahezu gleich hoch eingeschätzt wurde. Zum Zeitpunkt T 2 ist sogar eine Steigerung zu verzeichnen, insofern beim Wechselspiel zwischen Sophie und zumindest einer Pädagogin sogar ein dynamischer Moment hinzukommt, der auf den Videoaufnahmen zum Zeitpunkt T 1 noch nicht auszumachen war. In der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags jedoch ist ein deutlicher Abfall im Bereich des sozialen Kontakts mit Pädagoginnen im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 feststellbar.

Der *soziale Kontakt mit Peers* ist ebenfalls in der morgendlichen Abschiedssequenz höher als in der Vormittagssequenz, er bleibt jedoch stets aufrecht, was darauf hinweist, dass es während der gefilmten Stunde keine Situationen gibt, in denen Sophie auch nur ein paar Minuten völlig alleine ist. In der Vormittagssequenz dominieren im sozialen Kontakt mit Peers Gruppensituationen, die damit zumindest einen minimalen Austausch mit Peers bedeuten. Es kommt aber mit Ausnahme einer Sequenz zu keinem direkten Kontakt zwischen Sophie und anderen Kindern, der durch ein Wechselspiel gekennzeichnet ist. Führt man sich vor Augen, dass es zwei Monate zuvor zum Zeitpunkt T 1 über weite Strecken noch keine Kontakte zwischen Sophie und Peers gab bzw. diese nicht über Gruppensituationen hinausgingen, so kann man in diesem Bereich eine deutliche Steigerung verzeichnen.

Die Analyse und Interpretation machen auf einige Punkte aufmerksam, von denen folgende besonders bedeutsam erscheinen:

Erstens fällt auf, dass Sophies Ratings der Variable „Affektive Stimmung keine hohe Spannbreite aufweisen. Das bedeutet, dass ihr Affektausdruck in der Abschiedssequenz in der Früh und in der gefilmten Sequenz am Vormittag – anders als noch zwei Monate zuvor zum Zeitpunkt T 1 – stabil bleibt. Würde sie positive und vor allem negative Affekte deutlicher zum Ausdruck bringen und würden die Ratings dieser Variable eine weitere Spannbreite aufweisen, würde das darauf schließen lassen, dass Sophie immer wieder mit starken Affekten konfrontiert ist, die es – im Sinne der Affektregulation – zu lindern gilt, sodass negative Affekte gemindert und positive Affekte gesteigert werden. Die

Videodaten von Sophie und deren Analyse weisen aber nicht darauf hin, dass Sophie in diesem Sinne von wechselnden oder starken negativen Affekten belastet ist. Ebenso bilden die Ratings keine Veränderungen im affektiven Ausdruck innerhalb beiden zu T 2 gefilmten Sequenzen ab, sodass daraus nicht auf Prozesse der Affektregulation geschlossen werden kann. Dennoch kann im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 ein Rückgang von negativen Affekten konstatiert und eine geringe Steigerung positiver Affekte verzeichnet werden, wenngleich der Ausdruck positiver Affekte nicht deutlich, sondern eher flach einzuschätzen ist.

Zweitens weisen auch die Ratings der Variable „Erkundendes und entdeckendes Interesse" keine hohe Spannbreite auf. D.h., dass Sophie fast durchgängig Zeichen von erkundendem und entdeckendem Interesse zeigt und sich dem in der Krippe Gegebenem in erforschender Weise annähert bzw. sich damit beschäftigt und das sowohl in der Abschiedssequenz in der Früh und in der gefilmten Sequenz am Vormittag. Zwei Monate zuvor zum Zeitpunkt T 1 überwogen noch die Sequenzen, in denen Sophie immer wieder Interesse zeigte, ihr Interessenfokus aber immer wieder rasch wechselte und sie sich nicht in dem Ausmaß interessiert, konzentriert und eingehend mit etwas beschäftigte wie nun zu T 2. In den Videodaten und deren Interpretation bildet sich demzufolge eine deutliche Steigerung der Fähigkeit ab, sich dem in der Krippe Gegebenem interessiert, lustvoll und in erforschender Art und Weise zuzuwenden. Diese Entwicklung dürfte wiederum im Zusammenhang mit dem Fehlen des Ausdrucks negativer Affekte stehen – eine Tendenz, sich schon zum Zeitpunkt T 1 gezeigt hat.

Drittens lässt sich in Bezug auf die Frage, wie Sophie den Krippeneintritt und die Trennung von ihren Eltern bewältigt, festhalten, dass es ihr – wie in der Bewältigungsdefinition formuliert – „zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben" und „sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88).

Viertens sind Sophies soziale Kontakte in der Krippe im Lauf des Tages den meisten Veränderungen unterworfen. Ist der soziale Kontakt in der morgendlichen Abschiedssequenz sowohl mit der/den Pädagogin/nen als auch mit Peers noch relativ hoch bis hin zu einem dynamischen Austausch mit zumindest einer Pädagogin, so sinkt er in der Vormittagssequenz mit der/den Pädagogin/nen deutlich und mit Peers tendenziell ab, wenngleich Sophie mit Peers auch in der Vormittagssequenz stets zumindest in einer Form des Austauschs bleibt, die sich durch eine Situation der Gemeinsamkeit auszeichnet. Direkte Kontakte mit Peers, in denen ein Wechselspiel zwischen Sophie und anderen Kindern zu beobachten ist, finden allerdings nur in der Abschiedssequenz statt. Ähnlich verhält es sich mit dem Kontakt zu Sophies Pädagogin/nen: In der Vormittagssequenz kommt es im Gegensatz zur Abschiedssequenz in der Früh nur zu kurzen direkten Kontakten zwischen Sophie und der/den

Pädagogin/nen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es – wie die Videoanalyse ergeben hat – in jenen Sequenzen zu einem wechselseitigen bis hin zu einem dynamischen Austausch zwischen Sophie und Michaela kommt, in denen sich Michaela gegenüber Sophie freundlich, zugewandt, abgestimmt und feinfühlig verhält und stets darum bemüht ist, ihr Interesse am Geschehen in der Einrichtung zu fördern. Daraus lässt sich schließen, dass Sophie mit einer Pädagogin, die sich ihr in dieser Art und Weise zuwendet, schnell in Beziehung treten kann, sodass sich zwischen den beiden ein relativ reger und dynamischer Austausch entwickeln kann. Andererseits trifft Sophie auch in der Vormittagssequenz auf eine Pädagogin, allerdings nicht Michaela, die sich in ähnlicher Art zuwendet wie Michaela in der Früh. Dennoch kommt es am Vormittag nicht bzw. nur kurz zu einem direkten Kontakt zwischen Sophie und zumindest einer Pädagogin. Folglich lässt sich auf Basis der Analyse des Videomaterials von T 2 nicht genau sagen, wie stark die Art und Weise, in der die Pädagoginnen Sophie begegnen, den sozialen Kontakt bzw. das Ausmaß an dynamischem Wechselspiel zwischen ihnen beeinflusst und welchen Beitrag Sophie dabei leistet. Im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 ist Michaelas Verhalten im Spiegel der Videoanalyse zum Zeitpunkt T 2 jedenfalls als weniger fördernd und feinfühlig zu beurteilen. Gleichermaßen sind auch die Ratingwerte für die Variable „Sozialer Kontakt" zwischen Sophie und den Pädagoginnen zum Zeitpunkt T 2 gesunken. Dies weist darauf hin, dass doch ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und dem Ausmaß und der Qualität der Interaktionen mit Sophie besteht. Außerdem korrespondiert die Abnahme an fördernden, feinfühligen, wechselseitigen und dynamischen Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen mit der unter Pädagoginnen verbreiteten (möglicherweise nicht einmal bewussten) Annahme, dass Kindern in der Eingewöhnung v.a. in den ersten Tagen, vielleicht noch in den ersten Wochen, vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, dass das aber nach „erfolgreicher" Eingewöhnung (wenn also keine negativen Affekte, meist in Form von Weinen, mehr gezeigt werden) nicht mehr in dem Ausmaß notwendig ist.

Fünftens lässt sich mit Blick auf den zweiten Teil der Bewältigungsdefinition festhalten, dass es Sophie zweieinhalb Monate nach Krippeneintritt nur teilweise gelingt, „an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen mitgestaltend zu partizipieren" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88). Ihre direkten Interaktionen mit Pädagoginnen werden im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 seltener, dafür dynamischer. Die Interaktionen mit Peers nehmen aber deutlich zu, sowohl was die Häufigkeit als auch die Komplexität des Austauschs betrifft.

Die Frage nach dem *Zusammenhang* zwischen den *Interaktions- und Beziehungserfahrungen*, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den von ihr in dieser Zeit zum Ausdruck

gebrachten *positiven und negativen Affekten* (inkl. deren Veränderungen), lässt sich nur eingeschränkt beantworten:

Innerhalb der zwei auf Video aufgezeichneten Sequenzen in der Früh und am Vormittag zeigt Sophie im Spiegel der Daten aus der Videoanalyse konstant keine Anzeichen negativer Gestimmtheit und wirkt insgesamt zufrieden. Es kommt dabei zu keinerlei Schwankungen oder auch nur kurzzeitigen Veränderungen. Insofern lassen sich keine Rückschlüsse auf Prozesse der Affektregulation ziehen, wenngleich man davon ausgehen muss, dass diese Prozesse die Wahrnehmung, das Erleben, die Verarbeitung des Erlebten und die daraus resultierenden Äußerungen und Handlungen stets beeinflussen.

Allerdings lässt sich eine Änderung in Sophies Affektausdruck im Vergleich zu den Videoaufnahmen feststellen, die zwei Monate zuvor zum Zeitpunkt T 1 gemacht wurden. Wie schon aufgezeigt wurde, zeigte sie kurz nach Krippeneintritt zumindest für eine kurze Dauer Anzeichen negativer Gestimmtheit, wenngleich diese nicht sehr ausgeprägt waren – dies ist zum Zeitpunkt T 2 nicht der Fall. Gleichzeitig lässt sich zwischen T 1 und T 2 ein deutlicher Anstieg der Interaktionen mit Peers feststellen. Man könnte also Sophies Rückgang an negativem Affektausdruck und die Zunahme an Peer-Interaktionen in Zusammenhang bringen. Ob dieser Zusammenhang kausaler Natur ist, lässt sich auf Basis der Analyse der Videodaten allerdings nicht feststellen. Möglich wäre, dass die Zunahme an Peer-Kontakten für Sophie so befriedigend ist, dass negativ-belastende Affekte gelindert und dadurch auch nicht mehr zum Ausdruck gebracht werden. In dem Fall würden Peers einen Beitrag zu Sophies Affektregulation leisten. Es könnte aber auch umgekehrt sein, dass es für Sophie erst durch den (wie auch immer zustande gekommenen) Rückgang an negativer affektiver Stimmung möglich ist, mehr mit Peers zu interagieren.

Eine ähnliche Analogie lässt sich für die Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen nicht ohne weiteres herstellen, was womöglich daran liegt, dass das Ausmaß an Interaktionen mit den Pädagoginnen insgesamt zurückgegangen ist und daher ein Zusammenhang zwischen Sophies Affektregulationsprozessen und Interaktionserfahrungen mit Pädagoginnen grundsätzlich schwer auszumachen oder herzuleiten ist.

Wie sich Sophies Eingewöhnungsprozess weiter entwickelt, wird nun abschließend anhand der Darstellung und Interpretation der Ratings zu T 3 analysiert.

9.5 Videoratings T 3

Die dritte und letzte Videoaufnahme in der Krippe erfolgte zu T 3, zwei Monate nach T 2 bzw. 4 Monate nach T 1. Sophie besucht die Krippe zu diesem

Zeitpunkt seit etwa viereinhalb Monaten. Die Tab. 9 zeigt die Werte, welche die Kodierung von Sophies Verhalten zu T 3 ergeben hat:

Tab. 9: Videoratings „Kindliches Verhalten“ T 3

Sequenz im Tages-verlauf	5-Minuten-Sequenz	Negative affektive Stimmung	Positive affektive Stimmung	Interesse	Dynamisch interaktiver Austausch mit Päda-goginnen	Dyna-misch in-teraktiver Austausch mit Peers
Abschied	S 1	1	1	3	3	3
	S 2	1	2	3	3	3
	S 3	1	3	4	3	3
Vormittag	S 1	1	2	3	2	2
	S 2	1	2	3	2	2
	S 3	1	3	4	2	2
	S 4	1	2	4	2	1
	S 5	1	2	4	2	2
	S 6	1	2	2	3	3
	S 7	2	2	3	3	4
	S 8	1	2	3	1	2
	S 9	1	2	4	1	1
	S 10	1	2	4	1	1
	S 11	1	2	2	3	1
	S 12	1	2	2	3	1

Ein erster Blick auf die Daten zeigt, dass sich zwischen der Abschiedssequenz in der Früh und der Sequenz im Lauf des Vormittags Unterschiede ausmachen lassen, und zwar bei allen Variablen außer der „Negativen Affektiven Stimmung“, die stabil auf niedrigem Niveau bleibt. Auffallend ist auch, dass die Spannbreite bei allen Variablen – wiederum mit Ausnahme des negativen Affekts – recht groß ist (zwischen 1 und 3 bei der Variable „Positive Affektive Stimmung“ und den Variablen zur Einschätzung des „Dynamischen interaktiven Austauschs“ bzw. 2 und 4 bei der Variable „Interesse“). Ebenso wird ersichtlich, dass diese weite Spannbreite hauptsächlich (bis auf den Ausdruck positiver Affekte) die Ratings der Vormittagssequenz betrifft, während die Ratings während der Abschiedssequenz eher unverändert bleiben.

Eine genauere Betrachtung dieser zwei Zeitabschnitte erfolgt nun, wenn die Zahlenwerte jeder Variable in deskriptive Beschreibungen übergeführt werden.

Abschiedssequenz

Affekt
Die Ratings zeigen, dass Sophie beim Ankommen in der Krippe, während des Abschieds von ihrer Mutter oder ihrem Vater und in den Minuten danach keinerlei Zeichen negativer Gestimmtheit zum Ausdruck bringt. Als sie in die Krippe kommt, zeigt sie zunächst auch keinerlei Anzeichen positiver Gestimmtheit und wirkt auch nicht zufrieden. Nach einigen Minuten steigt der Ausdruck positiver Affekte an, wobei Sophie zunächst noch minimale Zeichen positiver Gestimmtheit zeigt, aber zufrieden wirkt und zum Ende der Abschiedssequenz schließlich deutlichere Zeichen von positiver Gestimmtheit zeigt wie ein Lächeln oder ein Lachen, wobei ein Rating von 3 dennoch darauf hinweist, dass sie eher zufrieden als fröhlich oder glücklich wirkt.

Interesse
Sophies Ausdruck von Interesse wurde in der Abschiedssequenz mit 3 bzw. gegen Ende mit 4 kodiert. D.h., dass sie während des Ankommens in der Krippe, während der Verabschiedung von ihrer Mutter oder ihrem Vater und in den Minuten danach immer deutliche Zeichen von Interesse zeigt, das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung aber zeitweise reduziert wirkt. In der letzten Sequenz steigt ihr Interesse auf einen Wert von 4 an, sodass man es als erkundend und entdeckend bezeichnen kann. Das bedeutet, dass es gegen Ende der Abschiedssequenz Momente gibt, in denen Sophie offenbar klar interessiert an bestimmten Situationen oder Gegenständen ist und sich diesen in erkundender und entdeckender Weise annähert.

Sozialer Kontakt
Der soziale Kontakt mit der/den Pädagogin/nen wurde in der Abschiedssequenz mit 3 kodiert. Das Rating von 3 bedeutet, dass sich Sophie und die Pädagogin/nen die meiste Zeit über in einem minimalen wechselseitigen Austausch befinden, ohne dass sich dabei etwas Gemeinsames und dynamisch Neues entwickeln kann. Im Sinne des Kodierungshandbuchs ist der Kontakt als routiniert, aber nicht als dynamisch zu bezeichnen, wenngleich ein Wechselspiel beobachtbar ist.

Der soziale Kontakt mit Peers wurde in der Abschiedssequenz ebenfalls durchgängig mit 3 kodiert. Offenbar kommt es also zwischen Sophie und zumindest einem anderen Kind zu einer Form des Austauschs, die durch ein „Miteinander – ein Geben und Nehmen" – charakterisiert ist (ebd., 24). Obwohl der Austausch durch „ein gewisses Maß an Wechselspiel" gekennzeichnet ist, wird er nicht dynamisch in dem Sinn, dass beide Interaktionspartner sich in ihrem Handeln aufeinander abstimmen (ebd.).

Vormittagssequenz

Affekt
Sophies Ausdruck von negativen Affekten während der Vormittagssequenz wurde die überwiegende Zeit mit 1 geratet, nur in einer Sequenz steigt der Ausdruck negativer affektiver Gestimmtheit auf 2. Das lässt darauf schließen, dass Sophie durchgängig nicht negativ gestimmt ist bzw. dies nicht zum Ausdruck bringt. Nur in einer Sequenz zeigt sie „flache Formen des Unwohlseins oder der Unzufriedenheit", wobei sie aber „nicht intensiv von negativer Stimmung beeinflusst bzw. erfasst ist" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 13). Der Ausdruck positiver Gestimmtheit ist zu Beginn der Sequenz, als Sophie in der Krippe eintrifft, auf einem Niveau von 1, was bedeutet, dass sie nicht einmal minimale Zeichen positiver affektiver Stimmung zeigt. In der nächsten Sequenz kommt es dann zu einer Steigerung des Ausdrucks positiver affektiver Stimmung auf 2, was darauf schließen lässt, dass sie zufrieden wirkt. Schließlich wird ihr Ausdruck positiver affektiver Stimmung in der letzten Sequenz mit 3 geratet, d.h. sie zeigt nun deutliche Zeichen von Zufriedenheit und auch ein Lächeln oder Lachen ist beobachtbar.

Interesse
Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse schwankt in der Vormittagssequenz mehrmals zwischen den Werten 2, 3 und 4, wobei diese Schwankungen nur teilweise linear verlaufen und es auch zu einem sprunghaften Rückgang des erkundenden und entdeckenden Interesses kommt.

Zu Beginn der Vormittagssequenz ist der Ausdruck von Sophies Interesse mit 3 kodiert, was bedeutet, dass Sophie sich in den ersten beiden Sequenzen immer wieder interessiert Gegenständen, Personen oder dgl. interessiert zuwendet, das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung aber nicht sehr ausgeprägt wirkt. Danach steigt der Wert in den nächsten drei Sequenzen auf 4 an. Sophie zeigt nun also deutliche Zeichen von erkundendem und entdeckendem Interesse, indem sie sich bestimmten Situationen oder Gegenständen in erforschender Weise annähert, z.B. durch einen aufgeweckten und neugierigen Blick, durch eine Bewegung auf einen Gegenstand zu und eine Betrachtung des Gegenstands aus nächster Nähe. In der folgenden Sequenz sinkt Sophies Interesse offenbar für kurze Zeit deutlich. Die Sequenz wurde mit 2 geratet. Das bedeutet, dass sie nur minimale Zeichen von Interesse an dem zeigt, was in der Krippe um sie herum vor sich geht, etwa indem sie den Blick schweifen lässt, ohne konzentriert zu wirken und das Geschehen „in sich aufzunehmen" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 16). Ein Rating von 2 erhalten laut Kodierungshandbuch aber auch jene Kinder, „die z.B. von einem Ort zum anderen rennen, dies auch mit Freude tun, ohne aber dabei Inne zu halten" (ebd.). In den nächsten beiden Sequenzen steigt Sophies Interesse wieder auf 3 an, offenbar wendet sie sich zumindest immer kurz wieder gezielt und interessiert

Personen oder Gegenständen zu. Dann folgen zwei Sequenzen, in denen Sophies Interesse wieder erkundende und entdeckende Ausmaße annimmt und sie ein Rating von 4 erhält. Daraufhin sinkt ihr Interesse wieder so stark ab, dass es während der beiden letzten Sequenzen auf einem Niveau von 2 bleibt und nur minimal ausgeprägt ist.

Sozialer Kontakt
Der interaktive Austausch mit der/den Pädagogin/nen bewegt sich während der Vormittagssequenz auf einem Niveau zwischen der Ausprägung 1 und der Ausprägung 3, wobei es auch hier nicht zu einem linearen Anstieg oder Abfall kommt, sondern zu abrupten Schwankungen. Im Detail lässt sich der Verlauf so beschreiben: Während der ersten 25 Minuten bzw. 5 Sequenzen finden sich Sophie und ihre Pädagogin/nen in einer Situation, die durch Gemeinsamkeit gekennzeichnet ist, aber in der es zu keinem interaktiven Wechselspiel kommt, wie etwa während eines Morgenkreises. Danach gibt es für zwei Sequenzen eine Steigerung auf ein Niveau von 3, d.h., Sophie interagiert direkt mit zumindest einer Pädagogin, wobei die Interaktion kurz und nicht durch eine wechselseitige Abstimmung charakterisiert ist. Während der nächsten drei Sequenzen gibt es keinerlei Kontakt zwischen Sophie und den Pädagoginnen. Die letzten beiden Sequenzen zeichnen sich wiederum durch wechselseitige, aber nicht dynamische Interaktionen auf einem Niveau von 3 aus.

Eine ähnliche bzw. sogar noch stärkere Spannbreite weist der Bereich der Interaktionen mit Peers auf. Während der ersten drei Sequenzen wurde dieser mit 2 kodiert, was bedeutet, dass Sophie durch eine Situation der Gemeinsamkeit mit ihren Peers verbunden ist, es aber zu keinen direkten Interaktionen kommt. Danach sinkt der soziale Austausch mit Peers während einer Sequenz auf 1 ab – Sophie hat in dieser Zeit also keinerlei Kontakt zu den anderen Kindern. Die nächste Sequenz wurde wieder mit 2 geratet, ist also wieder durch eine Gruppenaktivität gekennzeichnet. Danach steigt der soziale Austausch zwischen Sophie und Peers wieder auf 3 bzw. sogar 4 an. D.h, es kommt zunächst zu einem wechselseitigen Austausch. In der darauf folgenden Sequenz wird die Interaktion zwischen Sophie und zumindest einem anderen Kind sogar als „dynamisch wechselseitiger Austausch kodiert", was bedeutet, dass ein gewisses Maß an wechselseitiger Abstimmung zu beobachten ist, auf dessen Basis sich etwas Neues entwickeln kann.

Im Bereich des sozialen Kontakts mit Peers ist ein geringfügiger Abfall im Vergleich zur Abschiedssequenz auszumachen. Die überwiegende Zeit ist sie mit Peers in einer Gruppensituation und damit zumindest in einem minimalen Austausch mit diesen. Es kommt zu keinen direkten Kontakten, die durch ein Wechselspiel gekennzeichnet sind, mit Ausnahme einer Sequenz, in welcher der Peer-Kontakt auf 3 steigt. In dieser Sequenz kommt es zu einem direkten Kontakt zwischen Sophie und zumindest einem anderen Kind, der aber auch wie in den Interaktionen mit den Pädagoginnen keinen dynamischen Moment

aufweist, also keine gegenseitige Abstimmung erforderlich macht oder aus dem heraus etwas Neues entstehen kann. Dieser dynamische Austausch endet dann offenbar rasch wieder, denn die nächste Sequenz weist mit einem Rating von 2 darauf hin, dass sich Sophie nun nicht mehr in einer direkten Interaktion mit Peers befindet, sondern in einer Situation, die durch eine gemeinsame Aktivität oder einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus gekennzeichnet ist. Während der letzten vier Sequenzen hat Sophie keinen Kontakt zu Peers, sie wurden mit 1 geratet.

Die Ratings aus dem Bereich der „Interaktionsqualität mit den PädagogInnen und dem Personal der Krippe mit dem Kind“ zum Zeitpunkt T 3 werden nun ergänzend dargestellt und interpretiert.

Tab. 10: Videoratings „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ T 3

	Pädagogin	Affekt	Intendierte Förderung	Feinfühligkeit Wohlbefinden	Feinfühligkeit Unwohlsein
Abschied	BP	3	3	4	97
	P 1	2	1	2	97
Vormittag	BP	3	2	2	97
	P 1	2	1	2	97
Legende	siehe Tab. 6				

Die Interaktionsqualität zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen zu T 3 lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

Abschiedssequenz
In der Abschiedssequenz waren Sophies Bezugspädagogin Michaela sowie eine weitere Pädagogin anwesend.

Bezugspädagogin, Pädagogin 1
Michaelas Verhalten während Sophies Ankommen in der Krippe und in den Minuten danach wurde im Vergleich zu den fast durchgängig höchstmöglichen Ratings zu T 1 und T 2 nun eher im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich geratet. Die Ratings der anderen Pädagogin liegen unter jenen, mit denen Michaelas Verhalten kodiert wurde.

In Bezug auf die Variable *„Affekt“* bedeutet das, dass sich Michaelas Verhalten gegenüber Sophie durch ein gewisses Maß an Wohlwollen auszeichnet, aber auch Anzeichen negativer Stimmung zumindest minimal zu beobachten sind. Die positive affektive Haltung der anderen Pädagogin lässt sich mit einem Rating von 2 als minimal ausgeprägt beschreiben. Das bedeutet, dass diese Pädagogin „nur flache Formen des positiv gefärbten Affektausdrucks“ zeigt und die „negative Stimmung zeitweise überwiegt“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 30).

Michaelas Verhalten hinsichtlich der Variable *„Intendierte Förderung"* wurde mit 3 kodiert. Dieses Rating weist darauf hin, dass Michaela offenbar immer wieder versucht, Sophies Interesse und Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken oder zu fördern, dabei auch routiniert ist, aber entweder relativ wenig involviert/emotional beteiligt oder zu kontrollierend und überinvolviert scheint. Die als P 1 bezeichnete Pädagogin dürfte keinerlei Aktivitäten setzen, um Sophies Interesse und ihre Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken oder zu fördern, wie der Wert von 1 zum Ausdruck bringt.

Im Hinblick auf ihre *„Feinfühligkeit"* gegenüber Sophie wurde Michaels Verhalten mit einem Wert von 4 als überdurchschnittlich eingestuft. Das bedeutet, dass sie sich im Umgang mit Sophie sehr feinfühlig und abgestimmt zeigt, aber zumindest in einzelnen Momenten nicht angemessen auf die kindlichen Signale reagiert. Die Feinfühligkeit der anderen Pädagogin wurde mit 2 geratet, was bedeutet, dass nur wenige Anzeichen feinfühligen Verhaltens beobachtet werden konnten und ihre Reaktionen „im Allgemeinen unangemessen oder oberflächlich sind, nur unregelmäßig oder sehr verzögert erfolgen, oder das Kind überfordern" (ebd., 37). Der Code 97 bringt zum Ausdruck, dass Sophie nach Einschätzung der Raterinnen in der Abschiedssequenz und auch in der Vormittagssequenz keine negativen Affekte zeigt und die Feinfühligkeit der Pädagoginnen daher in diesem Bereich nicht geratet werden konnte.

Vormittagssequenz

In der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags war außer Michaela noch eine weitere Pädagogin anwesend. Betrachtet man die Tabelle, so wird ersichtlich, dass die Pädagoginnen zum Teil sehr unterschiedliche Werte erhalten haben und die Ratings insgesamt eine relativ hohe Spannbreite aufweisen (2-4). Auffallend ist auch, dass für die Variable „Feinfühligkeit Unwohlsein" durchgängig das Rating 97 vergeben wurde. Das bedeutet, dass Sophie nach Einschätzung der Raterin auch in der Vormittagssequenz keine negativen Affekte zeigt und die Feinfühligkeit der Pädagoginnen daher in diesem Bereich nicht beurteilt wurde.

Bezugspädagogin, Pädagogin 1

Das Verhalten von Michaela und der zweiten anwesenden Pädagogin unterscheidet sich auch in der Vormittagssequenz, wobei Manuelas Verhalten wie schon in der Abschiedssequenz mit etwas höheren Ratings bewertet wurde. Die Ratings des Verhaltens von Pädagogin 1 sind in der Abschieds- und in der Vormittagssequenz ident.

Michaelas Verhalten wurde in der Variable *„Affekt"* mit einem Rating von 3 versehen. Dieser Wert bedeutet, dass Michaela sich gegenüber Sophie durchaus wohlwollend verhält und Anzeichen negativer Stimmung nur minimal zu beobachten sind. Ihre Kollegin dürfte wie schon in der Abschiedssequenz nur flache Formen einer positiven affektiven Haltung gegenüber Sophie zum

Ausdruck bringen, und ihre Haltung scheint eher von negativer Stimmung geprägt zu sein.

In Bezug auf die Variable *„Intendierten Förderung"* wurde Michaelas Verhalten mit 2 geratet. Ein Rating von 2 bedeutet, dass Michaela während der Vormittagssequenz nur einmalig, unregelmäßig oder zögerlich versucht, Sophies Interesse und ihre Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken oder zu fördern oder „diese Versuche … im allgemeinen nachlässig oder kontrollierend wirken und zeitlich verzögert sind" und eher oberflächlich, nebenbei und wenig intendiert erscheinen (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 33).

Bei der Kodierung der Variable *„Feinfühligkeit Wohlbefinden"* haben Michaela und die andere Pädagogin beide ein Rating von 2 erhalten, was bedeutet, dass bei Michaela und ihrer Kollegin nur wenige Anzeichen feinfühligen Verhaltens beobachtet werden konnten und ihre Reaktionen „im Allgemeinen unangemessen oder oberflächlich sind, nur unregelmäßig oder sehr verzögert erfolgen, oder das Kind überfordern" (ebd., 37). Sie wirken wenig beteiligt und nachlässig, oder sie sind überinvolviert und erkennen autonome Bestrebungen des Kindes nicht an (ebd.).

Zusammenfassung und Interpretation

In Bezug auf Michaela, Sophies Bezugspädagogin, fällt auf, dass sie sich gegenüber Sophie sowohl in der Abschieds- als auch während der Vormittagssequenz wohlwollend verhält, aber nicht mehr so freundlich und herzlich auftritt wie noch zu den zwei früheren Untersuchungszeitpunkten. Sie greift während der Abschiedssequenz nun auch nicht mehr jede Gelegenheit auf, Sophies Interesse am Krippengeschehen zu fördern und sie zu involvieren und zeigt sich auch nicht mehr ganz so feinfühlig wie noch auf den Videoaufnahmen zwei und vier Monate zuvor. Ihr Verhalten während der Vormittagssequenz ist zum Zeitpunkt T 1 tendenziell etwas höher geratet worden als zum Zeitpunkt T 2 und zum Zeitpunkt T 3. Das bedeutet, dass ihre affektiv getönte Haltung zwar konstant wohlwollend bleibt, sie aber in den beiden anderen Bereichen, der „Intendierten Förderung" und der „Feinfühligkeit" aber zu T 2 und T 3 geringfügig niedrigere Werte erhält als noch zu T 1. Wenngleich sie zwei bzw. vier Monate nach Krippeneintritt gleichermaßen wohlwollend ist wie zu Beginn von Sophies Krippenbesuch, so lassen ihre Versuche, Sophie für das Krippengeschehen zu interessieren und sie dabei zu unterstützen, schon zum Zeitpunkt T 2 nach und wirken auch zu T 3 noch eher beiläufig und wenig abgestimmt auf Sophies Interessensfokus, ihr Tempo und ihre Fähigkeiten. Ihre Beantwortung von Sophies Signalen erfolgt eher unangemessen, sehr verzögert und führt bei Sophie eher zur Überforderung, wobei letzteres nur die Vormittagssequenz betrifft. Wie schon zu früheren Untersuchungszeitpunkten ist eine Diskrepanz in Michaelas Verhalten zwischen der Abschieds- und der Vormittagssequenz auszumachen, wobei sie in der Früh noch mehr Versuche unternimmt, Sophies

Interesse am Krippengeschehen zu wecken oder zu fördern und sich auch deutlich feinfühliger zeigt als später am Vormittag.

Im Gegensatz dazu lassen sich bei der als P 1 bezeichneten Pädagogin keine Unterschiede in ihrem Verhalten bei Sophies Eintreffen in der Krippe und den Minuten danach sowie in der Sequenz im Lauf des Vormittags ausmachen. Sie präsentiert sich durchgängig als wenig affektiv positiv gestimmte, kaum feinfühlige Pädagogin, die keinerlei Versuche unternimmt, Sophies Interesse zu fördern oder auf bestimmte Dinge in der Krippe zu lenken.

9.6 Sophies Eingewöhnungsprozess nach vier Monaten im Spiegel der drei Dimensionen von Bewältigung und die Bedeutung von Interaktionserfahrungen für ihre Affektregulation

Abschließend soll die Frage, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern im Lauf der ersten vier Monate ihres Krippenbesuchs bewältigt, auf Basis der Analyse der Videoratings beantwortet werden. Dabei wird auch auf Veränderungen in ihrem Verhalten aufmerksam gemacht werden, die sich im Vergleich zu zum Zeitpunkt T 1, vier Monate davor, und T 2, zwei Monate davor, ergeben haben. Punktuell werden auch die Ratings aus der Kodierung der „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ in die Interpretation miteinbezogen.

In Bezug auf Sophies *Affektausdruck* zum Zeitpunkt T 3 fällt auf, dass dieser stärker variiert. Als sie in der Krippe ankommt, scheint sie zunächst nicht positiv gestimmt zu sein, es fehlt jegliches Zeichen von Fröhlichkeit oder auch nur Zufriedenheit. Dies erfährt dann jedoch eine Steigerung, zeigt sie doch am Ende der Abschiedssequenz ihre Zufriedenheit deutlich auch durch ein Lächeln oder Lachen. Auch im Lauf des Vormittags steigt ihr Ausdruck positiver affektiver Stimmung in einer Sequenz auf dieses Niveau. In beiden Sequenzen, in denen Sophie in diesem Maß zufrieden erscheint, zeigt sie auch erkundendes und entdeckendes Interesse in relativ hoher Ausprägung, bei gleichzeitigem Fehlen von Zeichen negativer affektiver Stimmung. Auffallend in Bezug auf den Ausdruck positiver affektiver Stimmung ist auch, dass diese in Sequenzen ihren Höhepunkt erreicht, in denen Sophie mit Pädagoginnen bzw. Peers in Interaktion steht. Ob ein direkter Zusammenhang zwischen Sophies Anstieg an positiver Gestimmtheit und dem Ausmaß an wechselseitigen Austauschprozessen mit anderen besteht, kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden. Denn es besteht auch die Möglichkeit, dass Sophies deutlicher Ausdruck von Zufriedenheit und Interaktionen mit Pädagoginnen bzw. Peers *zufällig* in denselben Sequenzen in Erscheinung treten, ohne dass diese beiden Phänomenen direkt in einem kausalen Zusammenhang stehen. Festzuhalten ist in diesem

Kontext jedenfalls auch, dass Sophie in Sequenzen, in denen sie nicht mit anderen interagiert und auch nicht durch eine gemeinsame Gruppensituation mit ihnen verbunden ist, weniger deutliche Zeichen von Zufriedenheit zeigt. Dies verweist darauf, dass es doch einen Zusammenhang zwischen dem Ausdruck positiver affektiver Stimmung einerseits und dem Ausmaß an sozialen Kontakten andererseits geben dürfte, wenngleich die Richtung des Zusammenhangs offen bleibt (d.h., wirkt Sophie zufriedener, weil sie in offenbar befriedigende Interaktionsprozesse involviert ist oder ist sie eine attraktivere Interaktionspartnerin für andere, weil sie deutlichere Zeichen von Zufriedenheit, wie z.B. ein Lächeln, zeigt?). Ein Blick auf die Ratings, welche die Kodierung des Verhaltens der Pädagoginnen ergab, ist in dieser Hinsicht auch nicht weiter aufschlussreich und Zusammenhänge scheinen nicht auf der Hand zu liegen, da das Verhalten der Pädagoginnen zum Zeitpunkt T 3 laut Kodierung zwar wohlwollend, aber nicht besonders freundlich oder herzlich und feinfühlig ist und Sophies Interesse am Krippengeschehen nicht nennenswert unterstützt wird.

Grundsätzlich gilt es jedenfalls, sich auch vor Augen zu halten, dass Sophie zu keinem Zeitpunkt (T 1 bis T 3) fröhlich, ausgelassen oder glücklich wirkt, das Ausmaß des positiven Affektausdrucks bleibt stets höchstens im Mittelfeld und geht über deutliche Anzeichen von Zufriedenheit nicht hinaus. Gleichzeitig zeigt Sophie zum Zeitpunkt T 3 so gut wie keine Anzeichen negativer affektive Stimmung – bis auf eine Sequenz im Lauf des Vormittags, in der sie kurz negative Affekte zum Ausdruck bringt, dies aber wenig intensiv. Interessanterweise handelt es sich dabei um jene Sequenz, in der sie erstmals in einer Form der Interaktion mit zumindest einem anderen Kind steht, die als dynamisch bezeichnet werden kann, also in der Sophie und das andere Kind sich auf einander abstimmen. Ein Konflikt mit einem anderen Kind könnte dahinter stehen. Gleichzeitig könnte es sich auch hier um ein zufällig gleichzeitiges Auftreten von negativem Affektausdruck seitens Sophie und einer dynamischen Interaktion mit einem anderen Kind handeln.

Betrachtet man die Entwicklung von Sophies Ausdruck negativer wie positiver affektiver Stimmung *über alle drei Untersuchungszeitpunkte* hinweg, so wird deutlich, dass sie während des Ankommens in der Krippe, des Abschieds von ihren Eltern und den Minuten danach zu keinem Zeitpunkt negative Affekte zeigt. Lediglich der Ausdruck positiver affektiver Stimmung während der Abschiedssequenz erfährt im Lauf der Zeit eine Veränderung, die sich in einer Tendenz der Steigerung von positivem Affektausruck zum Zeitpunkt T 3 hin zeigt. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch für Sophies Ausdruck affektiver Stimmung in den Vormittagssequenzen ausmachen. Gab es zum Zeitpunkt T 1 noch Sequenzen, in denen sie nicht zufrieden wirkt und zumindest schwache Signale negativer Affekte zeigt, so sind zum Zeitpunkt T 2 keine Anzeichen negativer affektiver Stimmung beobachtbar und Sophie wirkt die gesamte Zeitspanne über zufrieden und zeigt dies fallweise auch deutlich.

Zwischen der Videoaufnahme zwei Wochen nach Krippeneintritt und jener zwei Monate später ist im Hinblick auf die Veränderung des Ausdrucks von Affekten bei Sophie die stärkste Veränderung auszumachen. Weitere zwei Monate später, zum Zeitpunkt T 3, ist noch einmal ein Anstieg des Ausdrucks von Sophies positiver affektiver Stimmung während der Abschiedssequenz zu beobachten. Sophies Ausdruck von Zufriedenheit am Vormittag bleibt hingegen auf dem gleichen Level wie zu T 2. Dass Sophie zum Zeitpunkt T 3 einmal kurz leichte Zeichen negativer Gestimmtheit zum Ausdruck bringt, scheint vernachlässigbar, zumal ihr Ausdruck von Zufriedenheit in derselben Sequenz nicht zurückgeht.

Insgesamt kann man im Hinblick auf die Entwicklung von Sophies affektiver Stimmung (bzw. deren Ausdruck) im Lauf der ersten vier Monate des Krippenbesuchs einen tendenziellen Rückgang negativer affektiver Stimmung und einen Anstieg positiver affektiver Stimmung verzeichnen, wenngleich Sophie im Spiegel der Analyse der Videoaufnahmen tendenziell öfter zufrieden, aber dennoch nicht fröhlich oder ausgelassen erscheint.

Von Beginn des Krippenbesuchs an zeigt Sophie in der Abschiedssequenz immer wieder deutliche Zeichen von *Interesse* am Krippengeschehen. Zwei Monate nach Krippeneintritt nimmt dieses Interesse erkundende und entdeckende Züge an und bleibt auch vier Monate nach Krippeneintritt auf diesem Niveau. Der größte Anstieg ist wie auch beim Ausdruck der affektiven Stimmung zwischen dem Zeitpunkt T 1 und dem Zeitpunkt T 2 zu verzeichnen.

Auch während der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags zeigt sich Sophie von der ersten Videoaufnahme an immer wieder interessiert, wobei das Ausmaß an entdeckendem und erkundendem Interesse zwei Monate nach Krippeneintritt deutlich öfter zu beobachten ist als noch zum Zeitpunkt T 1. Interessanterweise ist zum Zeitpunkt T 3 hin wieder ein Rückgang zu beobachten, und es sind erstmals Sequenzen zu verzeichnen, in denen Sophie keine deutlichen Zeichen von Interesse zeigt, sondern eher den Blick schweifen lässt oder sich im Raum bewegt, ohne sich intensiver mit bestimmten Spielen, Gegenständen oder Personen zu beschäftigen. Dennoch überwiegen auch vier Monate nach Krippeneintritt Sequenzen, in denen sie erkundendes und entdeckendes Interesse zeigt, und zwar in deutlich mehr Sequenzen als noch zu T 1, aber nicht mehr so oft wie noch zu T 2. Im Durchschnitt liegt Sophies Interesse vier Monate nach Krippeneintritt wieder auf dem gleichen Level wie kurz nach Beginn des Krippenbesuchs.

Dass Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse zu T 2, zwei Monate nach Krippeneintritt, am höchsten ist, könnte mit dem Verhalten ihrer Pädagoginnen in Verbindung stehen. Denn die Analyse der Ratings der „Interaktionsqualität mit den Pädagoginnen“ macht darauf aufmerksam, dass Michaela Sophie während der Abschiedssequenz in höchstem Maß freundlich, zugewandt und feinfühlig begegnet und sich offensichtlich darum bemüht, orientiert an Sophies Aufmerksamkeitsfokus und Tempo, ihr Interesse auf das Geschehen

in der Krippe zu lenken und es zu intensivieren. Auch während der Vormittagssequenz nutzen offenbar zwei der Pädagoginnen (allerdings nicht Manuela) viele Gelegenheiten, Sophies Interesse am Krippengeschehen, in teilweise sehr feinfühligen und durchgängig auf Sophies Verhalten gut abgestimmten Weise, zu wecken oder zu fördern.

Ein bemerkenswerter Zusammenhang scheint auch zwischen der Intensität von Sophies Interesse und ihrer affektiven Stimmung zu bestehen: Schon die Analyse der Ratings von T 1 wies auf die Tendenz hin, dass Sophies Interesse nur dann erkundendes und entdeckendes Ausmaß annimmt, wenn sie offenbar nicht von negativen Affekten belastet ist. Diese Tendenz setzte sich zu T 2 fort und kann auch zu T 3 bestätigt werden. Das bedeutet, dass Sophie nur in Situationen in der Lage ist, Neugierde am Krippengeschehen zu entwickeln und sich konzentriert mit etwas zu beschäftigen, wenn sie nicht von negativen Affekten belastet scheint (d.h., diese nicht zum Ausdruck bringt), sondern zufrieden ist und dies mehr oder weniger klar zeigt.

Eine weitere auffallende Entwicklung ist folgende: Die zum Zeitpunkt T 2 herausgearbeitete Tendenz, dass Sophie vor allem in Gruppensituationen mit der/den Pädagogin/nen besonders interessiert und konzentriert wirkt, lässt sich vier Monate nach Krippeneintritt bestätigen. Doch auch in Situationen, in denen sie in keinem Kontakt mit Pädagoginnen und Peers steht, ist zu beobachten, dass Sophie sich deutlich interessiert, konzentriert und neugierig mit dem in der Krippe Gegebenen beschäftigt. Das deutet darauf hin, dass sie nicht auf den Kontakt und Austausch mit anderen angewiesen ist, sondern die Fähigkeit hat, auch alleine zufrieden zu sein und sich der Krippe interessiert zuzuwenden und sich konzentriert mit etwas zu befassen.

Im Bereich des *sozialen Kontakts mit der/den Pädagogin/nen* lässt sich während der Abschiedssequenz ebenfalls ein leichter Anstieg beobachten, der seinen Höhepunkt zu T 2 erfährt, als die Interaktion zwischen Sophie und Michaela dynamische Züge erlangt. Zwei Monate später, zu T 3, ist diese Dynamik nicht mehr zu erkennen, dennoch ist Sophie während der Abschiedssequenz immer wieder in kurze wechselseitige Interaktionen mit zumindest einer Pädagogin involviert, was zu Beginn ihres Krippenbesuchs noch nicht in diesem Ausmaß zu beobachten war. Anders gestaltet sich die Entwicklung der Interaktionen zwischen Sophie und Pädagoginnen während der Vormittagssequenz. Hier ist einerseits ein Rückgang an dyadischen Interaktionen im Verlauf festzustellen: Diese dominierten während der Vormittagssequenz zwei Wochen nach Sophies Krippeneintritt, waren zwei Monate später nur selten zu beobachten und vier Monate später wieder etwas häufiger, wenn auch nicht mehr in dem Ausmaß wie zu Beginn von Sophies Krippenbesuch. Diese Tendenz bildet sich auch in jenen Sequenzen ab, in denen Sophie in keiner Verbindung mit ihren Pädagoginnen steht: Solche Sequenzen sind zwei Wochen nach Krippeneintritt nicht zu beobachten; zwei Monate später machen sie jedoch fast die Hälfte der auf Video aufgezeichneten Stunde aus; zwei weitere

Monate später ein Viertel der Aufzeichnung. Insgesamt zeigt die Entwicklung des sozialen Kontakts zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen also folgenden Verlauf: In den Abschiedssequenzen ist er von T 1 zu T 3 tendenziell steigend, wobei der Höhepunkt zum Zeitpunkt T 2 erreicht wird, als die Interaktion zwischen Sophie und Michaela erstmals (und zum einzigen Mal) dynamisch verläuft. Anders gestaltet sich die Entwicklung während der Vormittagssequenz: Hier ist ein Abfall der dyadischen Kontakte zu verzeichnen, wobei diese zum Zeitpunkt T 2 am seltensten beobachtet wurden. Kontakte im Rahmen einer Gruppensituation steigen von T 1 zu T 2 leicht an und bleiben dann stabil. Ein systematischer Zusammenhang dieser Entwicklungen mit dem Verhalten der Pädagoginnen, wie es sich im Spiegel der Videoratings präsentiert, ist nicht auszumachen, ein punktueller jedoch schon: Es hat sich gezeigt, dass der dyadische Kontakt zwischen Sophie und Michaela während der Abschiedssequenz zwei Monate nach Krippeneintritt – zum ersten und einzigen Mal während der Videoaufzeichnungen – eine besonders hohe Ausprägung erfährt und dynamisch wird, d.h. das Maß an wechselseitiger Interaktion so hoch ist, dass eine Abstimmung der Interaktionspartner aufeinander beobachtet werden kann. Die Kodierung des Verhaltens von Michaela verdeutlicht, dass Manuela sich in dieser Abschiedssequenz gegenüber Sophie äußerst freundlich, herzlich, zugewandt und feinfühlig verhält und sich stetig darum bemüht, Sophies Interesse auf das Krippengeschehen zu lenken und es zu fördern (entsprechend stark zeigt Sophie in dieser Abschiedssequenz auch entdeckendes und erkundendes Interesse, wie schon herausgearbeitet wurde).

Sophies *sozialer Kontakt mit Peers* zum Zeitpunkt T 3 zeichnet sich während der Abschiedssequenz durch immer wieder stattfindende Interaktionen aus (wie auch jener mit der/den Pädagogin/nen). Während der Abschiedssequenz bleibt er auf diesem Niveau, während der gefilmten Sequenz am Vormittag gibt es eine weite Spannbreite, die sich zwischen – erstmals auch –dynamischen Interaktionen einerseits und Situationen, in denen sie gar keinen Kontakt mit Peers hat (auch nicht im Rahmen von Gruppensituationen), andererseits bewegt.

Betrachtet man Sophies soziale Kontakte mit Peers über die ersten vier Monate ihres Krippenbesuchs hinweg, so zeigt sich folgender Verlauf: Hatte sie zwei Wochen nach Krippeneintritt während der Abschiedssequenz noch gar keine Kontakte mit Peers, so steigt dieser zum Zeitpunkt T 2 deutlich an und zeichnet sich durch einige Sequenzen aus, in denen ein wechselseitiger Austausch zwischen Sophie und anderen Kindern stattfindet. Zwei weitere Monate später, zum Zeitpunkt T 3, ist Sophie sogar durchgängig immer wieder in Interkationen mit Peers involviert. Die Entwicklung der sozialen Kontakte mit Peers während der am Vormittag durchgeführten Videoaufnahmen verläuft nicht ganz so linear, zeigt aber letztlich auch eine steigende Tendenz: Während Sophie zum Zeitpunkt T 1 ausschließlich im Rahmen von Gruppensituationen in Verbindung mit Peers steht (oder gar keinen Kontakt zu ihnen hat), sind

zwei Monate später schon vereinzelt direkte Interaktionen zu beobachten. Weitere zwei Monate später, zum Zeitpunkt T 3, erreicht Sophies Interaktion mit Peers sogar dynamische Züge, wenngleich sie überwiegend im Rahmen von Gruppensituationen mit Peers in Verbindung ist (wie schon zu T 1 und T 2) oder phasenweise auch gar keinen Kontakt mit ihnen hat. Letzteres war zum Zeitpunkt T 1 seltener der Fall, zum Zeitpunkt T 2 gar nicht.

Insgesamt ist im Bereich der sozialen Kontakte mit Peers also, vor allem in der Abschiedssequenz, ein Anstieg zu verzeichnen, der besonders zwischen T 1 und T 2 zu erkennen ist. In der Vormittagssequenz lässt sich zu zwischen diesen beiden Untersuchungszeitpunkten ebenfalls ein Anstieg der Peer-Kontakte feststellen, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass Sophie nun auch in direkten Interaktionen mit Peers steht und nicht nur im Rahmen von Gruppensituationen mit ihnen verbunden ist. Vier Monate nach Krippeneintritt hat Sophie – gemessen an der Zeitspanne – die wenigsten Peer-Kontakte, diese erreichen dafür erstmals ein Niveau, das durch dynamische Interaktionen gekennzeichnet ist. Ein Zusammenhang mit dem Verhalten der Pädagoginnen lässt sich nicht ohne weiteres finden oder herleiten, da das Verhalten der Pädagoginnen zu den verschiedenen Untersuchungszeitpunkten stark variiert, wie die Analyse der Ratings gezeigt hat.

Zusammenfassend lässt sich Sophies Eingewöhnungsverlauf im Spiegel der Analyse der Videoratings folgendermaßen beschreiben:

Insgesamt lässt sich Sophies Affektausdruck als eher flach und nicht stark ausgeprägt charakterisieren. Dennoch ist über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg ein Verlauf bzw. eine Tendenz feststellbar: Sophies Ausdruck negativer Affekte nimmt im Lauf der Zeit tendenziell ab, wobei der deutlichste Rückgang zwischen T 1 und T 2 zu verzeichnen ist. Sophies Ausdruck einer positiven affektiven Stimmung nimmt im Lauf der Zeit zu und erfährt zum Zeitpunkt T 3 noch einmal eine Steigerung in der Abschiedssequenz.

Das lässt im Sinne der Bewältigungsdefinition darauf schließen, dass es Sophies zunehmend gelingt, negativ-belastende Affekte zu lindern und Situationen in der Krippe zunehmend – zumindest ansatzweise – als lustvoll zu erleben.

In Bezug auf Sophies Interesse ist festzuhalten, dass es von Beginn des Krippenbesuchs an immer wieder Situationen gibt, in denen sie klar an einzelnen Gegenständen, Personen oder Aktivitäten interessiert ist, und das sowohl beim morgendlichen Ankommen in der Krippe, während des Abschieds von ihren Eltern und in den Minuten danach sowie am Vormittag. Der stärkste Anstieg und die höchste Ausprägung von erkundendem und entdeckendem Interesse sind zwei Monate nach ihrem Einstieg in die Kinderkrippe zu verzeichnen. Zwei weitere Monate später ist wieder ein Rückgang des erkundenden und entdeckenden Interesses im Lauf des Vormittags – nicht aber während der

Abschiedssequenz – zu beobachten, der aber im Durchschnitt nicht unter das Ausgangsniveau vom Beginn von Sophies Krippenbesuch zurückfällt[32]. An dieser Stelle ist noch einmal zu unterstreichen, dass Sophies Interesse nur dann erkundenden und entdeckenden Charakter annimmt, wenn sie nicht von negativen Affekten belastet scheint.

Im Hinblick auf die Bewältigungsdefinition lässt sich festhalten, dass es Sophie zwar durchgängig gelingt, sich dem in der Krippe Gegebenem interessiert zuzuwenden, aber dieses Interesse nur während des morgendlichen Ankommens in der Krippe aufrechterhalten und über vier Monate hinweg noch gesteigert wird. Das Ausmaß an Sophies erkundendem und entdeckendem Interesse, das sie an Vormittagen zeigt, ist vier Monate nach Krippeneintritt etwa so hoch wie zu Beginn, wobei aber vier Monate nach Krippeneintritt auch erstmals Situationen zu beobachten sind, in denen Sophie kein Interesse am Krippengeschehen zeigt, es also – quantitativ gesehen – zu einem Rückgang von Interesse kommt.

Sophies sozialer Kontakt zu Pädagoginnen steigt quantitativ und qualitativ während des Ankommens in der Krippe über die Zeit hinweg an, wobei der Höhepunkt zwei Monate nach Krippeneintritt auszumachen ist[33]. Diametral entgegengesetzt sinkt der soziale Kontakt mit den Pädagoginnen an den Vormittagen in quantitativer und qualitativer Hinsicht im Lauf von vier Monaten tendenziell ab, wobei zwei Monate nach Krippeneintritt der geringste Kontakt zu verzeichnen ist.

Die sozialen Kontakte zwischen Sophie und Peers steigen im Lauf der Zeit ebenso während der Abschiedssequenz an. Auch in der Vormittagssequenz lässt sich tendenziell ein Anstieg der Peer-Kontakte feststellen, jedoch hat Sophie vier Monate nach Krippeneintritt, quantitativ gesehen, die wenigsten Peer-Kontakte, dafür qualitativ gesehen sozial komplexere.

Bezieht man dieses Ergebnis auf die Bewältigungsdefinition, so lässt sich festhalten, dass es Sophie möglich ist, zusehends an Prozessen des dynamischen Austauschs mit Pädagoginnen und Peers mitgestaltend zu partizipieren – allerdings nur während des morgendlichen Ankommens in der Einrichtung und den Minuten danach. Der Kontakt mit Pädagoginnen und Peers nimmt an den Vormittagen im Lauf des Eingewöhnungsprozesses ab, der mit Peers zeichnet sich aber gegen Ende durch ein höheres Maß an Komplexität aus[34].

32 Hier sei noch einmal auf den zuvor herausgearbeiteten interessanten Zusammenhang zwischen der deutlichen Ausprägung von Sophies erkundendem und entdeckendem Interesse zum Zeitpunkt T 2 und der Förderung des kindlichen Interesses am Krippengeschehen durch die Pädagoginnen hingewiesen.

33 Auch die hohe Ausprägung des sozialen Kontakts zwischen Sophie und ihrer Bezugspädagogin kann mit Manuelas Verhalten in Verbindung gebracht werden, wie zuvor herausgearbeitet wurde.

34 Nicht vergessen werden soll dabei allerdings, dass es sich bei diesem komplexeren Austausch möglicherweise um einen Konflikt mit einem anderen Kind handelt, wie die Interpretation

Abschließend stellt sich noch einmal die Frage nach dem *Zusammenhang* zwischen den *Interaktions- und Beziehungserfahrungen*, die Sophie während der ersten Monate in der Krippe mit Peers und ErzieherInnen macht, und den von ihr in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten *positiven und negativen Affekten* (inkl. deren Veränderungen).

Anders als zwei Monate zuvor sind zum Zeitpunkt T 3 Veränderungen in Bezug Sophies affektiven Zustand auszumachen. Das betrifft zum einen die Abschiedssequenz, in der sie zunächst keinerlei Anzeichen positiver Gestimmtheit zeigt, dann vermittelt, dass sie zufrieden ist und schließlich deutliche Zeichen von Zufriedenheit wie ein Lachen oder ein Lächeln zeigt. Einen analogen Anstieg in den Ratings der sozialen Kontakte mit Pädagoginnen und Peers während derselben Sequenzen sucht man allerdings vergeblich. Der soziale Kontakt zwischen Sophie und Pädagoginnen und Peers ist die gesamte Zeitspanne über, während Sophies positiver Affektausdruck eine Steigerung erfährt, gleichbleibend hoch und auf einem Level, das sich durch wechselseitige Interaktionen auszeichnet. Natürlich könnte man annehmen, dass es diese Interaktionen mit anderen sind, die dazu führen, dass Sophies zunächst verhaltene Stimmung sich so entwickeln kann, dass sie schließlich sogar lächelt oder lacht. Mittels der Daten aus der Videoanalyse alleine lässt sich diese Vermutung jedoch weder stützen noch widerlegen, denn auch das Verhalten von Sophies Pädagoginnen ist im Spiegel der Ratings als ausgesprochen freundlich, herzlich oder zugewandt charakterisiert.

Auch auf der Videoaufnahme der Vormittagssequenz steigt Sophies Ausdruck positiver affektiver Stimmung einmal kurz an und fällt dann wieder ab. Wenn man wiederum einen Blick auf die Ratings der sozialen Interaktion wirft, um nach einem Zusammenhang zwischen Interaktionserfahrungen und der Affektveränderung zu fragen, so fällt auf, dass Sophie sich offenbar in einer Gruppensituation mit der/den Pädagogin/nen und Peers befindet, als ihre affektive Stimmung eine kurzzeitige Steigerung erfährt und sie lächelt oder lacht. In demselben interaktiven Geschehen hat sie sich auch davor befunden, als sie noch weniger deutliche Zeichen von Zufriedenheit gezeigt hat. Welche Rolle das Zusammensein mit der/den Pädagogin/nen und Peers in jener Situation gespielt hat und ob eine Verbindung zu dem Anstieg an positivem Affektausdruck besteht, lässt sich aus den Ratings nicht ableiten. Kurz danach fällt der Ausdruck Sophies positiver affektiver Stimmung wieder, und sie zeigt sich in dem Maß zufrieden, wie sie es die meiste Zeit über in der Krippe tut. Hier gibt es wiederum keine Veränderung im Bereich des sozialen Kontakts mit der/den Pädagogin/nen – offenbar sind sie mit Sophie nach wie vor in einer Gruppensituation bzw. haben ihre Aufmerksamkeit auf dasselbe gerichtet wie Sophie, ohne, dass es zu einer direkten Interaktion kommt. Allerdings ist der Peer-Kontakt gesunken, sodass Sophie nun nicht mehr im Rahmen einer

der Ratings aufgezeigt hat, der für Sophie nicht lustvoll, sondern eher belastend gewesen sein könnte.

Gruppensituation mit Peers verbunden ist, sondern kein Kontakt mehr mit ihnen besteht. Möglicherweise hat das Abreißen dieses Kontakts, der verbindenden Situation, mit Peers zu einem Abfall von Sophies positivem Affektausdruck geführt. Möglicherweise handelt es sich aber einfach um zwei zufällig gleichzeitig auftretende Phänomene. Auch diese Frage muss letztlich offen bleiben, da es keine weiteren Ratings gibt, welche diese Annahme stützen könnten und daher keine verlässliche Ableitung möglich ist.

Eine Änderung im Bereich des Ausdrucks von Sophies negativer affektiver Stimmung ist zu einem Zeitpunkt während der Vormittagssequenz zu verzeichnen, als sie einmal kurz minimal negative Affekte zeigt. Es handelt sich dabei um jene schon zuvor diskutierte Sequenz, in welcher Sophie erstmals nicht nur kurz mit Peers interagiert, sondern die Interaktion dynamische Züge annimmt, was auf einen Konflikt hinweisen könnte. Selbst wenn diese Annahme zutrifft (was sich anhand der Datenlage nicht verifizieren oder falsifizieren lässt), könnte man daraus nur ableiten, dass diese Interaktion Sophie affektiv beeinflusst und zu einer Veränderung – im Sinne einer Steigerung – negativer Affekte führt. Rückschlüsse auf Sophies Affektregulationsprozesse lassen sich aber jedenfalls nicht ziehen.

Ähnliche Überlegungen lassen sich für die Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen nicht in sinnvoller Weise anstellen, da das Ausmaß an dyadischen Interaktionen zwischen Sophie und den Pädagoginnen sehr gering ist und es zum Zeitpunkt der Veränderung von Sophies affektiver Stimmung keine entsprechenden Veränderungen im Bereich des sozialen Kontakts mit Pädagoginnen gibt. Daher ist ein Zusammenhang zwischen Sophies Affektregulationsprozessen und Interaktionserfahrungen mit den Pädagoginnen grundsätzlich schwer auszumachen oder herzuleiten.

Rückblickend soll noch einmal kurz zusammengefasst werden, welche Antworten auf die Frage nach dem *Zusammenhang* zwischen Sophies *Interaktions- und Beziehungserfahrungen* mit Peers und Pädagoginnen und den von ihr in dieser Zeit zum Ausdruck gebrachten *positiven und negativen Affekten* (inkl. deren Veränderungen) durch die Analyse der ersten vier Monate in der Krippe gefunden werden konnten:

Die Analyse und Interpretation der Videodaten von T 1, zwei Wochen nach Krippeneintritt, lieferte Hinweise darauf, dass Sophies Bezugspädagogin Michaela durch ihr freundliches, herzliches, zugewandtes und feinfühliges Verhalten während der Abschiedssequenz einen Beitrag zu Sophies Wohlbefinden geleistet und ihre Affektregulation insofern unterstützt hat.

Zu den beiden weiteren Untersuchungszeitpunkten, T 2 und T 3, konnte ein Zusammenhang zwischen Veränderungen in Sophies Affektausdruck und ihren Interaktionserfahrungen bzw. der Interaktionsqualität nicht bestätigt werden.

Ein Vergleich der Ratings von Sophies affektiver Stimmung zum Zeitpunkt T 1 mit jener zum Zeitpunkt T 2 machte auf einen weiteren möglichen

Zusammenhang aufmerksam: Zum Zeitpunkt T 2 ist im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 ein geringeres Maß an Ausdruck negativer affektiver Stimmung feststellbar, gleichzeitig ein starker Anstieg im Bereich der Peer-Interaktionen. Es wurde die These aufgestellt, zwischen Sophies Rückgang an negativem Affektausdruck und der Zunahme an Peer-Interaktionen könnte ein Zusammenhang bestehen. Allerdings musste offen bleiben, welcher Art dieser Zusammenhang ist.

Die (1.) Forschungsfrage nach dem Beitrag von Interaktionserfahrungen zu Sophies Affektregulationsprozessen konnte durch die Analyse und Interpretation der Videoratings nur ansatzweise beantwortet werden.

Eine Ursache dafür liegt darin begründet, dass Sophies Veränderungen im Affektausdruck, vor allem im Ausdruck negativer affektiver Stimmung, nur minimal sind, ihr Affektausdruck insgesamt eher flach und außerdem zeitlich sehr stabil ist. Prozesse der Affektveränderung sind daher kaum zu beobachten, was den Rückschluss auf Prozesse der Affektregulation und Zusammenhänge mit Interaktionserfahrungen erschwert. Hinzu kommt, dass die überwiegende Anzahl von Sophies Interaktionserfahrungen mit Peers während der ersten vier Monate in der Krippe im Rahmen von Gruppensituationen stattgefunden hat. Viele von Sophies Interaktionserfahrungen mit Pädagoginnen waren ebenfalls in Gruppensituationen eingebettet. Etwas häufiger stand Sophie mit den Pädagoginnen in direkter Interaktion, die aber meist kurz und von geringer Dynamik war.

Nachdem nun Sophies Eingewöhnungsverlauf im Spiegel zweier sehr unterschiedlicher Verfahren nachgezeichnet und analysiert wurde, gilt es im nächsten Schritt die erzielten Ergebnisse zusammenzuführen und unter methodologischen Gesichtspunkten zu diskutieren.

1. Young Child Observation und Videoanalyse im Vergleich

Bevor die Ergebnisse der Einzelfallanalysen, die durch den Einsatz der Analyse von Young Child Observation Protokollen und Videodaten hervorgebracht worden sind, zusammengeführt und miteinander in Beziehung gesetzt werden, soll zuvor der Fokus auf diese beiden eingesetzten Forschungsmethoden und ihre spezifischen Merkmale gerichtet werden. Im folgenden Kapitel werden daher die Methode der Young Child Observation und die Videoanalyse einem Vergleich unterzogen, um aufzuzeigen, welche forschungsmethodischen und forschungsmethodologischen Implikationen ihr Einsatz mit sich bringt.

Mit diesem Schritt soll ein Stück weit Kelles (2008, 48) Forderung nachgekommen werden, systematische Bezüge zwischen Fragestellungen und Theorien über den Forschungsgegenstand einerseits und den verwendeten Methoden andererseits herzustellen, da „methodenintegrative Forschung … ein Verständnis von Methoden als Werkzeuge der Erkenntnisgewinnung, die für verschiedene Fragestellungen und differierende Gegenstandsbereiche jeweils unterschiedlich gut geeignet sind“ erfordert, wie er betont (ebd., 263).

Hinzu kommt, dass zwei Verfahren verglichen werden sollen, die zwei sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen bzw. -richtungen zuzuordnen sind, nämlich einerseits die Young Child Observation, die als qualitatives Verfahren eingeführt wurde, und andererseits das Videoanalyseinstrument, das vorsieht, dass das Raten von Videomaterial zur Generierung von Zahlenwerten führt, die gegebenenfalls im Sinne der quantitativen Forschung statistisch weiter verarbeitet werden (Datler et al. 2012b, Ereky-Stevens et al. 2018). Witt stellt heraus, dass qualitative und quantitative Forschungsansätze sich „nicht nur in der Verwendung der Methoden des Datengewinns und in den verschiedenen Verfahren der Datenauswertung, sondern in einem noch grundsätzlicheren Aspekt in der Strategie der Forschungsdurchführung“ unterscheiden (Witt 2001, 1). Diese Unterschiede hält er für „so gravierend, dass die Verständigung darüber zwischen quantitativ und qualitativ orientierten ForscherInnen ganz erheblich und selbst unter qualitativen ForscherInnen keineswegs problemlos ist“ (ebd.). In diesem Sinn sollen nun einige charakteristische Aspekte der Methode der Young Child Observation und der Videoanalyse, so, wie sie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie zum Einsatz kamen, gegenübergestellt werden. Im Vordergrund steht dabei die *Identifikation* von Faktoren, die den Forschungsprozess mitbestimmen und damit auch entscheidend für die Generierung von Forschungsergebnissen sind.

Begonnen werden diese Ausführungen mit einem Aspekt, der trotz aller Unterschiede zwischen den Verfahren auch einen verbindenden Charakter hat.

1.1 Ziel und Forschungsgegenstand

Sowohl durch den Einsatz der Beobachtungsmethode der Young Child Observation als auch mit der Durchführung von Videoaufnahmen wurde das Ziel verfolgt, Eingewöhnungsprozesse zu erfassen, Veränderungen über die Zeit hinweg zu dokumentieren sowie Faktoren zu identifizieren, die Einfluss auf diese Prozesse nehmen. Letztlich sollte mit beiden Verfahren untersucht werden, ob und wie Kinder die Eingewöhnung in die Kinderkrippe (im Sinne der im Rahmen der Studie ausgearbeiteten Definition) bewältigen. Beide Verfahren richteten dementsprechend ihr Hauptaugenmerk auf Kinder, die beginnen, eine Krippe zu besuchen, sowie auf deren PädagogInnen und Eltern (die in die Fragestellungen dieser Arbeit nicht miteinbezogen waren).

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden in der Wiener Kinderkrippenstudie zu mehreren Untersuchungszeitpunkten verschiedene empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Verfahren eingesetzt, die nicht nur eine jeweils eigene Forschungslogik aufweisen, sondern auch durch grundlegend andere Forschungsstrategien gekennzeichnet sind.

1.2 Forschungsstrategien

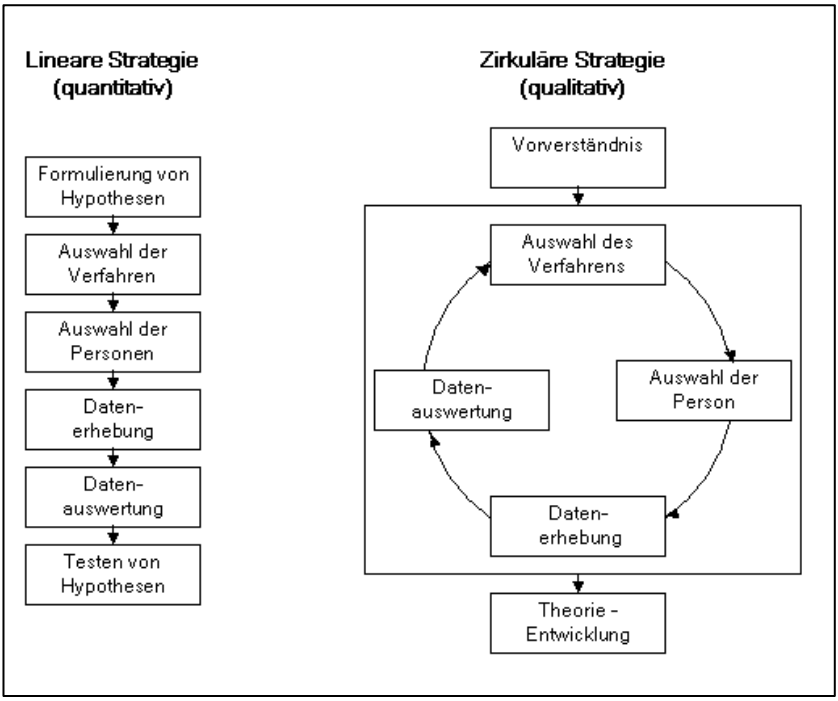
Witt (2001) betont die Bedeutung der Rahmenbedingungen des Datengewinns im Kontext unterschiedlicher „Forschungsstrategien“, um darauf aufmerksam zu machen, dass sich quantitative und qualitative Verfahren besonders in der Strategie der Forschungsdurchführung unterscheiden. Er führt zwei Strategien an: die lineare Strategie und die zirkuläre Strategie (ebd., 13ff.).

Aus der Abbildung (Abb. 1) wird ersichtlich, dass ein lineares Vorgehen, durch das sich quantitative Verfahren Witt zufolge auszeichnet, einem geregelten Ablauf folgt, der bereits vor Beginn der Erhebungen festgelegt wird, um eine bestimmte, bereits formulierte Forschungsfrage zu beantworten (vgl. ebd.).

Das zirkuläre Vorgehen, das als charakteristisch für qualitative Verfahren angeführt wird, ist durch eine bestimmte Abfolge von Schritten gekennzeichnet, die mehrmals durchlaufen werden, wobei „der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt“ (ebd.) und eine konkrete Forschungsfrage erst im Lauf der Zeit entwickelt wird.

Im Ablauf und Design der Wiener Kinderkrippenstudie bildet sich ab, dass der Forschungsprozess weitgehend solch einer linearen Strategie folgte: Zunächst wurden von einem kleinen Projektteam theoriegeleitet Forschungsfragen entwickelt und Annahmen darüber formuliert, welche Faktoren Einfluss

Abb. 1: Schematische Darstellung der Forschungsstrategien (Witt 2001, 15)



auf den Eingewöhnungsverlauf nehmen. Die Anfertigung von Videoaufzeichnungen wurde – neben anderen Verfahren – als Methode der Wahl ins Studiendesign aufgenommen.

Nachdem Ein- und Ausschlusskriterien für die Stichprobe formuliert und der zeitintensive Rekrutierungsprozess abgeschlossen war, wurden Kinder, Eltern und Pädagoginnen zu im Vorhinein festgesetzten Untersuchungszeitpunkten (siehe nachfolgendes Kapitel 1.3) in der Krippe gefilmt. Danach wurde das Videomaterial mittels des eigens für die Studie entwickelten Analyseinstruments geratet und kodiert. Die dabei generierten Zahlenwerte wurden in elektronische Datenbanken übertragen und schließlich mittels Statistikprogrammen ausgewertet. Hypothesen wurden überprüft und weiterführende statistische Berechnungen vorgenommen (Datler et al. 2012a; Ereky-Stevens et al. 2018).

Die Durchführung von Beobachtungen nach der Methode der Young Child Observation und der bereits beschriebene Ablauf der weiteren Schritte der Bearbeitung und Analyse der Beobachtungsprotokolle – von den ersten Interpretationen in Beobachtungsgruppen (noch ohne systematische Bezugnahme auf

die Forschungsfragen) über das Verfassen eines Zwischenberichts und die weitere Bearbeitung des Beobachtungsmaterials in Forschungsgruppen bis hin zur Erstellung einer Einzelfallstudie (siehe TEIL I, Kapitel 3.3.1) – lässt sich als zirkuläre Strategie beschreiben. [35].

Die Graphik (Abb. 1) veranschaulicht nicht nur die Differenz in der Abfolge von Schritten und Zwischenschritten in Datenerhebung und -auswertung, sondern auch, welche Bedeutung Vorannahmen für den Forschungsprozess haben (eine konkret formulierte Fragestellung und Hypothesen auf der einen Seite und eine zunächst offene, im Prozess zu präzisierende Fragestellung sowie möglichst hohes Maß an Offenheit und Unvoreingenommenheit auf der anderen Seite etc.).

Ein weiterer Unterschied in der Datenerhebung durch Beobachtungen bzw. Videoaufnahmen besteht in der Häufigkeit, zu der Daten im Feld gesammelt wurden.

1.3 Frequenz und Fokus der Erhebung

Während die Videoaufnahmen in der Krippe zu den drei festgelegten Zeitpunkten T 1 (ca. 14 Tage nach der ersten Trennung von den Eltern, T 2 (zwei Monate später) und T 3 (weitere zwei Monate später) erfolgten, fanden die Beobachtungen nach der Methode der Young Child Observation über einen Zeitraum von vier Monaten wöchentlich statt[36]. Gefilmt wurde, dem Projektdesign entsprechend, zu jedem Untersuchungszeitpunkt jeweils das Ankommen des an der Studie teilnehmenden Kindes in der Krippe sowie seine Bezugsperson, die Verabschiedung von der Bezugsperson sowie die ersten 10-15 Minuten, die das Kind danach in der Krippe verbringt. Die zweite Videoaufnahme sollte im Lauf des Vormittags erfolgen und eine Stunde dauern.

Für die Durchführung der Young Child Observation hingegen gab es keine im Vorhinein bestimmten Zeitpunkte der Beobachtung. Der Wochentag, an dem beobachtet wurde, war genau so wenig festgelegt wie die Uhrzeit. Lediglich die Dauer der Beobachtung ist mit einer Stunde festgesetzt. Es wurde darauf geachtet, verschiedene Situationen im Tagesverlauf der Kinder in der

35 Eine detailliertere Betrachtung der einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der Young Child Observation und der Videoaufnahmen, deren Kodierung und weiteren Auswertung kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da der Fokus von TEIL III ein anderer ist. Dennoch wären eine eingehendere Betrachtung und Diskussion, auch im Hinblick auf die Generierung von Ergebnissen und Erkenntnissen, interessant und lohnenswert.

36 Zumindest zwei Beobachtungen fanden nochmals nach etwa acht Monate nach dem Eintritt in die Kinderkrippe statt. Auf diese Beobachtungen wird in dieser Arbeit aber nicht näher eingegangen.

Krippe zu beobachten, um ein differenziertes Bild zu bekommen und den Tagesablauf, wie er sich für die Kinder gestaltet, möglichst detailliert zu erfassen.

Mit beiden Verfahren wurde die Absicht verfolgt, Daten zu generieren, die den Eingewöhnungsverlauf möglichst genau erfassen und etwaige Veränderungen auch abbilden können. Die Verfahren zeichnen sich dabei durch verschiedene Zugangsweisen aus, was die zeitliche Struktur anbelangt: Videographisch wurden daher Daten zu drei Zeitpunkten im Eingewöhnungsverlauf erfasst, die Erhebungen erstreckten sich bis zu einem Zeitpunkt vier Monate nach Krippeneintritt. Durch die Beobachtungen mit der Methode der Young Child Observation wurden hingegen kontinuierlich Daten gewonnen, indem während der ersten vier Monate des Krippenbesuchs engmaschig beobachtet wurde.

An dieser Stelle scheint es angebracht, sich auch dem „aufnehmenden Instrument", also der Videokamera einerseits und der Beobachterin andererseits, genauer zuzuwenden.

1.4 Art der Erhebung – Die Bedeutung des „aufnehmenden Instruments"

Huhn (2005, 414) wies bereits vor einiger Zeit darauf hin, dass Videoaufnahmen mittlerweile in (human-)wissenschaftlichen Untersuchungen selbstverständlich eingesetzt werden und moniert, dass eine entsprechende methodische bzw. methodologische Auseinandersetzung zur Arbeit mit Video in der sozialwissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Fachliteratur fehlt. Er hält fest: „Video wird in der Regel praxeologisch als Beobachtungs- und Dokumentationsmedium genutzt und als Material behandelt, mit dem die Wirklichkeit als Beobachtungs- und Dokumentationsmedium wenig gefiltert und ohne viel Informationsverlust weitgehend objektiv abgebildet und ‚aufbewahrt' werden kann" (ebd., 414f.). Auch wenn durch die Arbeit mit Videoaufnahmen Objektivität gewährleistet zu sein scheint und das Filmen einer realen Situation suggeriert, man hätte die Wirklichkeit in Form eines Films gewissermaßen „eingefangen" und damit die Möglichkeit, unverfälschte, realitätsgetreue Aufnahmen auszuwerten, so sind dennoch einige Aspekte zu nennen, die diese Annahmen fragwürdig erscheinen lassen. Huhn führt beispielsweise an: „Jedes Forschungsfeld, das ich mit der Kamera untersuche, stellt mich vor die Aufgabe, für die Kamera eine Situation auszuwählen, d.h. zu entscheiden, wen oder was ich, wann wie lange, wo und warum ins Bild rücke" (ebd., 420). In diesem Sinn wird die „Objektivität" von Videoaufnahmen durch eine Reihe subjektiver Faktoren mitbestimmt, von denen hier nur einige wenige exemplarisch angeführt werden:

- Die Aufnahme beginnt und endet zu einem bestimmten Zeitpunkt, wann dieser Zeitpunkt ist, entscheidet die Person hinter der Videokamera.
- Eine Kamera kann keine 360°-Aufnahmen erzeugen und damit immer nur einen bestimmten Ausschnitt von Realität einfangen, den wiederum die Person hinter der Kamera auswählt.
- Ebenso ist zu entscheiden, wann etwa ein Gesicht, eine Interaktion zwischen zwei Personen etc. herangezoomt wird und damit alle anderen gegenwärtig anwesenden Personen oder ablaufenden Geschehen in den Hintergrund oder ganz aus dem Fokus geraten.

Kurz gesagt: „'ICH sehe', nicht die Kamera", wie Huhn et al. (ebd., 187) es formulieren. Sie (ebd., 186) halten diesbezüglich weiter fest: „Der Videoapparat wird alles aufnehmen, was ihm vor die Linse kommt, Pixel für Pixel ein Bild zeichnen, Bild für Bild Sequenzen erzeugen. Dem Apparat ist es egal, ob er nur einen grauen Himmel aufnimmt oder ein interessantes Gesicht. Alles ist für ihn reflektierendes Licht (plus Tonwellen), das er mittels elektronischer Steuerung linear auf ein Videoband umsetzt und dort speichert und damit fixiert."

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass auch die Videoaufnahmen zur weiteren Auswertung kodiert werden müssen und insofern die generierten Videodaten auch von subjektiven Einschätzungen der Raterinnen und Rater beeinflusst sind. Folglich kann man auch Daten, die sich auf Videoaufnahmen beziehen, nicht als – im engeren Sinn – „objektiv" bezeichnen. Überdies kommt der Gewährleistung der Interrater-Reliabilität hohe Bedeutung zu (siehe TEIL I, Kapitel 3.3.2).

Die Möglichkeiten, welche die Auswertung von Videoaufnahmen für die Bearbeitung von Forschungsfragen bietet, sollen dadurch keineswegs in Frage gestellt werden. Vielmehr geht es darum, die weit verbreitete Tendenz zu relativieren, Videoaufnahmen grundsätzlich und in jeglicher Hinsicht mehr Realitätsgehalt zuzuschreiben als, in welcher Form auch immer dokumentierten, Beobachtungen.

Bei der Durchführung von Beobachtungen wird der Beobachter bzw. die Beobachterin selbst zum „aufnehmenden Instrument".

„Menschen nehmen völlig anders [als eine Videokamera; Anm.d.V.] auf. Das optische System ist noch vergleichbar, doch wir entscheiden in Bruchteilen von Sekunden, ob etwas interessant und wichtig ist" (Huhn et al. 2000, 186). Der Beobachter bzw. die Beobachterin hat – ebenso wie die Person, die eine Videoaufnahme macht – die Möglichkeit, den Fokus auf ein bestimmtes Geschehen zu richten. Dennoch hört und sieht er oder sie auch Geschehnisse, die sich außerhalb der Blickrichtung befinden und kann blitzschnell, beispielsweise durch ein kurzes Drehen des Kopfes, den Fokus für kurze Zeit verschieben oder wieder zurückwenden. Das Besondere an der Young Child Observation (wie in anderen Beobachtungsverfahren, die sich an dem Tavistock-

Konzept orientieren) ist, dass der Beobachter bzw. die Beobachterin mit all seinen bzw. ihren Sinnen als „mentales Instrument“ begriffen wird. Denn es ist der „Beobachter, der mit seinen mentalen Strukturen Aktivitäten der beobachteten Person sowie das Interaktionsgeschehen zwischen beobachteter Person und wichtigen Bezugspersonen in sich aufnimmt“ (Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner 2010, 198). Dabei wird davon ausgegangen, „dass der Beobachter nicht bloß akustisch und visuell Wahrnehmbares in sich aufnimmt, sondern auch in der Lage ist, Emotionen, Stimmungen u.ä. der beobachteten Person empathisch wahrzunehmen“ (ebd., 197). Letzteres ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn in Forschungsvorhaben das Ziel verfolgt wird, nicht nur manifestes, von außen beobachtbares Verhalten in den Blick zu bringen, sondern auch „Zugang zu intrapersonellen, interpersonellen und/oder organisationellen psychodynamischen Prozessen zu bekommen“, die „zum Teil latent sind und Einfluss auf das Handeln und die Interaktionsgestaltung von Personen haben“ (ebd.; siehe dazu auch Datler et al. 2014).

Dieser Vergleich zielte nicht darauf ab, zu diskutieren, mit welchem Verfahren man nun die „wirklichere Wirklichkeit“ erfassen kann. Vielmehr geht es darum, auf die jeweilige Perspektivität der Verfahren und die Rolle der Forscher und Forscherinnen als „Konstrukteure“ von Wirklichkeit aufmerksam zu machen.

Der nächste Schritt nach der Erstellung einer Videoaufnahme bzw. der Durchführung einer Beobachtung ist die Produktion von Daten.

1.5 Transformation von Bildern in Daten

Die bewegten Bilder der Videoaufnahmen können in unterschiedlicher Weise weiter bearbeitet werden, um schließlich Daten zu erzeugen. Von der Erstellung von Transkriptionen bis hin zur Kodierung mittels speziell dafür entwickelter Computerprogramme steht ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Verfügung.

In der Wiener Kinderkrippenstudie kam das bereits beschriebene Kodiersystem zum Einsatz (siehe TEIL I, Kapitel 3.3.2), das darauf ausgerichtet ist, das Verhalten von Kindern, Pädagoginnen und Eltern anhand einer 5-stufigen Ratingskala zu erfassen. Die Kodierung führt schließlich zur Generierung von einer Reihe von Zahlenwerten, die als „Daten“ einer weiteren Auswertung unterzogen werden können.

Die Bilder, die ein Beobachter oder eine Beobachterin in Form von Erinnerungen gleichsam abspeichert, werden im Rahmen der Young Child Observation als Protokoll niedergeschrieben (siehe TEIL I, Kapitel 3.3.1) – mit allen bewussten und unbewussten Anteilen der erinnerten Geschehnisse, Interaktionen, Emotionen, Stimmungen etc. „Diese Aspekte des vom Beobachter

Wahrgenommenen und Beobachteten finden im Beobachtungsprotokoll zum Teil auf der manifesten Textebene, zum Teil im latenten Sinngehalt des Textes ihren Niederschlag“ (ebd., 198). Diese Protokolle sind nunmehr als „Daten“ Ausgangspunkt für Interpretationen, Analysen und weitere Auswertungsschritte.

Welche „Datensorten“ durch den Einsatz des einen oder anderen Verfahrens generiert werden, soll nun etwas genauer betrachtet werden.

1.6 Datenformen: Quantitative vs. Qualitative Daten

Die Zahlenwerte, die durch die Kodierung des Videomaterials generiert wurden, zählen zu den „quantitativen Daten“. Quantitative Daten beschreibt Witt (2001) als „zahlenmäßig darstellbare, abstrakte Daten“ (Witt 2001, 2). Als abstrakt sind sie Witt zufolge deshalb zu bezeichnen, weil sie „nicht den Bedeutungsgehalt des gemessenen Datums mit enthalten“ (ebd.). Er ergänzt, der Bedeutungsgehalt müsse später erst wieder hinzugefügt werden.

Die Videodaten, die im Zentrum der Einzelfallanalyse in TEIL II stehen, wurden diesem Prozess unterzogen, als die Ratings, die Sophies Verhalten und das ihrer Pädagoginnen in Form von Zahlen abbilden, unter Bezugnahme auf das Kodierungshandbuch wieder in deskriptive Beschreibungen übersetzt und damit wieder mit Bedeutungsgehalt gefüllt wurden.

Folgt man Witt, der unter „qualitativen Daten“ solche versteht, „die konkrete Bedeutung tragen“ (ebd., 3), dann zählen auch Beobachtungsprotokolle zu dieser Datenform. Sie enthalten eine in erzählender Form verfasste Geschichte, die jedem, der sie liest, eine bestimmte (wenn unter Umständen auch nicht die gleiche) Bedeutung offenbaren kann. So schreibt auch Witt: „Die unmittelbare Bedeutung ist u.U. nicht eindeutig, … die Daten enthalten aber mehr Details und sie sind alltagsnäher als Zahlen“ (ebd.).

Daraus kann man schließen, dass empirische Daten qualitativer sowie quantitativer Natur im Zuge des Analyseprozesses einer Reihe von Transformationsprozessen unterworfen sind. Ohne diese Transformationsprozesse wäre eine Auswertung und Analyse von Daten nicht möglich. Dennoch wird diesem Schritt im Forschungsprozess nicht durchwegs systematisch Beachtung geschenkt und nicht danach gefragt, auf welche Art und Weise dadurch auch die Generierung von Erkenntnissen beeinflusst wird.

Bezüglich der weiteren Auswertungsschritte hält Witt fest, dass bei beiden Datenformen nicht von vornherein festgelegt ist, „auf welche Weise sie ausgewertet und analysiert werden“ (ebd.). Die Auswertung von Daten aus dem videographischen Forschungszugang und von Daten, die durch den Einsatz von Young Child Observation zustande kamen, war Gegenstand von TEIL II. An dieser Stelle sollen nun die Ergebnisse zusammengeführt werden. Einerseits

geht es dabei um die Behandlung der Frage, ob die Ergebnisse einander ergänzen und ein kohärentes Bild von Sophies Eingewöhnungsprozess zeigen, oder ob sie einander widersprechen und ein inkohärentes Bild entstehen lassen. Dabei soll punktuell auch auf jene Faktoren verwiesen werden, die in diesem Kapitel als potenzielle Einflussfaktoren im Prozess der Generierung von Forschungsergebnissen herausgearbeitet wurden.

2. Zusammenführung und methodenkritische Diskussion der Ergebnisse aus dem qualitativen und dem quantitativen Forschungszugang

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Analysen nun zusammengeführt. Es ist der „point of integration", wie Schoonenboom und Johnson (2017, 115) diesen Punkt der Zusammenführung bezeichnen, den „jede richtige Mixed Methods-Studie" aufweist (ebd.) Dem Vorgehen von „parallelen Mixed-Method-Designs" entsprechend, werden die *Ergebnisse* der parallel laufenden quantitativen und qualitativen Stränge, nachdem sie zunächst getrennt voneinander erhoben und analysiert wurden, nun miteinander verknüpft (ebd., 118). Durch den Vergleich der Ergebnisse aus der qualitativen Einzelfallanalyse mit jenen aus der quantitativen Einzelfallanalyse kann die Frage untersucht werden, ob die Ergebnisse einander ähneln und damit eher stützen oder ob die Ergebnisse sich unterscheiden, einander womöglich sogar widersprechen.

Bei der Zusammenführung von Daten und Ergebnissen aus unterschiedlichen Quellen dreht sich die aktuelle Debatte im Bereich der „Methodentriangulation" primär um die Frage, ob durch eine Verwendung unterschiedlicher Methoden die Validierung von Forschungsergebnissen möglich ist. Dabei stehen einander zwei Sichtweisen gegenüber. Es gibt Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die den Standpunkt vertreten, „dass die Kombination unterschiedlicher Datentypen tendenziell die Validität der Ergebnisse erhöhe", wie Kelle (2017, 45) unter Bezugnahme auf Denzin die eine Sichtweise beschreibt. Kritiker dieses Standpunkts seien der Ansicht, dass man durch „Methodenkombination … die Tiefe und Breite von Ergebnissen stärken" könne, „nicht aber deren Validität", da „verschiedene Forschungsmethoden unterschiedliche theoretische und epistemologische Hintergrundannahmen mit sich bringen und ihre Ergebnisse oft nicht ohne weiteres vergleichbar seien" (ebd.). Die Verwendung unterschiedlicher Methoden bzw. die Kombination von Methoden und Daten verfolge dann das „Ziel, ein umfassenderes Bild des Gegenstandsbereichs, eine ‚ganzheitliche, holistische Sicht (zu) erzielen', indem ‚ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Perspektiven her' betrachtet wird (Lamnek 1995, 250)" (ebd.).

Die Zusammenführung der Daten bzw. Ergebnisse in dieser Arbeit soll aber unter Berücksichtigung eines dritten, stärker methodologisch oder methodenkritisch akzentuierten Gesichtspunkts, erfolgen. Dieser trägt jedoch dem Aspekt der angesprochenen unterschiedlichen theoretischen und epistemologischen Hintergrundannahmen verschiedener Forschungsmethoden insofern Rechnung, als bei der Zusammenführung der Ergebnisse auch deren Zustandekommen durch unterschiedliche Methoden berücksichtigt wird. Diese Vorgehensweise wird insbesondere bei voneinander abweichenden Ergebnissen

empfohlen, die – so Yanchar und Williams (2006) – auch auf die Merkmale der eingesetzten Methoden zurückgeführt werden können (Schoonenboom, Johnson 2017, 117).

Bevor die Ergebnisse nun zusammengeführt werden, soll mit Schoonenboom und Johnson noch darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Komponenten am „point of integration" „gemixt" werden (daher die Bezeichnung „Mixed Methods Design"), wobei der Ausdruck „mixen" in gewisser Weise irreführend ist, da die Komponenten nicht einfach gemixt werden, sondern sehr sorgfältig aufeinander bezogen werden müssen (ebd., 115).

Im Folgenden wird nun versucht, diesem Anspruch ein Stück weit Rechnung zu tragen.

2.1 Zusammenführung und vergleichende Analyse der Ergebnisse

Die Ergebnisse, die zu einander in Beziehung gesetzt werden, stammen aus der Analyse von Daten, die – wie schon mehrfach erwähnt – zeitlich parallel zueinander erhoben wurden. Aus dem Bereich der Videoanalyse sind das die Ergebnisse, die aus der Analyse der Daten von zwei Untersuchungszeitpunkten stammen, nämlich T 1 (innerhalb von zwei Wochen nach der ersten Trennung von den Eltern) und T 2 (zwei Monate später). Diesem Zeitraum entsprechen die Analysen von Young Child Observation Protokollen aus Sophies erstem und drittem Monat des Krippenbesuchs. [37]

Zunächst werden die Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse Teil A und der Einzelfallanalyse Teil B, die – orientiert an der Bewältigungsdefinition – für die Bereiche „Affekt", „Interesse" und „Sozialer Kontakt" ausgearbeitet wurden, neben- bzw. untereinander angeführt, um einen direkten Vergleich anstellen zu können. Ähnlichkeiten und Abweichungen werden dann in einem ersten Schritt identifiziert und benannt. In einem zweiten Schritt soll ein möglicher Zusammenhang zu den eingesetzten Forschungsmethoden erörtert werden. Wie auch immer dieser Vergleich ausfällt, gilt es jedenfalls zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage zu diskutieren, in welcher Weise die Wahl der Forschungsinstrumente die Ergebnisse beeinflusst.

37 Vom Zeitpunkt T 3 liegen keine parallel erhobenen Daten vor (siehe TEIL II, Kapitel 3.1).

Tab. 11: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Affekt“ T 1

T 1: Affekt
Young Child Observation Während Sophies erstem Monat in der Krippe zeigt sie sowohl in Abschiedssituationen, in denen eine Trennung von ihren Eltern unmittelbar stattfindet, als auch in Situationen im Lauf des Vormittags kaum negative Affekte. Wie belastend die Trennung und das Getrennt-Sein von ihren Eltern für Sophie tatsächlich ist, kommt in ihrem manifesten Verhalten nicht direkt zum Ausdruck, etwa durch Weinen, Trennungsprotest, einen traurigen Gesichtsausdruck etc. Erst eine genauere Betrachtung ihres Verhaltens in der Analyse der Protokolle lässt Rückschlüsse darauf zu, dass sie innerlich dennoch mit schmerzlichen Affekten, mit Unsicherheit, Angst und Gefühlen der Einsamkeit und des Verlusts konfrontiert ist. Dabei dürften aber massive Abwehrprozesse daran beteiligt sein, dass diese belastenden und bedrohlichen Affekte nicht nur keinen direkten Ausdruck in ihrem Verhalten finden, sondern dass sie auch Sophie selbst nicht oder nur in Ansätzen bewusst werden und das Mädchen deren Ausmaß somit nicht in vollem Umfang bewusst wahrnehmen und erleben muss. So wenig Sophie ausgeprägte negative Affekte zeigt, so wenig treten auch positive deutlich zu Tage. Insgesamt wirkt Sophie die meiste Zeit über zufrieden. Eindeutige Zeichen positiver Gestimmtheit wie Lachen, Ausgelassenheit oder Fröhlichkeit zeigt sie jedoch in wenigen Situationen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass Sophie meist nur kurz mit einem Spiel oder einer Beschäftigung befasst ist.
Videoanalyse Auffallend ist, dass Sophie in der Abschiedssequenz keinerlei negative Affekte zeigt. Gleichzeitig ist aber auch darauf aufmerksam zu machen, dass Sophie auch keine starken positiven Affekte, also deutliche Zeichen positiver Gestimmtheit, zeigt – weder in der Abschieds-, noch in der Vormittagssequenz. Sie wirkt zufrieden, zeigt aber keine Anzeichen von Fröhlichkeit.

Vergleichende Analyse T 1: Affekt

Aus dem Vergleich dieser beiden Absätze wird ersichtlich, dass Sophie offenbar im Spiegel beider Verfahren zufrieden, wenn auch nicht fröhlich oder heiter wirkt und keine negativen Affekte zeigt.

Die Analyse der Young Child Observation Protokolle führte jedoch zu dem Ergebnis, dass Sophie doch einer erheblichen Belastung ausgesetzt ist. Es ist von schmerzlichen Gefühlen, Angst, Unsicherheit und Verlust die Rede. Der Grund, warum diese belastenden Affekte offenbar nicht zutage treten und auf der manifesten Verhaltensebene ausgedrückt werden, wird in massiven Abwehrprozessen gesehen. Von der Massivität der Abwehrprozesse kann auf das Ausmaß der Bedrohung geschlossen werden, das eine bewusste Wahrnehmung dieser Gefühle für Sophie bedeuten würde.

Tab. 12: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Interesse“ T 1

T 1: Interesse
Young Child Observation Sophie wirkt auf den ersten Blick sehr interessiert an den Spielen und Gegebenheiten, die die Krippe zu bieten hat. Nahezu unentwegt ist sie mit verschiedenen Spielzeugen und Gegenständen befasst, sie probiert fast alle Spielmöglichkeiten aus, die sich im Gruppenraum und im Garten befinden. Bemerkenswert ist dabei zum einen, dass sie in ihren Aktivitäten oft und schnell wechselt, was als Ausdruck manischer Abwehr interpretiert werden kann. In diesem Sinn kann nicht von einem erkundenden, entdeckenden Interesse gesprochen werden, das diese Dimension charakterisiert. Vielmehr stellt ihr Interesse eine Beschäftigung dar, die primär im Dienst von Abwehraktivitäten steht oder der Bewältigung von negativ-belastenden Affekten angesichts der Trennung von ihren Eltern dient. Zu letzterem sind vor allem jene Spiele und Aktivitäten zu zählen, die unter der Bezeichnung „symbolisches Spiel“ charakterisiert worden sind (z.B. das Spiel mit den Knöpfen oder der Kugelbahn). Sie scheint innerlich so sehr damit befasst zu sein, belastende, bedrohliche Affekte nicht aufkommen zu lassen, dass ein erkundendes, entdeckendes Interesse, das z.B. dazu dient, sich eingehend mit einem Gegenstand zu beschäftigen, mehr darüber herauszufinden, wie er beschaffen ist, wie er sich verwenden lässt etc. nicht oder nur in Ansätzen möglich ist. Zudem steht Sophies Aufmerksamkeit, die sie Objekten wie Knöpfen, Puppen, Stofftieren o.ä. entgegenbringt, nicht selten im Dienst der Kontaktaufnahme mit anderen, vor allem Peers.
Videoanalyse Sophies Interesse an dem in der Krippe Gegebenem, Personen, Spielen, Aktivitäten, Gegenständen, ist relativ hoch einzuschätzen. Es gelingt ihr, schon 10 Tage, nachdem sie zum ersten Mal alleine ohne vertraute Bezugsperson in der Krippe war, erkundendes und entdeckendes Interesse zu entwickeln, sodass man (in Verbindung mit den Ratings im Bereich „negativer Affekt“) der Bewältigungsdefinition folgend davon ausgehen kann, dass negative Affekte sie nicht allzu sehr belasten und eine Zuwendung zum Geschehen in der Krippe möglich ist.

Vergleichende Analyse T 1: Interesse

In beiden Abschnitten wird deutlich, dass Sophie sich in der Krippe mit verschiedenen Dingen beschäftigt und dabei sehr interessiert wirkt.

Dies hat im Rahmen der Interpretation der Daten aus der Videoanalyse dazu geführt, dass ihr ein relativ stark ausgeprägtes, teilweise erkundendes und entdeckendes Interesse an dem in der Krippe Gegebenem bescheinigt wurde. Gleichzeitig wurde (in Verbindung mit dem fehlenden Ausdruck negativer Affekte) daraus geschlossen, dass Sophie durch den Krippeneintritt nicht belastet ist, da ihr die Entwicklung von Interesse in diesem Ausmaß andernfalls nicht möglich gewesen wäre.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle führte hingegen zu einer anderen, gegenläufigen Interpretation. Sophies wechselnde Aktivitäten wurden als Ausdruck und Folge manischer Abwehrprozesse interpretiert, welche die Entwicklung von explorativer Neugierde gegenüber dem Krippengeschehen verhindern. Dementsprechend wurde festgestellt, dass erkundendes und entdeckendes Interesse zu diesem Zeitpunkt nicht oder nur in Ansätzen vorhanden ist.

Tab. 13: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Soz. Kontakt“ T 1

T 1: Sozialer Kontakt
Young Child Observation Sophie tritt von sich aus eher selten mit Pädagoginnen und Assistentinnen in Kontakt. Diese zeigen sich gegenüber Sophie aufmerksam und zugewandt, sie reagieren stets freundlich auf Sophies Äußerungen. Dennoch sind die Interaktionen meist relativ kurz, nur Sophies Bezugspädagogin Michaela nimmt sich öfter Zeit für längere gemeinsame Spielaktivitäten. Nachdem sich Sophie in ihrem Verhalten kooperativ und unkompliziert zeigt, stets beschäftigt ist und zudem keine negativen Affekte deutlich zum Ausdruck bringt, dürfte das Krippenpersonal dieses Verhalten dahingehend interpretieren, dass Sophie die Trennung von ihren Eltern erfolgreich bewältigt und sich „gut eingewöhnt“. Dieser Einschätzung folgend wird Sophie in Gruppenaktivitäten involviert, Spiele werden angeboten, sie wird mit allem vordergründig Notwendigen versorgt und freundlich behandelt, erfährt aber keine nähere Aufmerksamkeit. Die Kontakte mit den Pädagoginnen und Assistentinnen sind daher meist kurz, ein dynamisches Spiel oder ein wechselseitiger Austausch in anderer Form kommt meist nicht zustande. Im Unterschied dazu konnte ich zumindest eine Situation zwischen Sophie und einem Peer, Florian, beobachten, in der das der Fall war (gemeinsames Ballspiel). Während Sophies erstem Monat in der Krippe stellt dieser Austausch mit Gleichaltrigen allerdings eine Ausnahme dar. Generell scheint Sophie sehr interessiert an den anderen Kindern zu sein, immer wieder bringt sie sehr deutlich ihren Wunsch nach Kontakt und Austausch zum Ausdruck. Dabei greift sie meist auf Objekte zurück, die sie anderen Kindern anbietet. Auch durch Körperkontakt versucht sie hin und wieder eine Verbindung herzustellen. Sophie erfährt in ihren Versuchen zum Teil sehr deutliche und sichtbar kränkende Zurückweisungen. Dennoch lässt sich Sophie zunächst nicht davon abbringen, ihren Versuchen nachzugehen – im Gegenteil, sie versucht unterschiedliche Strategien zu entwickeln, mit anderen doch noch in ein gemeinsames Spiel zu finden. Zunehmend gerät sie dann aber doch in die Rolle der Außenseiterin, derjenigen, die von der Ferne sehnsüchtig die anderen im gemeinsamen Spiel beobachtet und auf eine Möglichkeit hofft, einen Weg in den Kreis der Kinder zu finden und in die Gruppe aufgenommen zu werden.
Videoanalyse Der soziale Austausch mit der/den Pädagogin/nen ist im unteren bis mittleren Bereich geratet worden. Sophie befindet sich demzufolge zu T 1 nie in einer Situation, in der sie völlig alleine ohne eine Pädagogin ist. Stets ist der soziale Kontakt zumindest durch eine Situation der Gemeinsamkeit gekennzeichnet, in der die Aufmerksamkeit aller Beteiligten im Sinne eines „geteilten Interesses“ auf dasselbe Geschehen gerichtet ist und/oder sie durch eine gemeinsame Aktivität (wie z.B. am Tisch zu sitzen und zu essen) verbunden sind. Immer wieder kommt es sowohl in der Früh als auch im Lauf des Vormittags zu einem – zumindest kurzen – wechselseitigen Austausch zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen. Dies weist darauf hin, dass es dyadische Kontakte gibt, die allerdings nur von kurzer Dauer und nicht als „dynamisch“ zu bezeichnen sind. Das bedeutet, dass die Interaktionen zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen keine wechselseitige Abstimmung erforderlich machen und sich daraus nichts entwickelt, sondern die Interaktion beendet ist, kaum dass sie begonnen hat. Herauszustreichen ist auch, dass Sophie in der Abschiedssequenz keinerlei soziale Kontakte mit Peers hat. Das mag für das Ankommen in der Krippe, das Ausziehen der Straßenkleidung und den Weg in den Gruppenraum nicht überraschend sein, jedoch trifft dieses Rating auch für die Minuten nach der Verabschiedung von der Mutter zu, als Sophie schon im Gruppenraum ist. Hier steht sie wohl im Austausch mit der/den Pädagogin/nen, in diesen Austausch dürften aber keine weiteren Kinder involviert sein. In der Vormittagssequenz ist Sophie immer wieder im Rahmen von Gruppenaktivitäten mit Peers in einer Situation der Gemeinsamkeit. Zu dyadischen Interaktionen kommt es in diesem Rahmen aber nicht.

Vergleichende Analyse T 1: Sozialer Kontakt

In Bezug auf Sophies Kontakte mit ihren Pädagoginnen zeigt sich übereinstimmend, dass Sophie häufig in Gruppenaktivitäten mit den Pädagoginnen involviert ist, dass es zu dyadischen Interaktionen kommt, diese aber überwiegend kurz sind und sich kein längerer dynamischer Austausch entfaltet. Intensivere, länger andauernde 1:1-Situation lassen sich sehr selten ausmachen.

Auch hinsichtlich Sophies Interaktionen mit Peers führen beiden Analysen zu dem Ergebnis, dass Sophie wenig Kontakt mit Peers hat. Die Auswertung der Videoaufnahmen macht deutlich, dass es bzgl. Sophies Peerkontakten zu diesem Zeitpunkt zwei Varianten gibt, nämlich entweder ist sie im Rahmen von Gruppensituationen mit Peers zusammen (ohne dass es zu direkten 1:1-Kontakten kommt), oder es besteht gar kein Kontakt.

Letzteres wird durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle etwas relativiert, denn Sophies starker Wunsch, Kontakte mit anderen zu initiieren, wird explizit thematisiert. Dem Ergebnis der Analyse ist auch zu entnehmen, dass Sophies Versuche meistens scheitern und sie nicht in den erhofften Austausch mit Peers kommt, sodass sie zunehmend in die Rolle der sehnsüchtigen Beobachterin gerät.

Tab. 14: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Affekt“ T 2

T 2: Affekt
Young Child Observation
Sophie wirkt in diesem Monat deutlich mehr belastet als in den Monaten davor. Sie zeigt dies wiederum nicht durch offensichtliche Affektäußerungen wie z.B. Weinen, wohl aber ist ihre gedrückte Stimmung ersichtlich durch ihre Teilnahmslosigkeit, ihren Rückzug, wenn ihr Blick scheinbar ins Leere gerichtet ist, und ihre zahlreichen Versuche, mit anderen in Kontakt zu kommen und Verbundenheit herzustellen. Diese Kontaktaufnahmen führen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle aber nicht zu gemeinsamen Aktivitäten oder Spielen und damit zu einer Linderung von Gefühlen der Einsamkeit, der Trennung und Trauer, sondern zu Enttäuschungen, auf die Sophie einerseits mit einer Intensivierung ihrer Bemühungen reagiert, andererseits doch in die Passivität gedrängt wird, in der sie sich vom Geschehen der Gruppe abwendet und den Blick beispielsweise in den Garten richtet oder sich so weit distanziert, dass es den Anschein hat, als würde sie das Geschehen um sie herum nicht mehr bemerken. Auch intensiviert sie ihre Bemühungen, mit Pädagoginnen und Peers über „Mama“ und „Papa“ ins Gespräch zu kommen. Dies weist darauf hin, wie sehr sie innerlich auch im dritten Monat des Krippenbesuchs noch damit beschäftigt ist, ohne ihre Eltern in der Krippe zu sein. Man kann davon ausgehen, dass ihr Wunsch, sich mit anderen darüber auszutauschen mit dem Verlangen in Verbindung steht, schmerzliche Gefühle des Getrennt-Seins von ihren Eltern zu lindern. Auf der anderen Seite sind in den Beobachtungsprotokollen auch ein paar Situationen auszumachen, in denen Sophie sich offensichtlich wohl fühlt. Diese Situationen sind durch die Anwesenheit anderer, vor allem aber durch einen Austausch mit diesen anderen gekennzeichnet. Beispielhaft hierfür können das verbale „Mama-Papa“-Spiel mit Emil und das gemeinsame Betrachten von Fotos mit Michaela angeführt werden.

Videoanalyse
Vergleicht man Sophies Affektausdruck in der morgendlichen Sequenz des Ankommens in der Krippe und den Minuten danach sowie in der einstündigen Sequenz, die im Lauf des Vormittags auf Video aufgezeichnet wurde, so fällt auf, dass ihr Ausdruck positiver wie negativer Affekte stabil bleibt, d.h., in der Früh und am Vormittag auf dem gleichen niedrigen Niveau ist: Sophie wirkt zufrieden, aber bis auf eine Sequenz am Vormittag nicht fröhlich oder auffallend positiv gestimmt. Im Vergleich zu T 1 ist kein Ausdruck negativer affektiver Stimmung mehr ersichtlich.

Vergleichende Analyse T 2: Affekt

Wie schon zu T 1 gibt es eine Übereinstimmung darin, dass Sophie negative Affekte nicht offen zeigt, Zufriedenheit eher moderat und deutlichere Zeichen positiver Gestimmtheit selten zum Ausdruck bringt.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle führt aber zu einem weit differenzierteren Ergebnis. Durch die Analyse von Sophies manifestem Verhalten, wie z.B. ihren Versuchen, mit anderen über „Mama“ und „Papa“ ins Gespräch zu kommen, oder ihre fortwährenden Versuche, Peers für sich zu gewinnen, wird darauf geschlossen, dass sie weiterhin in schmerzlicher Art und Weise mit der Trennung von ihren Eltern konfrontiert ist. Auch wird in Verbindung mit ihrem Verlangen, sich mit anderen auszutauschen, ihr Verhalten als Versuch interpretiert, Gefühle der Einsamkeit zu lindern. Andererseits wird von Situationen berichtet, in denen Sophie Wohlbefinden zeigt und darauf aufmerksam gemacht, dass dieses Wohlbefinden mit dem befriedigen Austausch mit anderen in Verbindung stehen dürfte.

In Bezug auf die Veränderung im *Vergleich* zum Zeitpunkt T 1 verhalten sich die Ergebnisse sogar komplementär zu einander: Während die Analyse von Videodaten einen Rückgang an negativen Affekten ausweist, erscheint Sophie im Spiegel der Analyse von Beobachtungsprotokollen als belasteter als zuvor.

Tab. 15: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Interesse“ T 2

T 2: Interesse
Young Child Observation
Sophie hantiert während ihres dritten Monats des Krippenbesuchs immer wieder mit Spielsachen. Meist steht dies jedoch im Dienst der Kontaktaufnahme mit anderen, ihr Interesse gilt also dem sozialen Kontakt, weniger den Spielsachen an sich. Zweifellos übt Franziskas Puuh-Bär eine Faszination auf Sophie aus und lädt sie ein, sich eingehender mit ihm zu beschäftigen. Diesem Interesse kann Sophie allerdings nicht nachgehen, da Franziska ihren Bären um jeden Preis bei sich behalten und ihn vor Sophies neugierigen Gesten und Blicken schützen möchte. Außerdem ist auch diese Situation nicht durch ein bloßes Interesse am Spielzeug gekennzeichnet, sondern ebenso durch Sophies Wunsch, in eine spielerische Interaktion mit Franziska zu treten. Ähnlich verhält es sich mit Finnjas Pferd, mit dem Sophie sich gerne beschäftigen und es durch den Raum galoppieren lassen möchte. Finnja wendet jedoch ein, dass sie das nicht möchte, und die beginnende Sequenz mit dem Pferd ist schnell beendet, als Sara auftaucht, die Sophies Interesse auf sich zieht und deutlich mehr bindet als das Spielzeugpferd. Immer wieder finden sich in den Beobachtungsprotokollen Abschnitte, in denen Sophie sich mit unterschiedlichen Spielsachen beschäftigt, z.B. einer Puppe, den Puppenschrank ausräumt etc., dann wieder scheinbar auf der Suche nach etwas im Raum umhergeht, sich kurz einem anderen Spielzeug zuwendet usw. Erkundendes, entdeckendes Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition lässt sich dabei allerdings nicht ausmachen. Es gibt auch Aktivitäten, bei denen Sophie längere Zeit bleibt, z.B. dem Malen, aber auch hier entsteht viel mehr der Eindruck einer Beschäftigung, die sie durchaus ernsthaft und nicht nur zur Ablenkung oder zum Zeitvertreib verfolgt, die sich aber nicht durch ein Explorieren des Gegenstands auszeichnet. Es liegt eher nahe, anzunehmen, dass Sophies Hantieren sie beruhigt, da sie gerne aktiv ist und nicht in eine Situation kommen möchte, in der sie der Passivität ausgeliefert ist. Ist zu Beginn des dritten Monats von Sophies Krippenbesuch noch öfter davon die Rede, dass sie im Raum umhergeht, scheinbar auf der Suche nach etwas ist, das sich nicht finden lässt, so nehmen Beschreibungen dieser Art im Lauf der Wochen ab. Auffallend ist in den Beobachtungsprotokollen und deren Analyse in diesem Zusammenhang auch, dass Sophie in ihren Aktivitäten deutlich weniger getrieben erscheint als in den beiden Monaten zuvor. Die fast greifbare Unruhe ist zurückgegangen, die wechselnden Beschäftigungen sind geblieben, wenngleich die Wechsel weniger oft und weniger schnell stattfinden. Wie schon herausgearbeitet wurde, dürfte die nachlassende Unruhe mit einer Verminderung von inneren Abwehraktivitäten, insbesondere Prozessen der manischen Abwehr, einhergehen. Verbunden damit ist wiederum Sophies Fähigkeit, negativ-belastende, bedrohliche Affekte etwas mehr aufkommen zu lassen, sie deutlicher zu spüren und auch zu zeigen. Dies könnte man damit in Zusammenhang bringen, dass, zumindest in zwei Situationen, Ansätze von entdeckendem Interesse, wie es in der Bewältigungsdefinition beschrieben ist, beobachtet werden konnten. Das ist zum einen eine Sequenz, in der Sophie gemeinsam mit Finnja und Michaela ein Puzzle macht und gemeinsam mit der Pädagogin abgebildete Elemente entdeckt und benennt. Zumindest für eine kurze Zeitspanne wirkt sie neugierig, konzentriert und vertieft. Ihr Fokus ist auf das Puzzlebauen und die Bilder gerichtet, die dabei entstehen – bis Finnjas Stoffpferd Sophies Aufmerksamkeit erweckt und sie sich aus dem Spiel zu dritt zurückzieht, um sich mit dem Pferd zu beschäftigen. Die zweite Sequenz, die in diesem Zusammenhang erwähnt werden muss, ist jene, in der Sophie gemeinsam mit Michaela Fotos auf der Digitalkamera betrachtet. In der Analyse dieser Sequenz wurde offensichtlich, wie fasziniert Sophie von den Bildern ist, mit welcher Aufmerksamkeit und Hingabe sie eines nach dem anderen ansieht und wie sehr sie davon gefesselt ist. Anhand dieser zwei Situationen lassen sich Ansätze von erkundendem und endeckendem Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition ausmachen, wobei auffallend ist, dass Sophie in beiden Situationen in engem Kontakt und Austausch mit Michaela steht.

Videoanalyse
Ähnlich wie Sophies Affektausdruck verhält es sich mit dem Interesse, das sie an dem in der Krippe Gegebenen zeigt: Von der Früh an ist Sophies Interesse deutlich ersichtlich. Es bleibt auch den Vormittag über relativ stabil hoch und variiert kaum (Ratings von 3 und 4). Sie ist durchgängig immer wieder klar an einzelnen Dingen interessiert, über weite Strecken zeigt sie sogar deutliche Zeichen von Interesse und beschäftigt sich relativ konzentriert und eingehend mit Verschiedenem, sodass das Interesse überwiegend als von erkundender und entdeckender Natur bezeichnet werden kann. Im Vergleich zu ihrem Verhalten zwei Monate davor (T 1) ist vor allem der explorative Charakter des gezeigten Interesses am Krippengeschehen deutlich ausgeprägter. Jene Sequenzen, in denen sich Sophie immer wieder nur kurz interessiert verschiedenen Personen oder Gegenständen zuwendet, sind im Vergleich zu T 1 weniger geworden. Sophie ist nun offensichtlich dazu in der Lage, ihr Interesse konstanter aufrecht zu erhalten und konzentrierter zu verfolgen. Die zu T 1 formulierte These über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an erkundendem und entdeckendem Interesse und dem Fehlen negativer Affekte kann zu T 2 bestätigt oder zumindest nicht widerlegt werden. Erkundendes und entdeckendes Interesse zeigt Sophie nach wie vor nur in Sequenzen, in denen sie keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt. Allerdings wurden zum Zeitpunkt T 1 Sequenzen identifiziert, in denen Sophie Anzeichen negativer Gestimmtheit zeigte, in denen ihr Interesse zurückging und nur dann eine hohe Ausprägung im Sinn eines entdeckenden und erkundenden Interesses feststellbar war, wenn keinerlei Anzeichen negativer affektiver Stimmung sichtbar wurden. Solche Sequenzen, welche die These weiter untermauern würden, konnten zum Zeitpunkt T 2 nicht gefunden werden, da Sophie zum Zeitpunkt T 2 durchgängig keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt.

Vergleichende Analyse T 2: Interesse

Übereinstimmung besteht in den Ergebnissen darüber, dass Sophies schnelle Wechsel von verschiedenen Aktivitäten, denen sie sich kurz und wenig interessiert zuwendet, im Vergleich zu T 1 tendenziell zurückgegangen sind.

In der Einzelfallanalyse A wurde zudem darauf hingewiesen, dass Sophies Unruhe im Lauf der Wochen seit Krippeneintritt deutlich nachgelassen hat. Dies wurde wiederum auf der Ebene innerpsychischer Prozesse mit einem Rückgang an manischen Abwehraktivitäten in Verbindung gebracht. Erst dadurch – so die Schlussfolgerung – ist es Sophie möglich, erstmals entdeckendes und erkundendes Interesse im Sinne der Bewältigungsdefinition zu entwickeln und zu zeigen. Dabei wurde auch auf Sophies zunehmende Fähigkeit hingewiesen, negativ-belastende Affekte, die im Zusammenhang mit der Trennung von ihren Eltern und den wenig befriedigenden Erfahrungen, vor allem mit Peers, verbunden sind, aufkommen zu lassen, wahrnehmen und zeigen zu können. Zudem wurde deutlich, dass sich Sophie während der Beobachtungen dann neugierig und konzentriert Aktivitäten zuwenden konnte, wenn sie in engem Kontakt mit Michaela stand. Dennoch wurden ihre Beschäftigungen in den wenigstens Fällen als Ausdruck von Interesse verstanden, sondern vielmehr als Möglichkeit, aktiv sein zu können, um nicht passiv sein zu müssen. Sophies scheinbares Interesse an verschiedenen Objekten wurde zudem als Mittel zum Zweck verstanden, darüber Kontakte mit Peers herzustellen.

Im Gegensatz dazu führte die Videoanalyse zu der Einschätzung, dass Sophie zu T 2 häufiger ausgeprägtes erkundendes und entdeckendes Interesse

zeigt und hier im Vergleich zu T 1 eine deutliche Steigerung auszumachen ist (was sich wiederum mit den Ergebnissen der Analyse von Beobachtungsprotokollen deckt). Sophies erkundendes und entdeckendes Interesse wurde außerdem mit dem Fehlen von Zeichen negativer affektiver Stimmung in Verbindung gebracht. Letzteres steht im Widerspruch zu den Befunden aus der Young Child Observation.

Tab. 16: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen Kategorie „Soz. Kontakt“ T 2

T 2: Sozialer Kontakt
Young Child Observation
Wie schon während des zweiten Monats von Sophies Krippenbesuch wurden in den Beobachtungsprotokollen keine Situationen festgehalten, in denen Sophie als Beobachterin längere Zeit anderen Kindern oder Pädagoginnen beim Spielen oder sonstigen gemeinsamen Aktivitäten zusieht – Sophie scheint die Rolle der sehnsüchtigen Außenstehenden, die gerne involviert wäre, aber außen vor bleibt, endgültig verlassen zu haben. So tritt sie beispielsweise ohne zu zögern an Michaela, Kornelia und ein Mädchen heran, als sie entdeckt, dass die drei gerade die Köpfe zusammenstecken und etwas betrachten (Bilder auf der Digitalkamera). Während des dritten Monats in der Krippe ist Sophie entweder alleine beschäftigt, indem sie spielt bzw. mit Spielsachen hantiert oder anderen Aktivitäten wie Malen nachgeht; oder sie steht mit anderen im Austausch, stets darum bemüht, einen intensiveren Kontakt herzustellen. Im dyadischen Kontakt mit Peers, den Sophie meist mittels eines Objekts einleitet, muss Sophie dabei erneut viele Zurückweisungen, Enttäuschungen und Kränkungen erleben. Es ist beachtlich, dass sie dennoch nicht aufgibt, sondern stets neue Versuche unternimmt, Gemeinsamkeiten herzustellen. Sie scheint die Erfolglosigkeit ihrer Versuche über weite Strecken soweit gut verarbeiten zu können, dass sie sich nicht traurig zurückziehen muss, sondern durchaus kreativ und sozial kompetent ihre Bemühungen weiter verfolgt. Die Analyse der Protokollausschnitte zeigte aber auch, dass sie zumindest einmal nach einer Reihe von missglückten Versuchen, mit Peers in einen längeren und befriedigenden Austausch zu kommen, verzagt und traurig wird und dann von „Mama“ und „Papa“ spricht. Das macht darauf aufmerksam, dass sie doch mit dem Alleinesein zu kämpfen hat und sich dann ihre Eltern herbeisehnt. Das Sprechen über die Eltern stellt einen weiteren Anknüpfungspunkt für Peer-Kontakte dar. In einigen Beobachtungssequenzen sind entsprechende Äußerungen beschrieben, die letztlich aber, bis auf eine Ausnahme, auch nicht die gewünschte Resonanz bringen. Nur im spielerischen verbalen Austausch mit Emil führt Sophies Äußerung der Worte „Mama“ und „Papa“ zu einem befriedigenden und dynamischen Austausch, bei dem beide Kinder immer wieder neue Facetten in das Spiel einbringen (etwa durch andere Worte als Antwort oder einen veränderten Tonfall). Der Austausch mit anderen Kindern bleibt über weite Strecken wenig dynamisch, wenngleich es immer wieder zu einem Wechselspiel zwischen Sophie und ihren Interaktionspartnern kommt. Meist jedoch enden diese Kontakte schnell wieder, bevor sie eine Dynamik – etwa auch in Form eines Konflikts – entfalten können. In Großgruppenaktivitäten wirkt Sophie zunehmend einsam, belastet und zurückgezogen. Die Analyse des gemeinsamen Singens zu Beginn der Schilderungen des dritten Monats macht besonders deutlich, wie einsam und verloren Sophie in der Großgruppe ist und wie wenig sie an der gemeinsamen Aktivität partizipieren kann und möchte. In anderen Großgruppenaktivitäten wie dem Essen zeigt sich, dass dyadische Elemente, wie das Austeilen der Trinkbecher in Verbindung mit dem Zeichen der Kinder, für Sophie einen wichtigen Ankerpunkt darstellen, der verhindert, dass sie in der Masse keinen Platz hat und droht, verloren zu gehen. Zudem eröffnen Essenssituationen Möglichkeiten für einen dyadischen Austausch, den Sophie regelmäßig sucht und zu brauchen scheint, da sie offenbar in dem Moment des Versorgtwerdens (mit Essen) stets an ihre Eltern erinnert wird und von „Mama“ und „Papa“ spricht.

In Bezug auf den Austausch mit Pädagoginnen zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Monat davor. Sophie ist immer wieder darum bemüht, mit Michaela, Kornelia oder Ruth Kontakt aufzunehmen. Sie tut die meist verbal, indem sie „Mama“ und „Papa“ sagt und offenbar die Absicht hat, darüber mit den Pädagoginnen einen Austausch zu initiieren. Diese Versuche der Kontaktaufnahme durch Sophie werden von den Pädagoginnen meist aufmerksam registriert und beantwortet, enden jedoch dann rasch wieder, sodass sich keine Dynamik entfalten kann (z.B. antwortet Michaela auf Sophies Versuche, etwas über ihre Mutter zu erzählen bzw. darüber ins Gespräch zu kommen, meistens mit „mhm“, sodass sich die Situation nicht ändert und nichts Neues entsteht). Die Kontakte zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen, die beobachtet wurden, fanden überwiegend im Rahmen von Gruppenaktivitäten (wie Singen oder Essen), von Pflegehandlungen (wie Abwischen der Hände nach dem Essen) oder Hilfe bei Aktivitäten (Anziehen des Malkittels, Bereitstellen von Malutensilien) statt. Selten kommt es zu längeren oder intensiveren Kontakten wie dem gemeinsamen Puzzeln oder Ansehen der Fotos mit Michaela oder dem Kuscheln mit Kornelia. Sophies Pädagoginnen erscheinen durchwegs wohlwollend, freundlich und zugewandt. Dennoch scheinen sie über weite Strecken nicht zu realisieren, in welcher psychischen Verfassung Sophie ist, welche Form der Unterstützung sie über die angebotene hinaus brauchen könnte und wie sie als Pädagoginnen damit zu Sophies Affektregulation (im Sinne einer Linderung negativ-belastender Affekte und einer Steigerung angenehmer und lustvoller Affekte) beitragen könnten.
Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass der soziale Austausch mit Pädagoginnen und Peers in etwa auf dem Niveau des vorangegangenen Monats bleibt, wenngleich Dynamik und Wechselseitigkeit dieses Austauschs – bis auf wenige Ausnahmen – nach wie vor als eher niedrig einzustufen sind.

Videoanalyse
Die Ratings zeigen, dass der soziale Austausch zwischen Sophie und den Pädagoginnen sehr stark variiert. Gibt es in der Früh bei Sophies Eintreffen in der Krippe und in den Minuten danach noch Kontakte, die durch ein gewisses Maß an Wechselspiel gekennzeichnet sind, bis hin zu einem Austausch, der als dynamisch zu bezeichnen ist und ein gewisses Maß an gegenseitiger Abstimmung erforderlich macht, so sinkt der soziale Kontakt dann am Vormittag vergleichsweise stark ab. In der gefilmten Vormittagssequenz kommt es nur kurz zu direkten Interaktionen zwischen Sophie und ihrer/ihren Pädagogin/nen. Die überwiegende Zeit gibt es gar keinen Kontakt zwischen Sophie und ihrer/ihren Pädagogin/nen (25 Minuten) bzw. befinden sie sich in einer verbindenden Situation, die sich dadurch auszeichnet, dass alle in der Gruppe dasselbe tun (ebenfalls 25 Minuten). Im Vergleich zum Zeitpunkt T 1, zwei Monate davor, fällt auf, dass der soziale Kontakt zwischen Sophie und der/den Pädagogin/nen in der Abschiedssequenz nahezu gleich hoch eingeschätzt wurde. Zum Zeitpunkt T 2 ist sogar eine Steigerung zu verzeichnen, insofern als beim Wechselspiel zwischen Sophie und zumindest einer Pädagogin sogar ein dynamischer Moment hinzukommt, der auf den Videoaufnahmen zum Zeitpunkt T 1 noch nicht auszumachen war. In der gefilmten Sequenz im Lauf des Vormittags jedoch ist ein deutlicher Abfall im Bereich des sozialen Kontakts mit Pädagoginnen im Vergleich zum Zeitpunkt T 1 feststellbar.
Der soziale Kontakt mit Peers ist ebenfalls in der morgendlichen Abschiedssequenz höher als in der Vormittagssequenz, er bleibt jedoch stets aufrecht, was darauf hinweist, dass es während der gefilmten Stunde keine Situationen gibt, in denen Sophie auch nur ein paar Minuten völlig alleine ist. In der Vormittagssequenz dominieren im sozialen Kontakt mit Peers Gruppensituationen, die damit zumindest einen minimalen Austausch mit Peers bedeuten. Es kommt aber mit Ausnahme einer Sequenz zu keinem direkten Kontakt zwischen Sophie und anderen Kindern, der durch ein Wechselspiel gekennzeichnet ist. Führt man sich vor Augen, dass es zwei Monate zuvor zum Zeitpunkt T 1 über weite Strecken noch keine Kontakte zwischen Sophie und Peers gab bzw. diese nicht über Gruppensituationen hinausgingen, so kann man in diesem Bereich eine deutliche Steigerung verzeichnen.

Vergleichende Analyse T 2: Sozialer Kontakt

Die Ergebnisse aus beiden Verfahren zeigen übereinstimmend, dass Sophies Peer-Kontakte häufig in Rahmen von Gruppensituationen stattfinden und dass es selten, aber doch zu einem interaktionalen Wechselspiel zwischen Sophie und anderen Kindern kommt. Sophies Interaktionserfahrungen mit Pädagoginnen werden übereinstimmend als kurze Sequenzen des wechselseitigen Austauschs bewertet, die selten, aber doch, ein dynamisches Element in sich tragen. Außerdem zeigt sich im Spiegel beider Verfahren, dass Kontakte mit den Pädagoginnen in Gruppensituationen gegenüber dyadischen Kontakten überwiegen.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigte erneut Sophies intensive Bemühungen auf, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Die Kränkungen und Enttäuschungen, die Sophie in diesem Zusammenhang erfährt, führen – so die Interpretation – dazu, dass Sophies Einsamkeit ebenso verstärkt wird wie ihre Sehnsucht nach der Anwesenheit ihrer Eltern. Außerdem wird festgehalten, dass Sophie häufig alleine und nicht in Kontakt mit Peers ist. Zusammenfassend wird der Schluss gezogen, dass Sophies Peer-Kontakte im Vergleich zu T 1 keine wesentliche Änderung erfahren.

Im Spiegel der Videoaufnahmen und deren Kodierung zeigen sich kaum Sequenzen, in denen Sophie allein und nicht im Kontakt mit Peers ist. Im Vergleich zu T 1 wird ein Anstieg im Bereich der Peer-Kontakte festgestellt, der sich in der Analyse von Beobachtungsprotokollen nicht abbildet, jedoch ist das Niveau der gelingenden Peer-Kontakte zu T 2 im Spiegel beider Verfahren in etwas dasselbe.

In Bezug auf Sophies soziale Kontakte mit Pädagoginnen weist die Analyse von Beobachtungsprotokollen auf Sophies wiederholte Versuche hin, mit Pädagoginnen über „Mama“ und „Papa“ ins Gespräch zu kommen, die meist zu einem kurzen Austausch führen, aus dem sich aber nichts weiter entwickeln kann. Aus dem Verhalten der Pädagoginnen wurde geschlossen, dass sie offenbar nicht realisieren, wie Sophie den Alltag in der Krippe erlebt und daher auch keine besonderen Maßnahmen der Unterstützung setzen. Besondere Kontakte zu Manuela, wie im Monat zuvor, werden nicht beschrieben. Es wurde betont, dass Sophie hauptsächlich im Rahmen von Gruppenaktivitäten mit ihren Pädagoginnen zusammen ist oder im Rahmen von Pflegehandlungen, die durch einen kurzen Austausch gekennzeichnet sind. Diese Charakterisierung des Kontakts zwischen Sophie und den Pädagoginnen deckt sich mit dem Ergebnis der Videoanalyse der Vormittagssequenzen.

Die Videoanalyse führte zu dem Ergebnis, dass Sophie vormittags entweder gar keinen Kontakt mit ihren Pädagoginnen hat, sie im Rahmen von Gruppensituation mit ihnen in einer Situation der Gemeinsamkeit ist oder kurze dyadische Interaktionen stattfinden, die durchwegs kurz sind. Anders stellt sich die Situation dar, wenn der Fokus auf Abschiedssituationen gerichtet wird.

Hier weist das Ergebnis auf einen konstanten dyadischen Austausch mit Pädagoginnen hin, der einmal auch dynamische Züge annimmt.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle endet mit dem Fazit, dass der Kontakt zwischen Sophie und Pädagoginnen bzw. Peers sich im Verlauf über die Zeit hinweg wenig verändert und nur selten ein Niveau erreicht, auf dem sich die Interaktionspartner im Zusammensein auf einander abstimmen.

Diese Entwicklung wird auch durch die Videoanalyse ausgemacht, allerdings nur im Hinblick auf den Kontakt mit Peers. In Bezug auf Sophies Kontakt mit Pädagoginnen führte die Videoanalyse zu dem Ergebnis, dass die Kontakte mit Pädagoginnen über die Zeit hinweg in Abschiedssituationen gleich bleiben bzw. eine Steigerung erfahren, an Vormittagen jedoch zurückgehen.

Tab. 17: Vergleich Ergebnisse Datenanalysen – Fokus Zusammenhang zwischen Interaktionserfahrungen und Affektregulationsprozessen

Zusammenhang von Interaktionserfahrungen und Affektregulationsprozessen
Young Child Observation Zusammenfassend kann man festhalten, dass Sophies Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen nur sehr bedingt dazu beitragen, dass es ihr gelingt, negativ-belastende Affekte zu lindern und positive herbeizuführen oder zu verstärken. Ähnlich verhält es sich mit den Erfahrungen mit Peers: In Einzelfällen tragen Interaktionssequenzen mit Peers zu einer Bearbeitung bzw. einem Rückgang belastender Affekte bei. Die meisten Kontakte mit Peers bewirken jedoch das Gegenteil: negativ-belastende Affekte werden dadurch noch verstärkt und intensiviert. Sophie ist bei der Verarbeitung ihrer Affekte und Erfahrungen in der Krippe weitgehend auf sich selbst angewiesen, da es ihr letztlich bis auf wenige Ausnahmen kaum möglich ist, in einen befriedigenden und lustvollen Austausch mit anderen zu kommen.
Videoanalyse Die (1.) Forschungsfrage nach dem Beitrag von Interaktionserfahrungen zu Sophies Affektregulationsprozessen konnte durch die Analyse und Interpretation der Videoratings nur ansatzweise beantwortet werden. Eine Ursache dafür liegt darin begründet, dass Sophies Veränderungen im Affektausdruck, vor allem im Ausdruck negativer affektiver Stimmung, über die Zeit hinweg minimal sind und der Affektausdruck insgesamt eher flach ist. Prozesse der Affektveränderung sind daher kaum zu beobachten, was den Rückschluss auf Prozesse der Affektregulation und Zusammenhänge mit Interaktionserfahrungen erschwert. Hinzu kommt, dass die überwiegende Anzahl von Sophies Interaktionserfahrungen mit Peers während der ersten vier Monate in der Krippe im Rahmen von Gruppensituationen stattgefunden hat. Viele von Sophies Interaktionserfahrungen mit Pädagoginnen waren ebenfalls in Gruppensituationen eingebettet. Etwas häufiger stand Sophie mit den Pädagoginnen in direkter Interaktion, die aber meist kurz und von geringer Dynamik war.

Vergleichende Analyse – Zusammenhang von Interaktionserfahrungen und Affektregulationsprozessen

Beide Einzelfallanalysen zielten darauf ab, die (1.) Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die Sophie im Lauf der ersten Wochen und Monate in der Krippe mit

Pädagoginnen und Peers macht, einerseits und Prozessen der Affektregulation andererseits zu beantworten.

Während die Analyse von Beobachtungsprotokollen ein differenziertes Bild von Sophies Erfahrungen, ihrem Erleben und ihrer Verarbeitung dieser Erfahrungen zeichnet und zu einer Beantwortung der Frage führt, konnte die Kodierung und Analyse der Videoaufnahmen zwar vereinzelt Veränderungen im Bereich des Affektausdrucks und der Interaktionserfahrungen mit anderen aufzeigen. Die Frage nach dem Einfluss dieser Erfahrungen auf Prozesse der Affektregulation bleibt allerdings ebenso offen wie die Frage danach, worauf diese Veränderungen überhaupt zurückgeführt werden können.

2.2 Diskussion

Insgesamt wird durch den Vergleich der Ergebnisse, die durch die Analyse von Young Child Observation Protokollen und die Auswertung von Videoaufnahmen hervorgebracht wurden, ein kohärentes Bild von Sophie vermittelt. Kohärent ist dieses Bild insofern, als das von Sophie gezeigte Verhalten im Spiegel beider Verfahren ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweist (was in gewisser Weise für die Validität der Messungen beider Verfahren spricht). Allerdings besteht ein wesentlicher Unterschied in der jeweiligen Einschätzung des gezeigten Verhaltens in Bezug auf seine Bedeutung, die in die Interpretationen bzw. die Kodierung miteinfließt. Dementsprechend zeigen sich in den Ergebnissen Übereinstimmungen, aber auch Widersprüche. Übereinstimmungen und Widersprüche sollen nun in Hinblick auf einige Aspekte erörtert und mögliche Ursachen ergründet werden.

Die größte *Übereinstimmung* zwischen den Ergebnissen betrifft den Bereich *Interaktionserfahrungen*, die Sophie mit Pädagoginnen und Peers macht. Diese ähneln sich im Hinblick auf die Häufigkeit von Kontakten, vor allem aber im Hinblick auf die Modalität und Komplexität der Interaktionen. So wird beispielsweise im Spiegel beider Verfahren deutlich, dass Sophies Kontakte mit Peers zu einem Zeitpunkt hauptsächlich im Rahmen von Gruppenaktivitäten stattfinden. Genauso führen beide Verfahren zu dem Ergebnis, dass Sophie zwar immer wieder dyadische Kontakte hat, die aber meist sehr kurz sind und sich selten ein komplexerer und dynamischer Austausch entwickelt. Am Beispiel des Bereichs des „Sozialen Kontakts“ lässt sich zeigen, dass die Ergebnisse, die aus dem Einsatz beider Verfahren hervorgegangen sind, trotz einer Übereinstimmung auf inhaltlicher Ebene auf Unterschiede zwischen den Verfahren verweisen, die mit deren Konzeption zusammenhängen.

Unterschiede bestehen zum einen in der *Differenziertheit* der Einschätzungen. Beispielsweise wird in der Videoanalyse nicht zwischen verschiedenen Modalitäten von Gruppenaktivitäten unterschieden, die für Sophie aber

qualitativ eine andere Bedeutung haben, wie aus der Analyse von Beobachtungen hervorgeht (z.B. hat gemeinsames Essen für Sophie einen verbindenden Charakter, gemeinsames Singen aber weniger). Dies zeigt sich auch auf der Ebene dyadischer Interaktionen: In der Videoanalyse wird nicht erfasst, in welchem Rahmen eine Interaktion stattfindet, welche Ziele für die Interaktionspartner damit verbunden sind und welche subjektive Bedeutung damit auch für die Beteiligten einhergeht. Bekommt Sophie beispielsweise einen Becher mit Wasser von der Pädagogin überreicht und nimmt sie ihn entgegen, würde das genauso kodiert werden wie eine Sequenz, in der die Pädagogin Sophie auf ihren Schoß nimmt und Sophie sich anlehnt. Subjektiv hätten diese beiden Situationen aber, vor allem auf emotionaler Ebene, wahrscheinlich nicht dieselbe Bedeutung für Sophie.

Dieser Unterschied in der Differenziertheit dürfte auch mit einem weiteren Unterschied in Verbindung stehen, nämlich der Möglichkeit, *Zusammenhänge* zwischen den verschiedenen Bereichen herzustellen bzw. zu verstehen. So geht aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle z.B. hervor, dass Sophie erst dann in Ansätzen erkundet und entdeckenden Interesses entwickelt, als (manische) Abwehraktivitäten nachlassen. Die Videoanalyse kommt zwar zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn festgestellt wird, dass erkundendes und entdeckendes Interesse nur in Sequenzen zu erkennen ist, die durch die Abwesenheit von Zeichen negativer affektiver Stimmung gekennzeichnet sind, aber dieses gleichzeitige Auftreten kann nicht mit einem kausalen Zusammenhang gleichgesetzt werden[38].

In Bezug auf das Ausmaß an erkundendem und entdeckendem *Interesse*, das Sophie zeigt, gibt es in den Ergebnissen *sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede*. Anhand dieses Bereichs lässt sich zeigen, dass dasselbe Verhalten mit verschiedenen Auswertungsmethoden mitunter sehr unterschiedlich interpretiert werden kann, was zu unterschiedlichen bzw. widersprüchlichen Ergebnissen führt. Die Übereinstimmung betrifft die Identifikation von Verhaltensweisen, die auf das Vorhandensein von Interesse schließen lassen: Hinwendung zu Gegenständen bzw. Spielsachen und Hantieren mit diesen, Betrachtung von Büchern, Beobachtung der Spielaktivitäten anderer Kinder oder verschiedene andere Aktivitäten wie z.B. Malen. Auch Sophies schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten wurden von beiden Verfahren erfasst und abgebildet.

Dennoch spiegelt sich in den Ergebnissen der Videoanalyse ein relativ hohes Ausmaß an erkundendem und entdeckendem Interesse wieder, wohingegen die Analyse der Beobachtungsprotokolle darauf schließen lässt, dass davon nur ansatzweise die Rede sein kann. Vielmehr wurde in der Analyse der Protokolle sukzessive herausgearbeitet, dass nicht die Neugierde am

38 Statistische Berechnungen mit einer größeren Stichprobe könnten natürlich Korrelationen zwischen zwei Variablen aufzeigen. Da eine Korrelation noch nichts über die Richtung und Art des Zusammenhangs aussagt, bestünde dennoch weiter Erklärungsbedarf.

Krippengeschehen die Hauptmotivation für Sophies Verhalten ist, sondern dass diesem Verhalten zum Teil massive innerpsychische Abwehraktivitäten zugrunde liegen dürften.

Man könnte natürlich einwenden, dass die hohe Einschätzung von entdeckendem und erkundendem Interesse der Subjektivität der Raterin oder des Raters geschuldet ist. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass es vier verschiedene Personen waren, die das Videomaterial geratet haben und auf deren Einschätzung die weiter führenden Analysen basieren. Dass nicht nur die Subjektivität der Raterin oder des Raters dafür verantwortlich zu machen ist, lässt sich auch mit einem Verweis auf Sophies Pädagoginnen stützen, die das Verhalten des Mädchens ähnlich interpretiert haben dürften. Nicht zuletzt wurde auch im Rahmen der Analyse der Beobachtungsprotokolle darauf hingewiesen, dass Sophie äußerlich durchaus interessiert wirkt. Erst durch eine feingliedrige Analyse mehrerer Beobachtungsprotokolle konnte herausgearbeitet werden, dass viele, teilweise sehr subtile Verhaltensweisen auf Abwehraktivitäten schließen lassen und Sophies Verhalten daher im Hinblick auf die Ausbildung von Interesse anders zu beurteilen ist.

Das macht zum einen darauf aufmerksam, dass *punktuelle Messungen* bzw. Erhebungen, wie sie mittels Videoaufnahmen erfolgen, einen geringeren Umfang an Daten mit sich bringen als Verfahren wie die Young Child Observation, durch die über einen längeren Zeitraum regelmäßig und *kontinuierlich* Daten erhoben werden und bestimmte Verhaltensweisen daher in verschiedenen Kontexten gesehen und interpretiert werden können. Sowohl die punktuelle als auch die kontinuierliche Erhebung von Daten eröffnen die Möglichkeit, bestimmte Veränderungen und Entwicklungen abzubilden (was natürlich auch bedeutet, andere nicht erfassen zu können). So war es durch die Analyse mehrerer Beobachtungsprotokolle, die auf Basis von Beobachtungen erstellt wurden, die sich über Zeitraum von einigen Wochen erstreckten, möglich, Hinweise auf Abwehraktivitäten in Sophies manifestem Verhalten auszumachen, die sich nicht nur auf eine einzelne Beobachtung oder eine bestimmte Sequenz stützen, sondern im Sinne eines Musters immer wieder finden lassen. Durch zwei punktuelle Videoaufnahmen am selben Tag (Abschiedssequenz und Vormittagssequenz) und deren Auswertung konnten Unterschiede in der Ausprägung verschiedener Verhaltensweisen und Interaktionsmuster zwischen der Abschiedssequenz in der Früh und der Vormittagssequenz abgebildet und Veränderungen im Lauf der Zeit betrachtet werden. Dadurch konnte durch die Videoanalyse gezeigt werden, dass Sophies Kontakte mit den Pädagoginnen in Abschiedssequenzen über die Zeit hinweg stabil bleiben bzw. zwischenzeitlich ansteigen und eine gegenteilige Entwicklung in den Vormittagssequenzen auszumachen ist. Unterschiede dieser Art lassen sich durch den Einsatz von Young Child Observation in der Wiener Kinderkrippenstudie nicht ausmachen, da jeweils eine Beobachtung am Tag gemacht wurde, nicht zwei (und auch fraglich ist, ob eine Durchführung von zwei Beobachtungen dieser Art in

kurzer Zeit sinnvoll wäre, siehe Kapitel 1.4 und 1.5). In Bezug auf jene Daten, die im Kapitel 2.1 zusammengeführt worden sind, ist diesbezüglich noch anzumerken, dass die Videodaten aus punktuellen Erhebungen hervorgehen und damit die Ausprägung bestimmter Verhaltensweisen zu einem bestimmten Zeitpunkt erfassen. Die Daten aus der Young Child Observation hingegen stammen aus der Analyse eines Verlaufsprozesses (der sich freilich auch aus mehreren punktuellen Erhebungen zusammensetzt) und sind sozusagen das Kondensat mehrerer Erhebungen über einen längeren Zeitraum. Dies zeigt, dass die ursprünglich erhobenen Daten einer Reihe von *Transformationsprozessen* unterzogen wurden, bevor sie schließlich als Ergebnisse zusammengeführt wurden.

Die stärkste *Abweichung* zwischen den Ergebnissen lässt sich in Bezug auf den Bereich der *Affekte,* konkret den Bereich der *negativen Affekte,* ausmachen. Die Auswertung der Videoaufnahmen hat ergeben, dass Sophie bis auf seltene Ausnahmen keine negativen Affekte zum Ausdruck bringt. Entsprechend kann daraus geschlossen werden, dass der Krippeneintritt und die regelmäßige Trennung von ihren Eltern für Sophie – im Spiegel der Videoanalyse – keine Belastung darstellen. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle machte ebenfalls darauf aufmerksam, dass Sophie negativ-belastende Affekte nicht auf eine Art und Weise zeigt, wie andere Kinder es tun (etwa durch Weinen). Dennoch wurde herausgearbeitet, dass Sophie sogar immer wieder mit massiven inneren Belastungszuständen konfrontiert war und eine Reihe psychischer Mechanismen eine Rolle dabei gespielt haben dürften, dass diese Belastung nur indirekt in ihrem Verhalten manifest wurde. Folglich konnte auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sophies Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen und Peers einerseits und Affektregulationsprozessen andererseits untersucht und einer Antwort zugeführt werden. Die Kodierung und Analyse der Videoaufnahmen konnte zwar vereinzelt Veränderungen im Bereich des Affektausdrucks und der Interaktionserfahrungen mit anderen aufzeigen, daraus konnten aber keine Rückschlüsse auf Prozesse der Affektregulation gezogen werden. Dementsprechend musste auch die Frage nach der Bedeutung von Interaktionserfahrungen für Affektregulationsprozesse offen bleiben (zur Frage, ob sich der Versuch der Beantwortung dieser Frage anhand von Daten einer größeren Stichprobe anders gestaltet hätte, siehe Fußnote 38).

Natürlich könnte man diese Differenz in den Daten auch unter dem Aspekt der *Ergänzung* betrachten und somit zu dem Schluss kommen, dass die Daten aus dem qualitativen Zugang jene aus dem quantitativen Zugang inhaltlich ergänzen und bestimmte Aspekte erhellen – nämlich den der scheinbaren Abwesenheit negativer Affekte und den der Bedeutung von Interaktionserfahrungen für Affektregulationsprozesse –, die man andernfalls nicht in den Blick gebracht hätte. Wenn man die Differenz aber unter dem Aspekt des Einflusses von eingesetzten Forschungsmethoden auf die Generierung von Ergebnissen

betrachtet, tritt noch ein weiterer – entscheidender – Gesichtspunkt in den Vordergrund.

Dieser Gesichtspunkt steht auch im Fokus der (3.) Forschungsfrage nach den theoretischen Implikationen und forschungsmethodischen und -methodologischen Konsequenzen, die mit der Wahl unterschiedlicher Forschungsmethoden einhergehen. Ausgehend von den bisherigen Ausführungen kann diese Frage nun folgendermaßen beantwortet werden:

Forschungsmethoden und Verfahren, die nur das manifeste Verhalten in den Blick nehmen, ohne nach dessen Bedeutung zu fragen, klammern systematisch einen wichtigen Aspekt aus, nämlich die innerpsychische Dimension. Am Beispiel dieser Untersuchung zeigt sich, welche Schlussfolgerungen gezogen werden, wenn man nur das manifeste Verhalten in den Blick nimmt und beurteilt, und wie gravierend sich diese Einschätzungen und Schlussfolgerungen von jenen unterscheiden, die man erhält, wenn man sich mit einem Instrument nähert, das die innerpsychische Dimension, das subjektive Erleben, die Verarbeitung von Affekten und Interaktions- und Beziehungserfahrungen etc. anders in den Blick zu bringen und zu erfassen versucht.

Am Beispiel der Einschätzungen zum negativen Affekt, den Rückschlüssen auf das Ausmaß der Belastung, die der Krippeneintritt mit sich bringt, und zur Bedeutung von Interaktionserfahrungen für Affektregulationsprozesse zeigt sich die Differenz der beiden Verfahren deutlich.

2.3 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich nun, die Frage, wie mit Übereinstimmungen und Widersprüchen in den Ergebnissen der Auswertung von Datenmaterial aus unterschiedlichen Quellen umzugehen ist und welche Schlüsse daraus sowohl unter inhaltlichen Gesichtspunkten als auch unter forschungsmethodischen Aspekten zu ziehen sind.

In Bezug auf die vorliegenden Auswertungen und Analysen hat sich gezeigt, dass man vom sichtbaren Affektausdruck, wie er im Zuge der Analyse der Videodaten geratet wurde, nicht direkt auf das innere Erleben schließen kann. Das Affektsystem ist weitaus subtiler, und auch wenn der Ausdruck von Affekten natürlich eine Rolle spielt, ist er nicht mit dem inneren Erleben gleichzusetzen (vgl. Dornes 1993, 106ff.; Holodynski 2014). Welche anderen innerpsychischen Faktoren (wie Abwehraktivitäten, Symbolisierungsfähigkeit etc.) eine Rolle dabei spielen, ob und in welcher Form Affekte von Kindern zum Ausdruck gebracht werden und vor allem zum Ausdruck gebracht werden *können*, hat die Einzelfallstudie A veranschaulicht.

Das bedeutet folglich, dass es nicht unproblematisch ist, wenn der Fokus in wissenschaftlichen Untersuchungen ausschließlich auf dem Affekta*usdruck*

liegt und daraus direkt Rückschlüsse auf das innere Erleben gezogen werden. Um es mit Dornes‘ Worten zu formulieren, stellt sich die Frage, „ob vom Fehlen des Ausdrucks auf das Fehlen des Gefühls geschlossen werden kann“ (Dornes 1993, 124).

Aus Sicht der vorliegenden Untersuchung kann man dies verneinen. Letztlich ist aber die Fragestellung entscheidend, die mit der Untersuchung von Affekten verbunden ist. Möchte man sich aber nicht nur mit dem Affektausdruck im weitesten Sinn beschäftigen, sondern auch oder vor allem etwas über innerpsychische Erlebens- und Verarbeitungsweisen im Zusammenhang mit Affekten in Erfahrung bringen, ist dies auch auf methodischer und methodologischer Ebene zu berücksichtigen. Es gilt also erstens, Forschungsinstrumente und Verfahren einzusetzen, die Phänomene erfassen, die prinzipiell Rückschlüsse auf Innerpsychisches zulassen (man könnte diskutieren, ob Videoaufnahmen dafür nicht ohnehin bestens geeignet sind). Das Augenmerk liegt damit zunächst auf der *Datenerhebung*. Hierbei spielt der theoretische Hintergrund, vor dem ein Verfahren entwickelt wurde oder wird, eine entscheidende Rolle im Hinblick darauf, welche Phänomene überhaupt als relevant erachtet, in den Blick gebracht und in Form von Daten erhoben werden sollen. Zweitens müsste auch das Vorgehen der *Datenauswertung* so konzipiert sein, dass die Analyse der Daten dem Umstand Rechnung trägt, dass vom manifesten Verhalten nicht ohne weiteres direkte Rückschlüsse auf innerpsychische Zustände und Prozesse gezogen werden können. Das bedeutet, dass bei der Konzeption von Auswertungsverfahren auf Theorien Bezug genommen werden muss, die systematisch von Zusammenhängen zwischen manifestem Verhalten und innerpsychischem Erleben handeln.

3. Zur Relevanz der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs zur sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Abschließend gilt es, sich der (2.) Forschungsfrage zuzuwenden und zu diskutieren, welche allgemeinen Aussagen sich nach den bisherigen Analysen im Hinblick auf das Gelingen oder Misslingen von Eingewöhnungsprozessen ableiten lassen. Das führt zunächst zur Frage, welche Relevanz Einzelfallstudien für die Generierung allgemeingültiger Aussagen grundsätzlich zukommen kann.

3.1 Zur wissenschaftlichen Relevanz von Einzelfallstudien

Leuzinger-Bohleber (1995, 439) weist im Zusammenhang mit der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen aus Einzelfallstudien auf ein Dilemma hin und wirft die Frage auf: „Wie kann der Idiosynkrasie des Einzelfalls Rechnung getragen werden, ohne auf den Anspruch ganz zu verzichten, dass Forschung immer auf generalisierbare Aussagen ausgerichtet ist?“ An anderer Stelle ist in diesem Zusammenhang zu lesen: „Die Spannung zwischen individueller und generalisierbarer wissenschaftlicher ‚Wahrheit‘ erweist sich dabei als unauflösbares Dilemma und zwar sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung“ (Leuzinger-Bohleber, Garlichs 2010, 654). Obwohl sie in ihrem Artikel eine Reihe von Möglichkeiten – bezogen auf psychoanalytische Einzelfallstudien – vorstellt und diskutiert, „die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument einzusetzen und die Erkenntnisse der Psychoanalyse dadurch zu erweitern“, plädiert sie letztlich dafür, das prinzipielle Dilemma, „einerseits die Idiosynkrasie des Einzelfalls in seiner Unvergleichbarkeit zu verstehen und andererseits diese Idiosynkrasie immer mit anderen zu vergleichen, d.h. sie in einen breiteren Zusammenhang zu stellen“, nicht aufzulösen, sondern „die Wahrnehmung dafür zu schärfen und die dadurch ausgelöste Spannung zu ertragen“ (Leuzinger-Bohleber 1995, 474f.).

Einen anderen Ansatz vertritt Fatke (1995). Auch er problematisiert jene Auffassung von Wissenschaft, der zufolge „das Besondere nicht zum Allgemeinen führen könne und nur im Allgemeingültigen sich der Wissenschaftscharakter der Pädagogik erweise“ (ebd., 682). Fatke hingegen argumentiert, dass „auch aus dem Besonderen von Einzelfällen wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Sätze von allgemeiner Gültigkeit gewonnen werden können“ (ebd., 681). Er sieht den wissenschaftlichen Ertrag von Einzelfallstudien daher weniger darin, bestehende Theorien zu überprüfen oder zu

veranschaulichen oder Hypothesen für empirisch-quantitative Forschungen zu generieren (ebd., 693). Vielmehr bestehe „die eigentliche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit" von Fallstudien darin, allgemeine Erkenntnisse zu „erweitern, gegebenenfalls zu korrigieren" und damit zur „*Theoriebildung"* beizutragen (ebd., 684).

In welcher Weise Fallstudien zur Theoriebildung beitragen können, lässt sich mit Binneberg (1985) genauer spezifizieren. Er nennt in diesem Zusammenhang – ähnlich wie Datler (1995) zehn Jahre später – drei Möglichkeiten:

- Erstens können Fallstudien „zur Konzeption von Hypothesen und Theorien beitragen, die wir zur Systematisierung, Interpretation und Erklärung pädagogischer Erscheinungen nutzen" (Binneberg 1985, 783). Damit ist die Möglichkeit angesprochen, durch die Analyse von Einzelfällen auf Phänomene zu stoßen, die bislang in der Fachliteratur nicht beschrieben und systematisch dargestellt wurden.
- Zweitens können „eindringliche und keine Einzelheiten scheuende Fallstudien zur Erläuterung, Verfeinerung und Erweiterung vorhandener Hypothesen und Theorien beitragen" (ebd.). Detailliert ausgearbeitete Fallstudien können demzufolge bestehende Theorien ausdifferenzieren oder ergänzen.
- Der dritte Aspekt betrifft die „Korrektur und Revision von Theorien und Hypothesen", die ausgehend von Fallstudien erfolgen kann (ebd.).

Das „Dilemma" der Verallgemeinerbarkeit bzw. der Allgemeingültigkeit von Einzelfallstudien bezeichnet Binneberg als „Problem der übergeordneten Gesetzmäßigkeiten, nach denen zu suchen der kasuistischen Forschung oftmals aufgetragen wird" (ebd., 782). Er betont, dass „ein einzelner Fall in allen Einzelheiten niemals wiederkehren kann" und schlägt deswegen vor, mit „Analogien" zu arbeiten (ebd., 783). Binneberg (ebd.) geht davon aus, dass zwar zwei oder mehr Fälle nie bis ins Detail ident sein können, dass sich in Einzelfällen aber bestimmte „Verhältnisse" abbilden, die sich auch in analogen pädagogischen Beziehungen finden lassen. Folglich würde die „Entdeckung und Untersuchung von analogen pädagogischen Beziehungen" die Möglichkeit eröffnen „etwas Wesentliches an der pädagogischen Wirklichkeit zu erfassen" (ebd.).

Der nächste Schritt besteht damit in der Herstellung einer Verbindung zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Einzelfallstudie mit bereits vorhandenen Wissensbeständen und Fallstudien. Damit geht die Beschäftigung mit der Frage einher, inwieweit diese bestehenden Wissensbestände dadurch ausdifferenziert, erweitert oder in Frage gestellt werden.

3.2 Anschluss an den einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs

Zu Beginn der Arbeit wurde über – außerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie entstandene – Forschungsarbeiten berichtet, die sich – so wie die vorliegende Dissertation – mit der Bedeutung von Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit ErzieherInnen und Peers im Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe beschäftigt haben (TEIL I, Kapitel 2).

So wurde beispielsweise eine Untersuchung von Niedergesäß (1989) dargestellt. Er kam zu dem Ergebnis, dass die Geborgenheit und Sicherheit von Kindern während der ersten Wochen in der Krippe weitgehend von der Aktivität Erwachsener abhing, insbesondere in Situationen, in denen Kinder drohten, durch eine unvorhergesehene Beeinträchtigung ihres körperlichen oder psychischen Wohlbefindens plötzlich von sehr starken Gefühlen überschwemmt zu werden (ebd., 149). Vor allem in diesen Situationen seien sie auf Erwachsene angewiesen, die ihre Gefühle wahrnehmen, mit ihnen aushalten und im Sinne Winnicotts „überleben" (ebd.). Außerdem wurde in Niedergesäß' Untersuchung deutlich, dass Peers in ihrer Bedeutung für Kinder zunehmen und die Bedeutung der Erwachsenen im Lauf der Zeit tendenziell zurückgeht.

In der bereits vorgestellten Studie von Dalli (1999, 2000, 2002) erwiesen sich ErzieherInnen und Peers ebenfalls als sehr bedeutsam für Kinder während der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die erzieherische Praxis einen entscheidenden Faktor für die Qualität der kindlichen Erfahrungen darstellt (Dalli 2002, 42).

Ergebnisse einer Studie von Fein (Fein, Gariboldi, Boni 1993) weisen darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen dem Zeigen kindlicher Affekte und Interaktionen mit Pädagoginnen und Peers besteht. Es konnte festgestellt werden, dass Belastungsreaktionen von Kindern, die zu Krippeneintritt die Erfahrung machen konnten, von einer Erzieherin getröstet zu werden, im Lauf der Zeit abnahmen. Das legt den Schluss nahe, dass der interaktive Austausch mit PädagogInnen entscheidend zur kindlichen Affektregulation und zur Bewältigung des Krippeneinstiegs beitragen kann. Die Studie zeigte außerdem, dass vermehrte Peer-Interaktionen langfristig dazu beitragen können, negative Affekte zu lindern und positive Affekte herbeizuführen bzw. zu verstärken.

Auch Whyte (2003) kam in ihrem Artikel zu dem Ergebnis, dass es dem von ihr beobachteten Mädchen in der Kindergruppe schließlich gelang, die Trennung von den Eltern zu bewältigen, indem sie ihre Beziehungen zu ihren Peers nutzte.

All diesen Untersuchungen ist gemeinsam, dass Erfahrungen mit PädagogInnen und Peers für gelingende Eingewöhnungsprozesse eine entscheidende Rolle spielen, wenngleich in allen Untersuchungen bestimmte Aspekte noch offen geblieben sind. In Niedergesäß' Studie wurden die Interaktionen

zwischen einzelnen Kindern (abseits des Gruppengeschehens) und die damit verbundenen Beziehungserfahrungen nicht systematisch untersucht. Dallis Interpretationen beziehen sich zum Teil auf innerpsychische Prozesse von Kindern und ErzieherInnen – das Zusammenspiel zwischen diesen Prozessen und von den Kindern und ihren ErzieherInnen gezeigten Verhaltensweisen wird dabei aber nur in Ansätzen thematisiert.

Außerdem ist festzuhalten, dass sich all diese Befunde auf Untersuchungen stützen, in denen der Beziehungsaufbau zwischen einzugewöhnenden Kindern und PädagogInnen bzw. Peers offenbar gelang. Von den Forscherinnen und Forschern wurde dabei nicht nur die Aktivität der Erwachsenen in diesem Prozess des Beziehungsaufbaus betont, sondern darüber hinaus festgestellt, dass die PädagogInnen eine zentrale Rolle für die kindliche Trennungsbewältigung spielen. In einer Reihe von Untersuchungen (siehe TEIL I, Kapitel 2) zeigt sich, dass eine Pädagogin, die darauf achtet, welche innerpsychischen Prozesse welchen kindlichen Verhaltensweisen zugrunde liegen, die feinfühlig wahrnimmt, wie es um die affektive Stimmung der Kinder bestellt ist und entsprechend darauf reagiert, für Kinder sehr hilfreich sein kann. Ebenso wurde das Schaffen von haltgebenden Strukturen und das Teilen von Gefühlen in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam herausgestellt. Ergänzend dazu wurden auch Peer-Beziehungen im Kontext von Eingewöhnung als unterstützender Faktor genannt.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurde in Anknüpfung an diese Befunde das interaktive Zusammenspiel zwischen einem Mädchen und seinen Pädagoginnen und Peers von Beginn des Krippenbesuchs an über mehrere Monate hinweg untersucht. Ein Hauptaugenmerk lag dabei auf der Auseinandersetzung mit der Frage, wie dieses Mädchen Situationen in der Krippe erlebt und welche Beziehungserfahrungen es mit Pädagoginnen und Peers gemacht haben mag. In diesem Zusammenhang wurde versucht, besonders die Bedeutung dieser Beziehungserfahrungen für Affektregulationsprozesse, die im Rahmen von Eingewöhnung eine wichtige Rolle spielen, herauszuarbeiten.

Durch die Einzelfallanalyse A können die eben referierten Befunde über die Bedeutsamkeit von Pädagoginnen und Peers für gelingende Eingewöhnungsprozesse nur *indirekt bestätigt* werden: In zahlreichen Situationen, in denen Sophie mit schmerzlichen Gefühlen der Trennung konfrontiert war, die durch Zurückweisungen von Peers offenbar noch intensiviert wurden und darüber hinaus Gefühle des Ausgeschlossenseins und der Einsamkeit hervorgerufen haben, drohte Sophie von belastenden Gefühlen überwältigt zu werden. Feinfühlige Pädagoginnen wie die von Niedergesäß beschriebenen, die Sophies Gefühle registrierten und ertrugen, standen Sophie allerdings nicht zu Verfügung. Sophie, die von Beginn an die Tendenz zeigte, aufkommende bedrohliche Affekte durch den Einsatz verschiedener Abwehrmechanismen wie Projektion oder manischer Abwehr vom Bereich der bewussten Wahrnehmung fernzuhalten, konnte mit ihren Pädagoginnen nicht die Erfahrung machen, dass

intensive belastende und bedrohliche Gefühle wahrgenommen, ausgehalten und gelindert werden können. Das führte in weiterer Folge zu einer monatelangen Aufrechterhaltung (manischer) Abwehraktivitäten. Ab Sophies zweitem Monat in der Krippe waren immer öfter Situationen zu beobachten, in denen sie sich – oft mit den Worten „Mama“ und „Papa“ – an die Pädagoginnen wandte. Als die Abwehraktivitäten im dritten Monat offenbar nachzulassen begannen, Sophie unangenehm-belastende Gefühle offenbar mehr und mehr wahrnehmen und zum Ausdruck bringen konnte, intensivierten sich ihre Bemühungen den Pädagoginnen gegenüber noch deutlicher. Die Antworten der Pädagoginnen waren durchwegs freundlich (was sich auch im Spiegel der Videoratings in der Einzelfallanalyse B zeigt), dennoch kam es in der Regel zu keinem längeren oder intensiveren Kontakt zwischen Sophie und dem Krippenpersonal. Interaktionen mit den Pädagoginnen, in denen Sophies schmerzliche und belastende Gefühle nicht nur beachtet, sondern tatsächlich als solche identifiziert, in ihrer Bedeutung erfasst, verbalisiert und schließlich – etwa durch bestimmte Interventionen – gelindert wurden, konnten in der Analyse der Beobachtungsprotokolle nicht identifiziert werden. In einschlägigen Publikationen werden aber genau solche Interaktionserfahrungen als entscheidend für gelingende Eingewöhnungsprozesse erachtet.

So konnte zum Beispiel Bailey (2008) in einer Studie feststellen, dass die kindliche Anpassung an die Tagesbetreuung und die Bewältigung von Verlusterfahrungen in Kinderbetreuungseinrichtungen in entscheidender Weise vom Containment der Betreuungspersonen abhängig ist. Bailey (ebd., 154) zufolge kann eine „gesunde“ Anpassung an die Krippenbetreuung nur dann in Gang kommen, wenn „Verlusterfahrungen in ausreichendem Maß durch die Bezugsperson und/oder durch einen entwicklungsmäßigen Fortschritt aufgefangen (‚contained’)“ werden. Sie betont, dass Containment eine Vorbedingung für die Entstehung gelungener Bindungen ist und dass Kinder Bindungsfiguren brauchen, um mit der „geschützten Erkundung ihrer Welt fortfahren zu können“ (ebd.). Damit wird auch auf einen Zusammenhang zwischen Beziehungserfahrungen und kindlichem Explorationsverhalten hingewiesen. Vor dem Hintergrund der Bion’schen Theorie kann Sophies gesteigerte Aktivität mit fehlenden oder unzureichenden Containment-Erfahrungen in Verbindung gebracht werden: Es wurde bereits erläutert (TEIL II, Kapitel 3.2.4), dass der Säugling im Falle gelungenem Containments nicht nur seine rohen Gefühle in verdauter Form wieder re-introjizieren kann, sondern damit auch ein Stück weit die Fähigkeit und den Modus des Verdauens seiner Mutter in sich aufnimmt, was auf lange Sicht dazu führt, dass Kinder selbst mehr und mehr dazu in der Lage sind, bedrohliche Gefühle in sich zu bewältigen. Misslingt oder fehlt das nötige Containment allerdings, kommt es im Sinne Bions nicht zur Produktion von Alpha-Elementen: Das Kind bleibt mit seinen rohen, unverdauten Sinneseindrücken alleine zurück und ist „dann gezwungen, sich der angestauten … ‚Beta-Elemente’ anderwertig zu entledigen“, sie „müssen

stattdessen ausgeschieden werden, und zwar durch motorische Aktivität …, durch Somatisierung und/oder durch projektive Identifikation“ (Lazar 1993, 80). Die hier angesprochene motorische Aktivität wurde im Zuge der Analyse von Beobachtungsprotokollen als charakteristisch für Sophies Verhalten in der Krippe identifiziert. Vor dem Hintergrund der Theorie Bions und Baileys Untersuchung (2008) kann Sophies gesteigerte Aktivität in der Krippe als Ausdruck und Folge von unzureichend verstandenen und verarbeiteten, belastenden psychischen Inhalten verstanden werden. Darüber hinaus machen die theoretischen Ausführungen auch darauf aufmerksam, dass gelingende Containmentprozesse nicht nur zur Verarbeitung von sogenannten Alpha-Elementen *in* der jeweiligen Situation beitragen, sondern Kinder im Rahmen dieser Beziehungserfahrungen auch den spezifischen *Modus der Bearbeitung* psychischer Inhalte in sich aufnehmen. Insofern stellen gelingende Containmenterfahrungen eine wichtige Voraussetzung für Kinder dar, bedrohliche und belastende Affekte zunehmend selbst regulieren zu können. Für die Ausbildung der Fähigkeit zur Affektregulation spielen darüber hinaus auch Gespräche über die innere Welt und die innere Befindlichkeit eine entscheidende Rolle, wie bereits in TEIL II (Kapitel 3.2.5) erläutert wurde. Köhler (2004, 169f.) streicht die Bedeutung der Sprache für Prozesse der Selbstregulation von Affekten heraus und betont, dass der Erwerb eines Vokabulars für Vorgänge oder Zustände der inneren Welt wiederum eine Voraussetzung für die zunehmende Entwicklung der Fähigkeit sei, diese inneren Zustände reflektieren und über mentale Prozesse nachdenken zu können. Damit wird auch deutlich, welche Rolle ein verstehendes, mentalisierendes Gegenüber für die Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstregulation von Affekten spielt. Im Zuge der Analyse von Beobachtungsprotokollen wurde immer wieder festgehalten, dass Sophies Pädagoginnen nicht als mentalisierende Erwachsene in Erscheinung treten. Sie scheinen Sophies Gefühle und inneren Zustände nicht wahrzunehmen und sie folglich auch nicht „containen“ oder in Sprache fassen zu können.

Daraus lässt sich folgern, dass sich Sophies Fähigkeiten zur Affektregulation durch den Krippeneintritt nur eingeschränkt weiter entwickeln konnten und sie darauf angewiesen war, belastende Affekte möglichst vom Bereich der bewussten Wahrnehmung fernzuhalten.

Ähnliches wie für die Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen gilt auch für Sophies Kontakte mit Peers. Sophies Wunsch, Peers für sich zu interessieren, sie für gemeinsame Aktivitäten oder spielerischen Austausch zu gewinnen, blieb bis auf wenige Ausnahmen unerfüllt. Statt der ersehnten Verbundenheit kam es zu Zurückweisungen, Missverständnissen und Enttäuschungen, die Sophies ohnehin belastende Situation noch verschärften. Die Beziehungserfahrungen mit Sophies Pädagoginnen führten (bis auf wenige Ausnahmen) letztlich genauso wenig zur Linderung negativ-belastender Affekte wie jene mit Peers. Letztere trugen vielmehr zur Intensivierung von schmerzlichen Gefühlen bei. Letztlich zeigte die Einzelfallanalyse A, dass

Sophie bei Prozessen der Affektregulation in der Krippe keine Unterstützung in der Beziehung mit anderen fand. Schließlich führte die Analyse von Beobachtungsprotokollen (in Teilbereichen auch die Videoanalyse) zu dem Ergebnis, dass Sophie den Eintritt in die Kinderkrippe und die damit verbundene Trennung von den Eltern nur bedingt bewältigen konnte.

Man könnte dieses Ergebnis nun als *Widerspruch* zu den bisher bestehenden Befunden begreifen. Tatsächlich besteht der wesentliche Unterschied zwischen den angesprochenen Studien und dieser Untersuchung aber darin, dass das Mädchen, das im Zentrum dieser Einzelfallstudie steht, offenbar während der ersten Wochen und Monate in der Krippe *keine Beziehungen* zu Pädagoginnen und Peers aufbauen konnte, *die sie in einer Art und Weise bei der Bewältigung des Krippeneintritts und der Trennung von den Eltern unterstützen konnten, wie dies bei jenen Kindern der Fall war, die im Fokus der angeführten Forschungen standen.*

Wie sich Eingewöhnungsprozesse gestalten, wenn hilfreiche, unterstützende, Halt gebende Beziehungen mit Pädagoginnen und Peers (aus welchen Gründen auch immer) nicht zur Verfügung stehen, wurde bislang außerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie nicht systematisch untersucht und beschrieben. Insofern schließt die Einzelfallstudie im Rahmen dieser Dissertation einerseits an bestehende Forschungsergebnisse an, bringt darüber hinaus aber auch einen neuen Aspekt ein.

Ein zentraler, wenn nicht *der zentrale*, Befund der vorliegenden Untersuchung betrifft die Diskrepanz zwischen sichtbaren, im Verhalten *manifest* zum Ausdruck gebrachten *negativen Affekten* und dem *innerpsychischen Erleben*, latenten und abgewehrten psychischen Inhalten und Affekten. Durch den Vergleich der Analyse von Beobachtungsprotokollen und der Auswertung von Videoaufnahmen mittels eines Kodierungsverfahrens wurde ersichtlich, dass das untersuchte Mädchen in ihrem manifesten Verhalten zwar keine klaren, unmissverständlichen Zeichen von negativen Affekten und von Belastungserleben zeigte, dass sie aber innerlich mit sehr intensiven schmerzlichen, bedrohlichen Affekten konfrontiert war und der Krippeneintritt und die Trennung von den Eltern für sie eine große Herausforderung darstellten.

Diese Erkenntnis deckt sich mit Befunden, zu denen Fürstaller (2019) im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie durch fallübergreifende Analysen von Kindern gekommen ist, die „stille Zeichen" des Kummers respektive Leids zeigen. Diese Kinder zeigen sich in ihrem Verhalten ruhig und unauffällig, ihr Affektausdruck wird als flach charakterisiert, sie neigen dazu, sich alleine zu beschäftigen und versuchen kaum oder nur sehr zögerlich und vorsichtig, Kontakte mit Pädagoginnen und Peers zu initiieren. Fürstaller (2019) konnte anhand detaillierter Analysen zeigen, dass dieses Verhalten auf eine erhöhte emotionale Belastung zurückzuführen ist, die mit dem Krippeneintritt einhergeht.

Was Fürstaller für diese Gruppe von Kindern herausgearbeitet hat, dürfte über weite Strecken auch für Sophie gelten. Auch ihr Affektausdruck ist als

flach zu bezeichnen. Sie brachte negative Affekte wie positive Affekte in ihrem manifesten Verhalten kaum zum Ausdruck, was sich sowohl im Spiegel der Analysen qualitativer als auch quantitativer Daten zeigt. Sophies manifestes Verhalten deutet zunächst darauf hin, dass sie den Krippeneintritt erfolgreich bewältigt hat. Ihre Beschäftigung mit vielen Gegenständen und Spielaktivitäten und ihre Zuwendung zu anderen Kindern untermauern diesen Eindruck. Gleichzeitig unterscheidet sie sich in diesem Punkt deutlich von den von Fürstaller (2019) untersuchten „still leidenden" Kindern, deren Verhalten durch Rückzug gekennzeichnet ist. Dieser Unterschied dürfte auf jene psychischen Mechanismen zurückzuführen sein, die den Kindern zur Verarbeitung negativ-belastender Affekte zur Verfügung stehen und zu verschiedenen Mustern von Belastungsreaktionen führen. In der Einzelfallanalyse A wurde Sophies hohes Ausmaß an Aktivitäten als Ausdruck und Folge manischer Abwehrmechanismen interpretiert, die im Dienste der Affektregulation schmerzliche, bedrohliche und belastende Affekte vom Bereich der bewussten Wahrnehmung möglichst fern halten sollten. In den Sequenzen, die Fürstaller (2019) analysierte, dürften Abwehrmechanismen wie diese hingegen nicht dominieren, sodass die Kinder auch auf bewusster Ebene in höherem Ausmaß mit belastenden Affekten konfrontiert waren, was in weiterer Folge nicht zu einem erhöhten Ausmaß an Aktivität führte, wie bei Sophie, sondern zur Flucht aus der „bedrohlichen Wirklichkeit" (Grossmann 2011, 114), zum Rückzug aus der äußeren Welt (Fürstaller 2019, 292).

Ähnlichkeiten zwischen „still leidenden" Kindern und Sophie lassen sich auch in Bezug auf das Verhalten von Pädagoginnen ausmachen. Kinder, die ihren Schmerz, ihre Angst, ihre Wut etc. in ihrem manifesten Verhalten deutlich zum Ausdruck bringen, erfahren von Pädagoginnen offenbar mehr Zuwendung und Unterstützung, wie nicht nur im Rahmen der Einzelfallanalyse A (am Beispiel Emil) ersichtlich wird. Auch in einer Studie von Fein, Gariboldi und Boni (1993) zeigte sich, dass die PädagogInnen bei Krippeneintritt der Kinder besonders mit jenen Kindern interagierten, die am deutlichsten zum Ausdruck brachten, wie sehr sie belastet waren. Sophies Pädagoginnen dürften ihr Verhalten als Ausdruck von „gelungener Eingewöhnung" interpretiert und ihre Unterstützung und Förderung dementsprechend auf Pflegehandlungen und Spielaktivitäten beschränkt haben. Das Ausmaß von Sophies durch den Krippeneintritt und die Trennung von den Eltern hervorgerufenen Belastung wurde von den Pädagoginnen nicht wahrgenommen – eine Erfahrung, die auch auf jene Sequenzen zutrifft, in denen Kinder „stille Zeichen des Kummers" oder des Leids zeigen (Fürstaller 2019). Fürstaller betont, dass Pädagoginnen folglich diese Kinder in weitaus geringerem Ausmaß bei der Affektregulation unterstützen (ebd.). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung (insbesondere Einzelfallanalyse A) unterstreichen diesen Befund. Ein Faktor, der dieses geringe Maß bei Affektregulationsprozessen im Fall Sophie begünstigt oder mitbedingt, ist die Tatsache, dass insgesamt wenig dyadische Interaktionen

zwischen Sophie und ihren Pädagoginnen auszumachen waren und diese meist kurz und wenig dynamisch waren. Dieses Phänomen konnte auch Fürstaller bei der Gruppe der „still leidenden" Kinder als Einflussfaktor identifizieren. Sie hält dazu fest, „dass in nur geringem Ausmaß dyadische Interaktionen mit PädagogInnen stattfinden. Wenn solche Interkationen zustande kommen, dann sind diese tendenziell von kurzer Dauer, wenig kontinuierlich und vorhersagbar sowie emotional verlässlich" (ebd., 294f.).

Fürstaller (2019) konnte zudem herausarbeiten, dass letzteres in besonderem Maße für sogenannte „offene" Gruppensettings gilt, in denen Kinder zwar eine „Stammgruppe" haben, aber sich sonst in den Räumlichkeiten des Kindergartens frei bewegen können. Doch auch in einem „geschlossenen" Setting, wie es Sophies Krippengruppe darstellt, stehen die Pädagoginnen nicht in einem hohen Ausmaß als dyadische Interaktionspartner zur Verfügung.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt zu Fürstallers Untersuchung stellt die Bedeutung von Peer-Beziehungen für Prozesse der Affektregulation dar. Sie stellte einerseits fest, dass Erfahrungen mit Peers „mit positiven Gefühlen der Verbundenheit, der Zugehörigkeit aber auch Stärke im Sinne von Selbstwirksamkeit … verbunden sein können", andererseits zeigte sich aber auch, „dass solche Erfahrungen mit Peers und in der Peer-Gruppe störanfällig bzw. fragil sind" und Kinder im Hinblick auf Prozesse der Affektregulation letztlich auf Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sind (ebd., 295; siehe dazu auch Datler, Hover-Reisner, Datler 2015). Auch Sophie konnte in Gruppensituationen mit Peers immer wieder Gefühle der Verbundenheit erleben, wie aus der Analyse von Beobachtungsprotokollen hervorgeht. Ihre Suche nach Zweisamkeit mit Peers mündete aber nur selten in Erfahrungen, die für Sophie befriedigend oder lustvoll gewesen sein dürften. Meistens waren die Interaktionen mit Peers wie auch die mit den Pädagoginnen eher kurz und wenig dynamisch, wie sich sowohl durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle als auch der Videoratings gezeigt hat. Dies deckt sich im Übrigen mit Befunden über Peer-Beziehungen in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen, die belegen, dass Kinder unter drei Jahren tendenziell kürzer miteinander agieren (vgl. Viernickel 2000; Ahnert 2003; Fried 2004; Brandes 2008). In Situationen, in denen sich Sophie, offenbar von schmerzlichen Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins von den Eltern erfüllt, mit den Worten „Mama" oder „Papa" an andere Kinder wandte, konnten diese schmerzlichen Gefühle durch den Kontakt mit Peers nur vereinzelt gelindert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die vorliegende Untersuchung konnte durch die Analyse eines Einzelfalls zeigen, dass ein Kind, das während der ersten Wochen und Monate in der Krippe in seinem manifest beobachtbaren Verhalten keine negativen Affekte in einer deutlich sichtbaren Weise zeigt, innerlich dennoch mit schmerzlichen Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins zu kämpfen haben kann.

Hinweise darauf finden sich auch in Studien von Ahnert (Ahnert, Rickert 2000; Ahnert et al. 2004), allerdings nur in Bezug auf Kinder, die als „unsicher gebunden“ klassifiziert wurden: Anhand von Herzfrequenz-Messungen und Bestimmung des Cortisollevels konnte festgestellt werden, dass der Beginn des Krippenbesuchs für unsicher-gebundene Kinder, die dazu neigen, ihren Trennungsschmerz nicht zu zeigen, eine höhere emotionale Belastung darstellt als für sicher gebundene Kinder. Nach zwei bis vier Wochen konnte anhand der Auswertung der physiologischen Parameter allerdings auf einen Rückgang der Belastung bei allen Kindern geschlossen werden (ebd.). Die Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse A sprechen allerdings dafür, dass die emotionale Belastung nicht nach wenigen Wochen zurückgeht, sondern unter Umständen über mehrere Monate hinweg bestehen bleibt. Fürstallers Untersuchung (2019) stützt diesen Befund ebenfalls.

Die Analyse des Falls „Sophie“ macht, abseits des durch die übergeordneten Forschungsfragen festgelegten Fokus, auf eine Reihe weiterer interessanter Phänomene aufmerksam, die im Anschluss an bisherige Studien und in Verbindung mit anderen „Fällen“ eingehender betrachtet werden sollten.

Beispielsweise ist hier auf einen Befund aus der Videoanalyse zu verweisen, der darauf aufmerksam macht, dass Sophies Interaktionen mit Pädagoginnen im Lauf der ersten vier Monate in der Krippe zurückgehen, dass dies aber nur für die Vormittagssequenzen gilt, während die Interaktionen bei Sophies Ankunft in der Krippe in der Früh und in den Minuten danach stabil bleiben. Hier ließe sich eine Verbindung zum Ergebnis der bereits angeführten Studie von Fein (Fein, Gariboldi, Boni 1993) herstellen, die zeigte, dass der körperliche Kontakt zwischen ErzieherInnen und Kindern drei Monate nach Krippeneintritt ebenso zurückging wie die Nähe und tröstendes Verhalten abnahm.

Ein weiterer interessanter Anknüpfungspunkt, der aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle hervorgeht, wäre die Bedeutung des symbolischen Spiels während der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe. An mehreren Stellen finden sich im Beobachtungsmaterial Sequenzen, die darauf hinweisen, dass Sophies innere Beschäftigung mit der Abwesenheit ihrer Eltern im Spiel nicht nur symbolisch bearbeitet, sondern dadurch auch im beobachtbaren Verhalten manifest wird. Letzteres erscheint besonders bedeutsam, wenn man bedenkt, dass Sophies Möglichkeiten zum Ausdruck zu bringen, wie sehr sie innerlich mit der Abwesenheit ihrer Eltern beschäftigt ist, eher begrenzt sind.

Diesen und noch weiteren Aspekten kann an dieser Stelle aber nicht weiter nachgegangen werden. Stattdessen soll nun, ausgehend von den bisherigen Ausführungen, die (2.) Forschungsfrage beantwortet werden.

(2.) Welche begründeten Aussagen lassen sich davon ausgehend über das Gelingen oder Misslingen von „Eingewöhnung“ treffen?

3.3 Konsequenzen für Eingewöhnungsprozesse und deren wissenschaftliche Untersuchung

Zumindest vier Punkte sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung, wobei sowohl methodische bzw. methodologische als auch inhaltliche Aspekte thematisiert werden.

Erstens hat sich im Spiegel der Young Child Observation sowie der Videoanalyse einmal mehr gezeigt, dass Eingewöhnung als hochkomplexer Prozess zu begreifen ist, für dessen Verlauf, Gelingen und Misslingen viele verschiedene Faktoren verantwortlich sind, die in unterschiedlicher Weise zusammenspielen. Das hat auf methodologischer Ebene zur Folge, dass Eingewöhnungsprozesse mit entsprechenden Forschungsmethoden und Instrumenten untersucht werden müssen, die dieser Komplexität in möglichst hohem Ausmaß Rechnung tragen.

Zweitens hat die Einzelfallstudie im Anschluss an bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Ahnert et al. 2004) sowie in Übereinstimmung mit anderen Befunden aus die Wiener Kinderkrippenstudie gezeigt, dass der Prozess der Eingewöhnung nicht nach drei oder vier Monaten abgeschlossen ist, wenn man davon ausgeht, dass gelungene Eingewöhnungsprozesse dadurch charakterisiert sind, dass Kinder sich der Krippe lustvoll und erkundend zuwenden und an dynamischen Interaktionen mit anderen partizipieren können. Dementsprechend müssten wissenschaftliche Untersuchungen, in denen die sogenannte Eingewöhnung zum Gegenstand von Forschung gemacht werden soll, zeitlich entsprechend konzipiert werden. Für die pädagogische Praxis bedeutet dieser Befund, dass Kinder, die beginnen, eine Krippe zu besuchen, nicht nur während der ersten Tage und Wochen der Unterstützung und Begleitung bedürfen, sondern unter Umständen über einen längeren Zeitraum.

Drittens hat die detaillierte Analyse eines Einzelfalls darauf aufmerksam gemacht, dass vom manifesten Affektausdruck nicht direkt auf das innere Erleben rückgeschlossen werden kann bzw. dass der mimisch gezeigte Affektausdruck nicht ohne weiteres mit dem innerpsychischen Erleben gleichgesetzt werden kann. Besonders bei fehlendem negativem Affektausdruck kann das bedeutsame Konsequenzen für Kinder nach sich ziehen, und zwar insofern, als sich nicht nur in der vorliegenden Einzelfallstudie, sondern auch in anderen Untersuchungen (vgl. z.B. Fein, Gariboldi, Boni 1993; Fürstaller 2019) gezeigt hat, dass PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen sich vorrangig Kindern zuwenden, die ihren Trennungsschmerz deutlich zeigen. ForscherInnen sind sich jedoch darüber einig (siehe TEIL I), dass der Eintritt in eine Kinderkrippe für alle Kinder zunächst eine Herausforderung darstellt, die auch mit schmerzlichen und belastenden Erfahrungen und Gefühlen verbunden ist, und daher alle Kinder der Unterstützung von Erwachsenen bedürfen, wenn die Trennung von den Eltern bewältigt und Eingewöhnung gelingen soll.

Auf forschungsmethodischer Ebene sind ebenfalls Konsequenzen abzuleiten: Möchte man sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit dem subjektiven inneren Erleben, mit innerpsychischen Zuständen und Prozessen oder mit der individuellen Bedeutung bestimmter Umstände, Ereignisse oder Erfahrungen beschäftigen, ist der Einsatz von Methoden erforderlich, die diese Aspekte erfassen können und die auch vor einem entsprechenden Theoriehintergrund entwickelt wurden (siehe TEIL III, 1. Kapitel). Dabei ist primär an Verfahren zu denken, die vor einem *psychoanalytischen* Theoriehintergrund entstanden sind, denn die „Psychoanalyse ist eine *Methode des Verstehens*, speziell: ein Verfahren, das Fremdpsychisches dem Verstehen zugänglich macht" (Ahlheim 2000, 279). Auch wenn sich psychoanalytische Verfahren zunächst – wie alle anderen auch – an manifesten Verhaltensweisen und/oder Aussagen orientieren (müssen), zielen sie letztlich darauf ab, diese als Ausdruck von innerpsychischen Prozessen zu begreifen, die nicht nur bewusst, sondern über weite Strecken auch unbewusst ablaufen. Entsprechend werden manifeste Aktivitäten vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien unter einer besonderen Perspektive interpretiert, eingeschätzt und bewertet, womit die Absicht verfolgt wird, Zugang zur inneren Welt, zu innerpsychischen Prozessen zu erhalten, die sich unmittelbar nicht in einer klar ersichtlichen Weise im Bereich des Manifesten zeigen.

Viertens ist im Anschluss an Binneberg (1985) danach zu fragen, ob der Fall Sophie etwas Typisches abbildet, das auch für eine Gruppe von anderen Kindern während der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe zutrifft. Erste Analogien wurden bereits zu den Verhaltensweisen jener Kinder hergestellt, deren Verhalten mehr durch Rückzug als durch andere Formen gesteigerter Aktivität charakterisiert ist (Fürstaller 2019). Insbesondere die Untersuchung von Kindern, die zu Beginn des Krippenbesuchs ähnliche Verhaltensweisen aufweisen wie Sophie, wäre vielversprechend: einerseits, um überprüfen zu können, welche Analogien sich zwischen diesen Fällen und Sophie herstellen lassen; andererseits, um auf Basis von Befunden von einer größeren Gruppe darüber nachdenken zu können, welcher Form der Unterstützung diese Kinder bei der Bewältigung von Trennung bedürfen.

3.4 Fazit und Ausblick

Das letzte Kapitel ist im Anschluss an die bisherigen Ausführungen der Untersuchung der Frage gewidmet, welche Konsequenzen nun aus dieser Untersuchung zu ziehen sind. Das betrifft zum einen Konsequenzen, die sich für die wissenschaftliche Praxis ableiten lassen, zum anderen die Frage, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung im Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer

Praxis im Bereich der institutionellen Betreuung von Kleinkindern fruchtbar gemacht werden können.

Mixed Methods Designs werden in Forschungsprojekten zunehmend öfter eingesetzt, um den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten bzw. die Ergebnisse zu validieren (siehe TEIL III, 2. Kapitel). Dadurch werden im wissenschaftlichen Diskurs auch methodologische Fragen, die sich mit der Integration von quantitativen und qualitativen Methoden beschäftigen, vermehrt gestellt und behandelt. An diese Fragen anschließend wurde in der vorliegenden Untersuchung anhand der Analyse eines Einzelfalls diskutiert, in welcher Weise die eingesetzten Forschungsmethoden die Generierung von Ergebnissen beeinflussen. Die Gegenüberstellung von Ergebnissen, die aus der Analyse empirisch-qualitativer Daten stammen, und von Ergebnissen, die mittels eines Verfahrens generiert wurden, das üblicherweise empirisch-quantitativen Verfahren zugeordnet wird, machte darauf aufmerksam, wie sehr der gesamte Forschungsprozess von der Forschungslogik und -strategie der jeweiligen Verfahren durchdrungen und beeinflusst ist. Dies spielt – wie versucht wurde, zu zeigen – insbesondere bei der Zusammenführung der Daten eine Rolle, wenn es darum geht, zu entscheiden und zu bewerten, wie mit Übereinstimmungen und Widersprüchen in den Ergebnissen umgegangen werden soll.

Die Frage der „Kompatibilität" von Forschungsergebnissen, die durch den Einsatz unterschiedlicher Verfahren generiert werden, betrifft aber nicht nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die ihre Forschungsvorhaben im Rahmen von Mixed Method-Designs realisieren. Auch die wissenschaftliche Untersuchung bestimmter Themenfelder zeichnet sich durch den Einsatz vielfältiger Forschungsmethoden aus einer qualitativen und/oder quantitativen Perspektive aus. Ein Beispiel hierfür ist der Bereich der elementarpädagogischen Forschung, in dem nicht nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Disziplinen (wie der Bildungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Soziologie etc.) aktiv sind, sondern auch verschiedenste Forschungsmethoden aus unterschiedlichen Forschungstraditionen zum Einsatz gebracht werden. Diese ForscherInnengruppe steht, wenn sie sich im wissenschaftlichen Diskurs miteinander über Forschungsergebnisse austauschen möchte, vor der Herausforderung, Daten und Ergebnisse aus unterschiedlichen Quellen zusammenführen zu müssen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung müsste dieser Dialog auch unter Berücksichtigung methodologischer Fragen geführt werden. Damit ist nicht die Diskussion der Frage gemeint, welcher methodische Zugang die „wirklichere Wirklichkeit" erfassen kann (siehe TEIL III, 1. Kapitel). Vielmehr geht es um ein Bewusstsein der theoretischen Implikationen und forschungspraktischen Konsequenzen, die der Einsatz von Verfahren aus unterschiedlichen Forschungstraditionen mit sich bringt, die unterschiedlichen Forschungsstrategien folgen. In weiterer Folge gilt es bei der Zusammenführung von Daten aus unterschiedlichen

Quellen auch zu bedenken, wie gut das eigene (wohl überlegte und gut begründete) forschungsmethodische Vorgehen für andere transparent und nachvollziehbar gemacht werden kann, die sich womöglich anderen Forschungstraditionen zugehörig fühlen. Folgt man den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, sind die Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien jedenfalls immer auch im Licht der Methode zu betrachten und zu bewerten, die sie hervorgebracht hat.

In Bezug auf die pädagogische Praxis wurden bereits im vorhergehenden Kapitel Konsequenzen erwähnt, die aus der Einzelfallstudie „Sophie" gezogen werden können. Darüber hinaus ist es – im Sinn der Ziele, die mit der Durchführung der Wiener Kinderkrippenstudie verbunden waren – auch angezeigt, über Konsequenzen nachzudenken, die sich für die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen ergeben.

Dazu soll noch einmal zweierlei in Erinnerung gerufen werden. Erstens finden sich in der Analyse der Beobachtungsprotokolle zahlreiche Hinweise darauf, dass Sophies Pädagoginnen die feinen, von Abwehraktivitäten geprägten und überdeckten Signale des Ausdrucks von Sophies teilweise massiver innerpsychischer Belastung nicht wahrnehmen konnten. Zum zweiten konnten in den Beobachtungsprotokollen zwei als typisch bezeichnete Reaktionen der Pädagoginnen auf Sophies Versuche, mit ihnen über „Mama" und „Papa" ins Gespräch zu kommen, ausgemacht werden, die beide darauf abzielten, das Gespräch rasch wieder zu beenden und – das ist das Entscheidende – eventuell aufkommenden negativen Affekte ebenso schnell entgegenzuwirken. Sätze wie „Die Mama ist arbeiten." oder „Die Mama holt dich dann ab." sollten offenbar der schnellen Beruhigung dienen, als würden die Pädagoginnen (möglicherweise unter dem Einfluss eines „pädagogischen Geistes" im Figdor´schen [1995] Sinn) befürchten, sich auf das Thema einzulassen würde zu einem unerträglichen Überhandnehmen schmerzlicher Gefühle bei Sophie führen. Eine weitere Reaktion, die häufig beobachtbar war, lässt sich als Versuch der „Ablenkung" beschreiben, indem die Pädagoginnen versuchten, Sophies Aufmerksamkeit rasch auf etwas anderes zu lenken.

Wenn man davon ausgeht, dass solche Verhaltensweisen nicht nur typisch für Sophies Pädagoginnen sind, sondern auch für viele ihrer KollegInnen, sind folgende Überlegungen relevant. Reaktionsweisen von PädagogInnen wie die eben beschriebenen scheinen manische Abwehrprozesse eher zu begünstigen, da aufkommende kindliche negative Affekte schnell zurückgedrängt werden sollen und Kinder damit die Erfahrung machen, dass diese Affekte im Rahmen ihrer Beziehungen zu den PädagogInnen nicht gehalten oder „contained", aber erträglich werden können.

In der vorliegenden Einzelfallstudie zeigte sich im Spiegel beider Verfahren (wie auch in einigen anderen Einzelfallstudien, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entstanden, siehe TEIL I), dass dyadische Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern in der Krippe eher kurz gehalten werden

und viele Aktivitäten in der Großgruppe stattfinden. Man kann an dieser Stelle natürlich die in Österreich üblichen Gruppengrößen und BetreuerInnen-Kind-Schlüssel anführen, die solche Konstellationen mehr als begünstigen (zur ähnlichen Situation in Deutschland vgl. Arbeitsgruppe Frühbetreuung in der Vereinigung Analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten Deutschland (2020)). Nichtsdestotrotz könnte man die Dominanz von Gruppensituationen gegenüber dyadischen Situationen als Ausdruck „institutioneller Abwehr" (vgl. Datler, Funder, Hover-Reisner 2013) begreifen, die dazu dient, die Entwicklung von allzu emotionalen Beziehungen zu vermeiden, in denen PädagogInnen in vollem Umfang mit dem Ausmaß an schmerzlichen Gefühlen konfrontiert wären, die für Kinder mit dem Krippeneintritt und der Trennung von den Eltern einhergehen.

All das verweist darauf, dass es für gelingende Eingewöhnungsprozesse zum einen einer feinfühligen, differenzierten Wahrnehmung durch PädagogInnen bedarf, die manifestes Verhalten nicht vorschnell mit innerpsychischen Zuständen gleichsetzen. Darüber hinaus sind Kinder besonders während der Eingewöhnung in die Krippe auf mentalisierende Erwachsene in der Krippe angewiesen, die ihre Gefühle nicht nur aufmerksam wahrnehmen, sondern auch aushalten und „containen" können und Kinder dadurch bei Prozessen der Affektregulation unterstützen.

Der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten wie diesen ist nicht Teil der pädagogischen Ausbildung. Dies verweist wiederum auf die Notwendigkeit von Aus- und Weiterbildungsformaten für PädagogInnen, in denen es nicht primär um die Vermittlung von Wissensbeständen (beispielsweise über frühkindliche Entwicklungsprozesse) geht. Vielmehr sollte – quasi modellhaft für die pädagogische Beziehungsgestaltung mit Kindern – auch das jeweils subjektive *Erleben* der Alltagspraxis von PädagogInnen in den Vordergrund gerückt, in Worte gefasst, ausgehalten, „contained" und bearbeitet werden. Erste Weiterbildungsprojekte, die diesem Grundsatz folgen, wurden bereits realisiert (vgl. z.B. Fürstaller, Funder, Datler 2012; Datler 2013).

Wie bedeutsam Beziehungserfahrungen nicht nur für gelingende Eingewöhnungsprozesse von Kindern, sondern darüber hinaus allgemein für die Entwicklung und Entfaltung unserer Persönlichkeit sind, darauf verweist dieses Zitat von Ahlheim (2000, 281), mit dem diese Arbeit schließen soll:

„Die Persönlichkeit eines Menschen strukturiert sich immer im Austausch mit seinen Beziehungspersonen (Lorenzer 1973)."

Literaturverzeichnis

Ahlheim, R. (2000): Wie entsteht eine psychoanalytische Fallstudie? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa, 279-294

Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern u.a.: Huber, 493-523, 3. Auflage

Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieher/innen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 256-277

Ahnert, L. (2007): Expertise zum Thema „Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern", erstellt für den Landtag Nordrhein-Westfalen, Enquetekommission „Chancen für Kinder" Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Online im Internet: URL: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/familie/ Expertise_Prof._Ahnert_2007.pdf [Stand 24.10.2017]

Ahnert, L. (2009): Krippenforschung multimethodal und interdisziplinär: Methoden und Befunde der Wiener Krippenstudie. Plenarvortrag im Rahmen der Tagung „Kinderkrippen-Krippenkinder' - Forschung zur institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Tagung der Bosch-Stiftung/Pdfk am 19./20.11. 2009 in Berlin

Ahnert, L., Lamb, M.E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. In: Infant Behavior & Development 23 (Heft 2), 211-222

Ahnert, L., Rickert, H. (2000): Belastungsreaktion bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 189-202

Ahnert, L., Lamb., M.E. (2001): The East German Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment. In: American Behavioral Scientist 44, 1843-1863

Ahnert, L., Lamb, M.E. (2003): Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. In: Child Development 74 (Heft 4), 1044-1049

Ahnert, L., Gunnar, M.R., Lamb, M.E., Barthel, M. (2004): Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. In: Child Development 75 (Heft 3), 639-650

Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: Child Development 77, 664-679

Ahnert, L., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. (2012): Eingewöhnung in der Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, A., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele.: München: Reinhardt, 74-88

Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Datler, W., Deichmann, F., Piskernig, B. (2022): Stress during transition from home to public childcare. In: Applied Developmental Science 27 (Vol. 4), 320-335

Ainsworth, M.D.S. (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K.E., Grossmann (K.) (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 414-421

Amir Ahmadi-Rinnerhofer, L. (2007): „Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt." Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Universität Wien: Diplomarbeit

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. Freiburg i.B.: Lambertus, 79-101

Arbeitsgruppe Frühbetreuung in der Vereinigung analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten Deutschland e. V. (VAKJP) (2020): Aufruf zur Wende in der Frühbetreuung von Kindern. http://gute-erste-kinderjahre.de/aufruf-vollstaendige-Version/

Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 8. bearbeitete Auflage

Auch-Dorsch, E., Fischer, P., Freiberger, E. et al. (2007): Ich denk' ich seh was! … Siehst du es auch? Das Münchner Säuglingsbeobachtungsseminar bei der Arbeit. In AKJP 38 (Heft 135), 351-376

Bailey, A.K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 154-170

Barta, M. (2022): Effekte der Interaktionsqualität auf Krippenkinder. Dissertation: Graz: Karl-Franzens-Universität/Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Behnke, B. (2006): Der sich beschleunigende Kreislauf zwischen der Kleinkindsozialisation in Kinderkrippen und gegenwärtigen Tendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Psyche 60 (Heft 3), 237-252

Beller, E.K. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Zeitschrift frühe Kindheit. Online im Internet: URL: http://liga-kind.de/fk-202-beller/ [Stand 24.10.2017]

Belsky, J., Eggebeen, D. (1991): Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth. In: Journal of Marriage and the Family 53 (Heft 4), 1083-1098

Bettelheim, B. (1987): Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt

Biermann, G. (1972): Die psychosoziale Entwicklung des Kindes in unserer Zeit. München: Reinhardt

Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Kasuistik pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 773-788

Bion, W.R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992

Blümel, R. (2011): Wenn aus dem Stoff ein Drama wird … Lucas Wege im Dschungel der Emotionen. Eine Einzelfallstudie über den Eingewöhnungsprozess eines Krippenkindes mit erheblichen sozial-emotionalen Problemen. Universität Wien: Diplomarbeit

Bock, A.M. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Universität Wien: Diplomarbeit

Bott Spillius, E. (Hrsg.) (1990): Melanie Klein Heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Bd. I: Beiträge zur Theorie. München, Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse

Bowlby, J. (1973): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. München: Kindler 1976

Brace, D. (2020): 'Settling In': Exploring the complexities of observing and responding to young children's communications of distress as they start day care. In: Infant Observation 23, (Vol. 3), 133-148

Brandes, H. (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Reinhardt

Brenner, C. (1972): Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Fischer

Brodbeck, H. (2007): Kurznachrichten. Bericht über das Symposion „Frühe außerfamiliäre Betreuung – psychoanalytische Perspektiven" am 12.5.2007 im ehemaligen Literaturhaus in Frankfurt. In: Kinderanalyse 15 (Heft 3), 267-281

Brooks-Gunn, J., Han, W.J., Waldfogel, J. (2002): Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD Study of Early Child Care. In: Child Development 73 (Heft 4), 1052-1072

Burlingham, D.T., Freud, A. (1942): Kriegskinder. London: Imago Publishing Co. 1949

Czada, S. (2012): Ein Kind voller Unruhe und Rastlosigkeit – über die Schwierigkeiten der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kindergrippe (sic!) aufgrund des Einflusses ambivalenter Gefühle der Bezugs- und Betreuungspersonen. Universität Wien: Diplomarbeit

Dalli, C. (1999): Learning to be in Childcare: Mothers' Stories of Their Child's 'Settling-in'. In: European Early Childhood Education Research Journal 7 (Heft 2), 53-66

Dalli, C. (2000): Starting child care: What young children learn about relating to adults in the first weeks of starting child care. In: Early Childhood Research & Practice 2 (Heft 2) Online im Internet: URL: http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/dalli.html [Stand 24.10.2017]

Dalli, C. (2002): Frome home to childcare centre. Challenges for mothers, teachers and children. In: Fabian, H., Dunlop, A.-W. (Eds.): Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education. London: Routledge, 38-51

Datler, M., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2013): Institutionelle Abwehr im Kontext der Organisation: Über Grenzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des Deutens. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147-164

Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (Heft 5), 719-728

Datler, W. (2003a): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen Psychosozial-Verlag, 71-108

Datler, W. (2003b): 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? Gießen: Psychosozial Verlag, 241-264

Datler, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: Lit Verlag, 113-130

Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 41-66

Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I., Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Gießen: Psychosozial-Verlag, 141-171

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. Gießen: Psychosozial-Verlag, 53-77

Datler, W., Steinhardt, K., Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit. Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen: Psychosozial-Verlag, 122-141

Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth, J. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt: Brandes & Apsel, 85-109

Datler, W., Funder, A., Fürstaller, M. (2009): Die Eingewöhnung von Kindern in der Kinderkrippe – ein Bildungsprozess? Vortrag am 19. Juni 2009 im Rahmen der Tagung „Videobasierte Methoden der Bildungsforschung: Sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche Nutzungsweisen“ an der Universität Hildesheim, 19.-20. Juni 2009

Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 233-252

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., Staege, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen, 83-94

Datler, W., Ereky-Stevens K., Hover-Reisner, N., Malmberg, L.-E. (2012a): Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. In: Infant Behavior & Development 35, 439-451. DOI:10.2016/j.infbeh.2012.02.007

Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012b): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., König, A., Hoffmann, H., Edelmann, D. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. München: Reinhardt, 59-73

Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 17 (Heft 3), 195-214. DOI: 10.1080/13698036.2014.977558

Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, 354-379

Datler, W., Hover-Reisner, N., Datler, M. (2015): Toddlers' relationships to peers in the processes of separation: from the discussion of observational accounts to the development of theory. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 18 (Heft 1), 14-35. DOI: 10.1080/13698036.2015.1030188

Dechent, S. (2008): Withdrawing from reality: working with a young child through his difficulties in attending nursery and the separation from his parents. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 11 (Heft 1), 25-40

Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Dennis, E. (2001): Seeing beneath the surface. An observer's encounter with a child's strug-gle to find herself at nursery. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 4 (Heft 2), 107-120

Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart: Kohlhammer

Diem-Wille, G., Steinhardt, K., Reiter, H. (2006): Joys and sorrows of teaching infant observation at university level – implementing psychoanalytic observation in teachers' further education programmes. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 9 (Heft 3), 233-248

Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.) (2009): Einblick in die Tiefe – die psychoanalytische Babybeobachtung. Methode, Techniken, Anwendungen und Weiterentwicklungen. Stuttgart: Klett-Cotta

Diepold, B. (1996): Konfliktbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung im Spiel aggressiver Kinder. Unveröffentlichter Vortrag

Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer, 9. Auflage 1999

Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M.: Fischer, 5. Auflage 2007

Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer, 2. Auflage 2008

Dornes, M. (2008): Frisst die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlass. In: Psyche 62 (Heft 2), 182-201

Ehlers, W. (2000): Abwehrmechanismen. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, 12-24
Ekstein, R. (1976): Die Bedeutung des Spiels in der Kinderpsychotherapie. In: Biermann, G. (Hrsg.): Kinderpsychotherapie. Handbuch zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Fischer 1994, 66-74
Elfer, P. (2006): Exploring children's expression of attachment in nursery. In: European Early Childhood Research Journal 14 (Heft 2), 81-95
Elfer, P. (2007): What are nurseries for? The concept of primary task and its application in differentiating roles and tasks in nurseries. In Journal of Early Childhood Research 5 (Heft 2), 169-188
Elfer, P., Dearnley, K. (2007): Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. In: Early Years 27 (Heft 3), 267-279
Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): Videoanalyse: Kodierungshandbuch. Unveröffentlichtes Coding Manual zur Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie
Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L.-E., Datler, W. (2018): Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. In: Early Childhood Research Quarterly 42, 270-279. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.007
Erikson, E.H. (1937): Traumatische Konfigurationen im Spiel. In: imago 23 (Heft 4), 447-516
Erikson, E.H. (1950): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1965
Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (Heft 5), 681-695
Faust, G. (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 225-240
Faust, G., Roßbach, H.-G. (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-105
Fein, G.G. (1995): Infants on Group Care: Patterns of Despair and Detachment. In: Early Childhood Research Quarterly 10, 261-275
Fein, G.G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 80-96
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
Figdor, H. (1995): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen" Idee. In: Sigmund Freud House-Bulletin 19 (Heft 2), 21-87
Figdor, H. (1997): Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Mainz: Grünewald
Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im

Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Gießen: Psychosozial-Verlag, 97-126
Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage 2006
Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt/M.: Fischer 1994
Freud, A. (1960): Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen. In: Spiel, W., Balmer, H. (Hrsg.) (1980): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts (Bd. 11). Konsequenzen für die Pädagogik; 1. Entwicklungsmöglichkeiten und erzieherische Modelle. Zürich: Kindler, 560-569
Freud A., Burlingham D.T. (1944): Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Frankfurt/M.: Fischer 1971
Freud, S. (1917): Eine Kindheitserinnerung aus „Dichtung und Wahrheit". In: Sigmund Freud Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 205-215
Freud, S. (1920g): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud S. GW XIII. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 1-69
Freud, S. (1926): Hemmung, Symptom und Angst. In: Sigmund Freud Studienausgabe. Bd. 6. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 227-308
Fried, L. (2004): Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, L., Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, München: Juventa, 55-77
Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (Heft 4), 432-459
Fürstaller, M. (2019): Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas. Gießen: Psychosozial-Verlag
Gartner, K. (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen … Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Gießen: Psychosozial-Verlag, 152-179
Gerspach, M. (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
Goossens, F.W., van Ijzendoorn M.H. (1990): Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. In: Child Development 61 (Heft 3), 832-837
Graumann, O. (2004): „Übergang" von der Grundschule in die Sonderschule. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung.: Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-155
Griebel, W. (2008): Der Übergang zur Familie mit Kindergartenkind: Theorie und Empirie. In: Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 241-251
Griebel, W., Niesel, R. (1998): Keine Angst vor Abschieden. Der Kindergarteneintritt als Übergang im Leben des Kindes. In: kindergarten heute (Heft 7/8), 6-11

Griebel, W., Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für ErzieherInnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco
Griebel, W., Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.B.: Herder, 136-151
Griebel, W., Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz
Griebel, W., Niesel, R. (2013a): Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 285-295
Griebel, W., Niesel, R. (2013b): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen
Grossmann, K. (2011): Stumme Zeichen des Leids bei Kleinkindern in Familie und Tagesbetreuung. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Hrsg.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention. Stuttgart: Klett-Cotta, 113-154
Grossmann, K., Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber, 69-81
Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Kovac
Hardin, H.T. (2008): „Weinen, Mama, weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrung. In: Psyche 62 (Heft 2), 136-153
Hardin, H.T., Hardin, D.H. (2000): On the Vicissitudes of Early Primary Surrogate Mothering II: Loss of the Surrogate Mother and Arrest of Mourning. In: Journal of the American Psychoanalytic Association 48, 1229-1258
Harsch, H.E. (2001): Wie Kinder aufwuchsen. Zur Geschichte der Psychodynamik der Doppelbemutterung. In: Psyche 55 (Heft 4), 358-378
Harsch, H.E. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000jährigen Ge-schichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 109-117
Hartmann, K. (1962): Über psychoanalytische „Funktionstheorien“ des Spiels. In: Dräger, K., Mitscherlich, A., Richter, H.E. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse. Bd. 2. Köln: Westdeutscher Verlag, 143-157
Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2007): Die Eingewöhnung – ein Qualitätsstandard. In: kindergarten heute. Sonderheft „Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern, 30-39
Hédérvari-Heller, É. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In. Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 94-117
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. Universität Wien: Diplomarbeit

Hinshelwood, R.D. (1989): Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse 1993
Hoffmann, S.O., Hochapfel, G. (2009): Konflikt, Angst, Abwehr. In: Eckhardt-Henn, A., Heuft, G., Hochapfel, G., Hoffmann, S.O. (Hrsg.): Neurotische Störungen und Psychosomatische Medizin. Stuttgart: Schattauer, 50-59
Holodynski, M. (2014): In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, 436-467
Hover-Reisner, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Universität Wien: Diplomarbeit
Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern". In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Gießen: Psychosozial-Verlag, 169-200
Howes, C., Hamilton, C.E. (1993): The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. In: Early Childhood Research Quarterly 8 (Heft 1), 15-32
Howes, C., Galinsky, E., Kontos, S. (1998): Child care caregiver sensitivity and attachment. In: Social Development 7 (Heft 1), 25-36
Huber, M., Krause, S. (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Heidelberg u.a: Springer VS
Hug-Hellmuth, H. (1924): neue Wege zum Verständnis der Jugend. Psychoanalytischer Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen. Wien: Deuticke
Huhn, N. (2005): Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videografien. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, 413-434
Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa, 185-202
Infans (o.J.): Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Online im Internet: URL: http://www.infans.net/pdf/Eingewoehnung.pdf [Stand 24.10.2017]
Jedletzberger, A. (2010): Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte Gruppe für eineinhalb- bis sechsjährige Kinder. Universität Wien: Diplomarbeit
Jiang, H., Justice, L., Purtell, K.M., Lin, T.-J., Logan, J. (2021): Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. In: Early Childhood Research Quarterly 55 (Vol. 2), 15-23. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006
Juhl, P. (2023): Exploring young children's agency in everyday transitions. London: Bloomsbury Academic
Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbstständig zu sein? – Eine Einzelfallstudie. Universität Wien: Diplomarbeit

Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage 2008
Kelle, U. (2017): Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (Heft 2), 39-61
Keller, H. (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag, 164-172
Klauber, T. (2022): Learning from infant and young child observation. Enriching development of future psychoanalytic psychotherapists and other professionals. In: Infant Observation 25 (Vol. 2), 83-88
Klein, M. (1926): Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. In: Melanie Klein gesammelte Schriften. Bd. 1. Teil1. Stuttgart: Frommann 1995, 195-210
Klein, M. (1932): Die Psychoanalyse des Kindes. München: Reinhardt, 2. Auflage 1971
Klein, M. (1935): Beitrag zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In: Gesammelte Schiften, Bd. I, Teil 2. Stuttgart: frommann-holzboog 1996, 32-75
Klein, M. (1940): Die Trauer und ihre Beziehung zu manisch-depressiven Zuständen. In: Gesammelte Schriften. Bd. I, Teil 2. Stuttgart: frommann-holzboog 1996, 161-199
Knapp, G. (1995): Übergangsprobleme zwischen Familie und Kindergarten und einige Bewältigungsmöglichkeiten. In: Knapp, G. (Hrsg.): Kindergarten und Familie als Lebens- und Erfahrungsraum. „Politik für Kind-ge-Rechte Strukturen“. Wien, Köln: Böhlau Verlag, 243-270
Kos-Robes, M. (1980): Spiel als Therapie. In: Spiel, W. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2). Zürich: Kindler, 877-892
Köhler, L. (2004): Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. In: Forum der Psychoanalyse 20 (Heft 2), 158-174
König, K. (1996): Abwehrmechanismen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 4. Aufl. 2007
Küchenhoff, J. (2000): Abwehr. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, 6-11
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. (2000a): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagesstätten. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2000b): Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim: Beltz
Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt: Suhrkamp, 1973

Lazar, R.A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt (Heft 52), 36-60
Lazar, R.A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen (Heft 4), 46-81
Lazar, R.A. (1993): „Container-Contained" und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 68-91
Lazar, R.A. (2000a): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung. „Empathietraining" oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendpsychotherapie 31 (Heft 108), 399-417
Lazar, R.A. (2000b): Container-Contained. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, 114-118
Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-holzboog, 185-211
Leuzinger-Bohleber, M. (1995): Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Psyche 49 (Heft 5), 434-480
Leuzinger-Bohleber, M., Garlichs, A. (2010): Theoriegeleitete Fallstudien im Spannungsfeld qualitativer und quantitativer Forschung. Zum Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010, 653-671
Lorenzer, A. (1970): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 4. Auflage 1995
Ludwig-Körner, C. (2000): Wegbereiter der Kinderanalyse. Die Arbeit in der »Jackson Kinderkrippe« und den Kriegskinderheimen. In: Luzifer-Amor 13 (Heft 25), 78-104
Ludwig-Körner, C. (2005): Im „Fort-Da" entwickelt sich das Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 21 (Heft 3), 267-276
Ludwig-Körner, C. (2008): Der Beitrag der Psychoanalyse in der Ausbildung zum kompetenten Frühpädagogen. In: Kinderanalyse 16 (Heft 2), 143-157
Marx, R. (2007): Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven. Ein Symposium in Frankfurt/M. am 12.5.2007. In: Psyche 61 (Heft 8), 804-811
Mahler, M. S., McDevitt, J.B. (1971): Separation. Individuation. New York: Internat. Univ. Press
Meiser, U. (2002): Kinder in Übergängen stärken. Transitionen als Chance wahrnehmen. In: kindergarten heute (Heft 10), 6-14
Meltzer, D. (1984): A one-year-old goes to nursery: A parable of confusing times. In: Meltzer, D. (Ed.): Studies in extended Metapsychology. London: Clunie Press, 136-153
Mertens, W. (2009): Psychoanalytische Erkenntnishaltungen und Interventionen. Schlüsselbegriffe für Studium, Weiterbildung und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.) (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
Michael, A. (1998): Das Winnicott'sche Übergangsobjekt als entwicklungspsychologischer Marker eines „zweiten Individuationsprozesses". Universität Leipzig: Dissertation
Moser, U., von Zeppelin, I. (1996): Die Entwicklung des Affektsystems. In: Psyche 50, 32-84
NICHD (1991): The NICHD study of early childcare and youth development: Phase 1 manuals. Online im Internet: URL: https://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview/Documents/ instrument_phase1.pdf [Stand 24.10.2017]
NICHD (1998): Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. In: Child Development 69 (Heft 4), 1145-1170
NICHD (1999): Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. In: American Journal of Public Health 89 (Heft 7), 1072-1077
NICHD-Early-Childcare-Research-Network (2000): The relation of child care to cognitive and language development. In: Child Development 71 (Heft 4), 960-980
NICHD (2001): Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. In: Child Development 72 (Heft 5), 1478-1500
NICHD (2003a): Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? In: Child Development 74 (Heft 4), 976-1005
NICHD-Early-Childcare-Research-Network (2003b): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. In: Child Development 74 (Heft 5), 1454-1475
NICHD-Early-Childcare-Research-Network (2004): Type of child care and children's development at 54 months. In: Early Childhood Research Quarterly 19 (Heft 2), 203-230
NICHD (2005): Child care and child development: Results from the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. New York: The Guilford Press
Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. Mainz: Grünewald
Niedergesäß, B., Drexler-Wagner, S., Strüber, E., Bastian-Störk, A. (Hrsg.) (2004): Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und Erzieherinnen? Lüneburg: Dagmar Dreves Verlag
Niesel, R., Griebel, W. (1998): Der Übergang von der Familie in den Kindergarten – Unterstützung von Kindern und Eltern. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern (Heft 2), 4-9 oder Online im Internet: URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/99.html [Stand 24.10.2017]
Niesel, R., Griebel, W. (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München: Don Bosco
Niesel, R., Griebel, W., Netta, B. (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg, Basel, Wien: Herder
Niesel, R., Griebel, W. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer

Nitsch-Berg, H. (1978): Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Stuttgart: Klett-Cotta

Nystad, K., Drugli, M.B., Lydersen, S., Lekhal, R., Buoen, E.S. (2021): Toddlers' stress during transition to childcare. In: European Early Childhood Education Research Journal 29 (Vol. 2), 157-182. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021

Peller, L.E. (1973): Modelle des Kinderspiels. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper, 62-75

Pfundner, H. (2011): „Bin schon ganz groß geworden!" Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess eines Integrationskindes beim Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten – eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien

Pichler, K. (2002): Der Eintritt dreijähriger in den Kindergarten. Universität Wien: Diplomarbeit

Purtell, K.M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L.M., Lin, T.-J., Logan, J. (2020): Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. In: Early Childhood Research Quarterly 52, Part B (Vol. 3), 5-14. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003

Rauh, H., Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 97-113

Rauh, H., Ziegenhain, U., Müller, B., Wijnroks, L. (2000): Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In: Crittenden, P.M., Claussen, A.H. (Eds.): The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context. New York: Cambridge University Press, 251- 276

Robertson, J., Robertson, J. (1975): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: Psyche 29 (Heft 7), 626-669

Rosenblum, K., Muzik, M. (2002): Vienna longitudinal study: Vorschulkinder und ihre Familien – eine 4-Jahres-follow-up-Studie. Codierungshandbuch für die Interaktion von Mutter und Vorschulkind. Universität Wien: Unveröffentlichtes Manuskript

Roßbach, H.-G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, Basel: Beltz

Rottmann, U., Ziegenhain, U. (1988): Bindungsbeziehung und außerfamiliale Tagesbetreuung im frühen Kindesalter: Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe. Freie Universität Berlin: Unveröffentlichte Dissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften

Roudinesco, E., Plon, M. (1997): Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe. Wien, New York: Springer, 2004

Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-90

Rustin, M. (1999): The training of child psychotherapists at the Tavistock Clinic: Philosophy and Practice. In: Psychoanalytic Inquiry 19, 125-141

Rustin, M. (2012): Infant Observation as a Method of Research. In: Urwin, C., Sternberg, J. (Hrsg.): Infant Observation and Research. Emotional Processes in Everyday Life. London: Routledge, 13-22
Salzberger-Wittenberg, I. (2012): Die Unfähigkeit, psychischen Schmerz zu ertragen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: Facultas, 50-57
Schacht, L. (1996): Einige Klarstellungen zu Winnicotts Konzept vom Gebrauch eines Objekts. In: Akhtar, S., Kramer, S., Parens, H. (Hrsg.): Die innere Mutter. Zur theoretischen und klinischen Bedeutung der Objektkonstanz. Frankfurt/M.: Fischer 1997
Schaich, U. (2011): Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe. Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel
Schaich, U. (2012): Fehlende Übergänge: Eingewöhnung in die Kinderkrippe am Beispiel eines Mädchens mit Migrationshintergrund. In: Psyche 66 (Heft 6), 522-544
Schaich, U. (2016): Übergänge gestalten – Eingewöhnung in die Kinderkrippe aus interkultureller Sicht. In: Burkhardt-Mußmann, C., Dammasch, F. (Hrsg.): Migration, Flucht und Kindesentwicklung. Das Fremde zwischen Angst, Trauma und Neugier. Frankfur/M.: Brandes & Apsel, 190-214
Schäfer, G.E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Juventa
Schäufele, U. (2011): Auf der Suche nach Zweisamkeit. Universität Wien: Diplomarbeit
Scheerer, A.K. (2003): Außerfamiliale Betreuung von Kleinkindern – Gewinn, Gefahr, Verlust? Ein sozialpolitisches Thema aus psychoanalytischer Sicht. Tagungsband der Herbsttagung 2003 der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung, 215-229
Schilter, J. (2023): Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie in einem Waldorfkindergarten. Opladen: Barbara Budrich
Schoonenboom, J., Johnson R.B. (2017): How to Construct a Mixed Methods Research Design. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (Heft 2), 107-131
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. Universität Wien: Diplomarbeit
Slade, A., Lieberman, A.F. (1997): Affective Development During the Third Year of Life. In: Noshpitz, J.D. (Eds.): Handbook of Child and Adolescent Psychiatry. Volume One: Infants and Preschoolers: Development and Syndromes. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: Wiley, 89-99
Spitz, R. (1965): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta 1992, 10. Auflage
Stocker, T.C., Steinke, I. (2017): Statistik: Grundlagen und Methodik. Oldenbourg, Berlin, Boston: De Gruyter
Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004): Effective provision of pre-school education: Final Report. London: Department for Education and Skills

Textor, M.R. (2009): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Eine Herausforderung für das Kind und seine Eltern. In: Kindergartenpädagogik – Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1982.html [Stand 24.10.2017]

Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (Heft 3), 330-351

Trunkenpolz, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‚see' the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation …"Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen: Psychosozial-Verlag, 167-208

Trunkenpolz, K., Lehner, B., Strobl, B. (Hrsg.) (2023): Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 15. Barbara Budrich: Opladen

Trunkenpolz, K., Reisenhofer, C. (2022): Tavistock Observation Method (TOM) im Kontext von Forschung. In: Gstach, J., Neudecker, B., Trunkenpolz, K. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer VS, 239-265

Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Universität Wien: Diplomarbeit

Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädagogik

Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: von Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 195-210

Vitiello, V.E., Nguyen, T., Ruzek, E., Pianta, R.C., Vick Whittaker, J. (2022): Differences between Pre-K and Kindergarten classroom experiences: do they predict children's social-emotional skills and self-regulation across the transition to kindergarten? In: Early Childhood Research Quarterly 59 (Vol. 2), 287-299

Waddell, M. (2006): Infant observation in Britain: The Tavistock approach. In: International Journal of Psychoanalysis 87, 1103-1120

Wälder, R. (1932): Die psychoanalytische Theorie des Spiels. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 6 (Heft 5/6), 173-183

Watamura, S.E., Donzella, B., Alwin, J., Gunnar, M.R. (2003): Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. In: Child Development 74 (Heft 4), 1006-1020

Weizsaecker, E. (2010): Ein Tiger im Schildkrötenpanzer? Vom Beobachten zum Verstehen stiller Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein. Über die Bedeutung des auffallend stillen Verhaltens eines 2 Jahre und 2 Monate alten Jungen während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie. Universität Wien: Diplomarbeit

Weitzel, C. (2004): Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-119
Whyte, C. (2003): Struggling to separate. Observation of a young child in a play-group. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observa-tion and its Applications 6 (Heft 2), 128-142
Winnicott, D.W. (1950): Familie und individuelle Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer, 1984
Winnicott, D.W. (1955): Familie und individuelle Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer, 1984
Winnicott, D.W. (1958): Familie und individuelle Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer, 1984
Winnicott, D.W. (1965): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer, 1990
Winnicott, D.W. (1966): Babys und ihre Mütter. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990
Winnicott, D.W. (1969): Warum Kinder spielen. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper, 4. Auflage 1978, 107-111
Winnicott, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta, 8. Auflage 1995
Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 2 (Heft 1). Online im Internet: URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114 [Stand 08.11.2017]
Wittenberg, I. (2001): The transition from home to nursery school. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 4 (Heft 2), 23-35
Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse und Kindergarten. In: Biermann, G. (Hrsg.): Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie von Nelly Wolffheim. München: Reinhardt, 1966, 103-154
Wolffheim, N. (1932): Aus dem Schrifttum Freuds. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 6 (Heft 5/6), 173-183
Wolffheim, N. (1951): Freud zur Kinderpsychologie. In: Biermann, G. (Hrsg.): Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie von Nelly Wolffheim. München: Reinhardt, 1966, 9-89
Wolffheim, N. (1953): Psychologisches Zum Kinderspiel. In: Biermann, G. (Hrsg.): Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie von Nelly Wolffheim. München: Reinhardt, 1966, 155-167
Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten – Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Universität Wien: Diplomarbeit
Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W., Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz, 22-41
Yanchar, S.C., Williams, D.D. (2006): Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. In: Educational Researcher 35 (Heft 9),3-12

Ziegenhain, U., Rauh, H., Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern am die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag, 82-98
Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem. Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 176-188
Zulliger, H. (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990
Zulliger, H. (1957): Bausteine zur Kinderpsychotherapie und zu Kinderpsychologie. Bern: Huber
Zulliger, H. (1966): Die Angst unserer Kinder. Zehn Kapitel über Angstformen., Angstwirkungen, Vermeidung und Bekämpfung der kindlichen Ängste. Stuttgart: Klett
Zwettler-Otte, S. (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst. Stuttgart: Kohlhammer

Edwin Hübner,
Thomas Damberger (Hrsg.)

Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung

In Krisen reflexive Energie entwickeln

2024 • 218 S. • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-3022-3 • eISBN 978-3-8474-1958-7

Das digitalisierte und von multiplen Krisen geprägte Alltagsleben hat große Auswirkungen auf die Welt- und Selbstbeziehungen junger Menschen. Vor allem die zunehmende Verlagerung von Lern- und Lebensprozessen in den digitalen Raum erweist sich als Ausdruck vorherrschender Bildungsparadigmen, die mit einer Entpädagogisierung einhergehen. Der Band benennt aktuelle Herausforderungen und zeigt Ansätze für eine Verlebendigung des Pädagogischen in postpandemischen Zeiten auf.

www.shop.budrich.de

Antonia Wininger

Kindliche Interaktions- und Beziehungserfahrungen in der Kinderkrippe

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 17

Welche Auswirkungen hat der Beginn des Krippenbesuchs für Kinder? Die zeitweilige Trennung von den Eltern bedeutet eine Belastung, die eine hohe Adaptionsleistung erfordert. Welche Faktoren zu einer gelingenden Eingewöhnung beitragen und inwiefern dabei Erzieher*innen und Peers eine unterstützende Funktion haben, wird anhand einer Einzelfallstudie untersucht. Dafür werden Interaktions- und Beziehungserfahrungen zwischen Kindern und Betreuenden beleuchtet. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass die Ausbildung der kindlichen Fähigkeit der Affektregulation eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Eingewöhnung in die Kinderkrippe darstellt.

Die Autorin:
Dr. Antonia Wininger, Psychoanalytikerin (WPV/IPA) i.A.u.S. und Supervisorin (ÖVS); nach mehrjähriger wissenschaftlicher Tätigkeit am Institut für Bildungwissenschaft der Universität Wien und der Klinik für Psychoanalyse und Psychotherapie der Medizinischen Universität Wien aktuell im Kinderschutzzentrum Wien und in eigener Praxis tätig

ISBN 978-3-8474-2487-1

9 783847 424871

www.budrich.de