

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Noah im Mittagskreis, davor und danach

Eine Einzelfallstudie mittels Videoanalyse eines dreijährigen Bubens im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen und Regeln und Ritualen für dessen Erleben

verfasst von / submitted by

Katharina Schrangl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, März 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on the student
record sheet:

Master Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zum Projekt: „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“, unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler. Ziel dieses Projektes ist es, dass neue Erkenntnisse zur Thematik des Überganges von der Familie in den Kindergarten, von Kindern die das dritte Lebensjahr vollendet haben, gewonnen werden. Vorrangig wird der Frage nachgegangen, wie Kinder diese Übergangsphase erleben. Der Fokus wird dabei sowohl auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen sowie auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen gelegt. Insgesamt stehen in dieser Studie vier Kinder im Fokus der Untersuchung. Um zu Erkenntnissen zu gelangen, wurden die Fokuskinder sowohl in der Familie vor Eintritt in den Kindergarten als auch während der ersten Monate, nach ihrem Eintritt, beobachtet. Weiters wurden Interviews mit den Eltern der Kinder und mit den PädagogInnen durchgeführt. Ebenso kam das AQS Verfahren zum Einsatz und die Videographie war ein weiterer Teilbereich im Kontext der Datenerhebungen.

Meine studentische Mitarbeit im Projekt bezog sich auf die eben genannte Datenerhebung im Kontext der Videographie. Ich fertigte Videos von dem mir zugeteilten Fokuskind an. Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die Young Child Observation (YCO). Im Zuge dessen erstellte ich Beobachtungsprotolle, die in regelmäßigen Kleingruppentreffen im Videoteam besprochen wurden. Als weiteren Schritt hatte ich zur Aufgabe einen Forschungsbericht zu erstellen, welcher die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet. Die Ergebnisse des Forschungsberichtes werden in dieser Arbeit komprimiert dargestellt und es wurde versucht, diese Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand und ausgewählten Theoriebezügen in Verbindung zu bringen. Ziel meiner Masterarbeit war es, dass auf Basis einer Einzelfallstudie, neue Erkenntnisse, zur Bedeutung des Überganges von der Familie in den Kindergarten, für die Kinder die das dritte Lebensjahr vollendet haben, gewonnen werden. Weiters wurde versucht, vorhandenes theoretisches Wissen gegebenenfalls zu erweitern, korrigieren oder zu bestätigen. Ebenso war es zum Ziel, neue Forschungsfragen, die sich auf diese Thematik beziehen, zu generieren.

Abstract

The present work is a contribution to the project: „Rules, rituals and entry into kindergarten“, under the direction of Prof. Dr. Wilfried Datler. The aim of this project is to gain new insights into the topic of the transition from family to kindergarten, from children who have reached the age of three. The question of how children experience this transition phase will be given priority. The focus will be on the meaning of relationship experiences as well as on the meaning of rules and rituals. A total of four children are the focus of this study. In order to gain insights, the focus children were observed both in the family before entering kindergarten and during the first months after their entry. Interviews were also conducted with the parents of the children and with the kindergarten teachers. The AQS method was also used and videography was another sub-area in the context of data collection.

My student participation was related to the above mentioned data collection in the context of videography. I made videos of the focus child assigned to me. The data evaluation was based on the Yong Child Observation (YCO). In the course of this I created observation protocols, which were discussed in regular small group meetings in the video team. As a further step I had the task to prepare a research report, which forms the basis of the present work. The results of the research report are condensed in this work and an attempt was made to link the results with the current state of research and selected theoretical references. The aim of my Master`s Thesis was to gain new insights into the significance of the transition from family to kindergarten for children who have reached the age of three on the basis of an individual case study. Furthermore, attempts were made to expand, correct or confirm existing theoretical knowledge. The aim was also to generate new research questions relating to this topic.

Danksagung

Bevor ich beginne, meine Fallgeschichte zu erzählen, ist es mir wichtig Personen, die mich auf meinem Weg zum Studienabschluss begleiteten, gebührenden Dank auszusprechen.

Bedanken möchte ich mich bei *Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler*, dass mir die Möglichkeit gegeben wurde, im Rahmen des Projektes, meine Masterarbeit zu verfassen. Weiters möchte ich Dank aussprechen für seine Unterstützung meines Schreibprozesses, insbesondere im Zuge regelmäßiger Gruppentreffen.

Bei meinen Kolleginnen aus dem Videoteam, den Leiterinnen *Dr. Kathrin Trunkenpolz, Mag. Regina Haberl* und der Studienkollegin *Laura Mitas, BA* möchte ich mich für ihre Anregungen und konstruktiven Ideen bedanken. Ebenso für die gute kollegiale Zusammenarbeit.

Ebenso bedanke ich mich bei meinen Gegenlesern *Laura Mitas, BA, Stefanie Mayrhofer, BA, Anna Schietz, BA* und *Christian Halbauer, MA*. Ein großes Danke für die gemeinsamen Reflexionen und Anregungen im Zuge der gemeinsamen Gruppentreffen.

Ein weiterer Dank gilt meinen Eltern, *Franz und Jutta Schrangl*. Ich bedanke mich für eure Unterstützung auf meinem bisherigen Lebensweg. Sowohl persönlich als auch finanziell seid ihr mir immer tatkräftig zur Seite gestanden und habt mir damit ermöglicht, auf eine schöne Studienzeit zurückblicken zu können.

Ebenso möchte ich meinem Freund *Klaus* Danke sagen. Du bist mir in emotional herausfordernden Zeiten immer tatkräftig zur Seite gestanden und hast mich oftmals durch deine Denkanstöße inspiriert. Durch dich an meiner Seite, war ich emotional gestärkt, diesen Studienweg zu gehen.

Vielen Dank auch an meine Freunde, die mich während meiner Studienzeit begleitet haben. Mit euch als Wegbegleiter konnte ich regelmäßig Kraft auftanken, um diesen Studienweg bestreiten zu können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Das Forschungsprojekt: „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“	2
2. Bildungswissenschaftliche Relevanz	4
2.1 Einzelfallstudie	4
2.2 Übergangsbewältigung	4
2.3 Regeln und Rituale	5
3. Forschungsstand zur Thematik der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten	6
3.1 Eingewöhnungsphase von Kindern ab dem vollendeten 3. Lebensjahr	8
3.2 Die Wiener Kinderkrippenstudie	11
3.3 Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten	15
3.3.1 Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen	18
3.3.2 Beziehungserfahrungen mit Peers	23
3.3.3 Erfahrungen mit unbelebten Objekten	29
3.4 Regeln und Rituale	30
4. Forschungslücken	37
5. Explikation der Forschungsfragen	40
6. Begriffserläuterungen	44
6.1 Eingewöhnung	44
6.2 Regeln und Rituale	45
7. Forschungsmethodisches Vorgehen	46
7.1 Young Child Observation	46
7.2 Videographie	55
8. Analyse und Interpretation	58
8.1 Personenvorstellung	58
8.2 Analyse der Beziehungserfahrungen – Videoeinheiten 1-3	60
8.2.1 Erfahrungen mit unbelebten Objekten in den Videoeinheiten 1-3	60
8.2.2 Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen in den Videoeinheiten 1-3	67

8.2.3 Beziehungserfahrungen mit Peers in den Videoeinheiten 1-3.....	75
8.3 Analyse der Beziehungserfahrungen – Videoeinheiten 4-6	87
8.3.1 Vierte Videoeinheit	87
8.3.2 Fünfte Videoeinheit.....	92
8.3.3 Sechste Videoeinheit	96
8.4 Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses anhand der WIKI-Kriterien.....	118
8.5 Regeln und Rituale	135
8.5.1 Ritual 1: Mittagskreis	135
8.5.2 Ritual 2: Gemeinsames Mittagessen.....	148
8.6 Die Bedeutung von Regeln und Ritualen für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses sowie für Beziehungserfahrungen	158
9. Wissenschaftlicher Ertrag	167
10. Ausblick.....	177
11. Literaturverzeichnis.....	182

Einleitung

Jeder Mensch durchläuft in seinem Leben immer wieder Übergangsphasen, welche auch als Transitionen bezeichnet werden. Beispiele hierfür sind: die Geburt eines Kindes, der Eintritt in die erste Kindertageseinrichtung, der Eintritt in die Schule, das Jugendalter, die erste Anstellung im Beruf usw. (Winner, Erndt-Doll 2013, 16). Besonders der Eintritt in die erste Kindertageseinrichtung hat laut Datler, Funder et al. (2012, 59) in den letzten Jahren ein hohes Forschungsinteresse geweckt. Die AutorInnen betonen, dass durch die steigende Anzahl der Kleinkinder, die in Kindertagesstätten betreut werden, auch die Auseinandersetzung mit der Frage zunahm, mithilfe welcher Methode untersucht werden kann, wie Kleinkinder den Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Tagesbetreuung erleben. Das Forschungsinteresse galt jedoch hauptsächlich dem Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Eckstein, Hover-Reisner et al. 2009; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5).

Im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten scheint es Aspekte zu geben, die für das Einleben in den Kindergarten besonders hilfreich sind. Die Rede ist von „Regeln und Ritualen“ (Gräßer, Hovermann 2015). Vor allem in populärwissenschaftlicher Literatur bzw. in Ratgeberliteratur lassen sich Aussagen darüber finden, dass Regeln und Rituale bedeutsam für den Eingewöhnungsprozess sind (Bäcker-Braun 2011; Münnich 2011; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Wissenschaftliche Studien, die mit Hilfe des Einsatzes empirischer Methoden der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten nachgehen, existieren nur in einer äußerst geringen Zahl (Heiß 2010; Datler, Datler et al. 2010; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5).

Diese kurz erläuterten Thematiken, „Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung“ und „Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten“ stehen im Zentrum eines Forschungsprojekts, das seit 2016 unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler durchgeführt wird. Dieses Projekt trägt den Titel: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“. Seit Mai 2016 bin ich studentische Mitarbeiterin in diesem Forschungsprojekt und im Rahmen dieses Projektes wurde mir die Möglichkeit gegeben, diese Masterarbeit zu verfassen.

1. Das Forschungsprojekt: „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“

Im Zentrum des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“ stehen u. a. folgende Fragen: „Wie mag das Kind den Übergang in die institutionelle Betreuung erleben und welche Bedeutung kommt dabei Regeln und Ritualen zu?“ Die Studie nimmt den Transitionsprozess, der bereits vor dem Kindergarteneintritt beginnt, in den Blick. Im Projektantrag wird betont, dass der Transitionsansatz darauf aufmerksam macht, „dass nicht nur Kinder, sondern komplexe Beziehungsgefüge und somit auch andere Personen vor erheblichen Veränderungen und Neuorientierungen stehen, wenn ein Kind, das bislang in der Familie betreut wurde, mit dem regelmäßigen Kindergartenbesuch beginnt“ (Datler, Trunkenpolz 2015, 13f.). Aus diesem Grund wird im Projekt der Fokus nicht nur auf das Kind, sondern ebenso auf die Eltern und KindergartenpädagogInnen¹ gerichtet (Datler, Trunkenpolz 2015, 14).

Meine zentrale Aufgabe bestand darin, Videoaufnahmen in einem Kindergarten zu machen und dabei den Fokus speziell auf den dreijährigen Jungen namens Noah², welcher sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befand, zu richten. Im Zeitraum vom 08.11.2016 bis 31.01.2017 erstellte ich sechs einstündige Videos. Nach der Erstellung der Videos verfasste ich Protokolle, die den Ablauf der jeweiligen Videoeinheit kurz wiedergeben. Als nächsten Arbeitsschritt wurden sogenannte „Beobachtungsprotokolle“ verfasst. Diese wurden im Zuge regelmäßiger Treffen in der Videokleingruppe gemeinsam besprochen. Die Videokleingruppe setzte sich aus folgenden Personen zusammen: Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz, der Leiterin unserer Videokleingruppe, weiters der studentischen Mitarbeiterin Laura Mitas und mir. Wir beide, Laura Mitas und ich, hatten zur Aufgabe, Videos im Kindergarten von einem uns jeweils zugeteilten Fokuskind zu erstellen. Von Mai 2016 bis Februar 2017 war Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz die Leiterin unserer Kleingruppe und von März 2017 bis August 2017 übernahm Mag. Regina Haberl diese Position. Wie in dieser Kleingruppe gearbeitet wurde, wird im Kapitel 7 (Forschungsmethodisches Vorgehen) detaillierter erläutert. Nach den gemeinsamen Besprechungen der Beobachtungsprotokolle arbeitete ich meinen Forschungsbericht aus. Da ich meine Videos im Zeitraum vom 08.11.2016 bis 31.01.2017 erstellt habe, bezieht sich

1

Da in diesem Feld primär Frauen tätig sind (Datler, Trunkenpolz 2015, 4), wird des Öfteren die weibliche Form verwendet. Kindergartenpädagogen werden aber dennoch in die Ausführungen mit eingeschlossen. In Noahs Kindergarten ist ein Kindergartenpädagoge tätig, aus diesem Grund werden, wenn allgemein von diesen Fachkräften gesprochen wird, explizit beide Geschlechter ausgewiesen –PädagogInnen–.

² Der Name wurde anonymisiert.

meine Ausarbeitung ausschließlich auf das Videomaterial aus diesen drei Monaten und beinhaltet somit nur einen begrenzten Zeitabschnitt von Noahs Eingewöhnungsphase.

2. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Bevor der aktuelle Forschungsstand und die daraus abgeleiteten Forschungslücken dargestellt werden, erfolgt eine kurze Erläuterung auf welche Art und Weise die vorliegende Arbeit für die Bildungswissenschaft von Relevanz ist.

2.1 Einzelfallstudie

Die geplante Arbeit wird auf Basis einer Einzelfallstudie durchgeführt. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle erläutert, welchen Beitrag eine Einzelfallstudie für die Wissenschaft leisten kann. In einer Einzelfallstudie werden Informationen über eine bestimmte Person, in der vorliegenden Arbeit über Noah, wissenschaftlich analysiert. Im Zusammenhang mit der Durchführung einer Einzelfallstudie spricht Leuzinger-Bohleber (1995, 473) von einem unlösbaren Dilemma. Einerseits wird mit einer Einzelfallstudie versucht, die Besonderheit und Einzigartigkeit des Falls herauszuarbeiten, andererseits strebt die wissenschaftliche Forschung nach allgemeinen Aussagen, wodurch der Bedarf entsteht, die Besonderheit des Einzelfalls mit dem Allgemeinen zu vergleichen. Fatke (1995b, 683) streicht diesbezüglich heraus, dass versucht wird, vom Besonderen Rückschlüsse auf das Allgemeine zu ziehen und somit zu einem Erkenntnisgewinn zu gelangen. Einzelfallstudien können laut dem eben genannten Autor allgemeines theoretisches Wissen erweitern, in Frage stellen, korrigieren oder zur Theoriebildung beitragen (Fatke 1995a, 677). Diesbezüglich betont auch Datler (2004, 37f.; zit. n. Datler 1995), dass manche Fallstudien zur Weiterentwicklung von Theorien ohne Infragestellung basaler bzw. pragmatischer Grundannahmen dieser Theorien dienen und andere Fallstudien beinhalten die Infragestellung oder tragen gar zur Neuentwicklung pragmatischer Grundannahmen bei. Der Einzelfall wird mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt, um zu prüfen, was an diesem Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was aus ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist (Fatke 1995a, 677). Für die vorliegende Einzelfallstudie bedeutet dies, dass der aktuelle ausgewählte Theoriediskurs, hinsichtlich der Thematiken „Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung“ und „Regeln und Rituale“ mit der Besonderheit und Einzigartigkeit des Falls Noah in Verbindung gebracht wird, um somit zu einem Erkenntnisgewinn zu gelangen.

2.2 Übergangsbewältigung

Die Bedeutung von Übergängen für die Pädagogik ist unumstritten (Walther 2013, 16f.). Walther (2013, 17) schreibt dazu: „Übergänge bedeuten Anforderung und Ungewissheit, müssen als solche bewältigt werden, dies erfordert wiederum Kompetenz(en) (wenn nicht Bildung)

und verweist auf die gesellschaftliche Notwendigkeit pädagogischen Handelns.“ Zudem vermuten Griebel und Niesel (2017, 98), dass die pädagogische Aufmerksamkeit auf den Themenbereich Übergang von der Familie in den Kindergarten wachsen wird. Schließlich sei eine erfolgreiche Übergangsbewältigung mit Kompetenzgewinn verbunden, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit für das Gelingen des nächsten Überganges erhöhe. Hingegen berge ein nicht gelungener Übergang die Gefahr des Scheiterns weiterer Übergänge (Griebel, Niesel 2017, 98). Im Kontext dieser Hypothese ist bereits der erste Übergang im Bildungssystem für das Gelingen weiterer Übergangsphasen von zentraler Bedeutung.

Es kann zwar zum jetzigen Zeitpunkt nicht untersucht werden, wie sich die weiteren Übergänge von Noah gestalten werden, aber aufgrund der Videoaufnahmen über einen Zeitraum von drei Monaten – nach Eintritt in den Kindergarten – kann das vorhandene Material daraufhin untersucht werden, wie sich die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten des dreijährigen Jungen im Rahmen dieser begrenzten Zeitspanne gestaltet. Mithilfe dieser Ausarbeitung und der Verbindung jener mit dem aktuellen Theoriediskurs, hinsichtlich der Thematik des Überganges von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung, wird versucht, zu neuen für die Bildungswissenschaft relevanten Erkenntnissen zu gelangen.

2.3 Regeln und Rituale

Auch die Thematik Regeln und Rituale ist für die erziehungswissenschaftliche Forschung zentral. Die erziehungswissenschaftliche Ritualforschung ist ein junger Forschungszweig innerhalb des Faches (Jörissen, Wulf 2010, 641). Jörissen und Wulf (2010, 641) betonen, dass Rituale einen komplexen und hochgradig dynamischen Forschungsgegenstand bilden. Die Autoren streichen heraus, dass bisherige Forschungen bereits die Vielfältigkeit und Relevanz sozialer Rituale für Prozesse der Sozialisation, der Bildung und des Lernens aufzeigen. Derartige Erkenntnisse sind besonders auf die von Wulf durchgeführte Berliner Ritualstudie in der Grundschule zurückzuführen (Wulf 2008). Da jedoch im Zusammenhang mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten kaum wissenschaftliche Studien vorliegen (Heiß, 2010; Datler, Datler et al. 2010; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5), könnte der Schluss gezogen werden, dass weitere Forschungen, inkl. der Verbindung mit dem aktuellen Theoriediskurs, in einem Feld, welches hinsichtlich dieser Thematik kaum beforscht wurde, wesentliche neue Erkenntnisse, die wiederum für die Bildungswissenschaft von Relevanz sind, hervorbringen.

3. Forschungsstand zur Thematik der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten

Das Projektteam des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“, hat bereits Forschungslücken, welche sich auf die Thematik der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten beziehen, identifiziert, die im Projektantrag festgehalten sind (Datler, Trunkenpolz 2015). Im Folgenden stelle ich auf Basis des Projektantrages unter Hinzunahme weiterer ausgewählter Literatur den aktuellen Forschungsstand zur Thematik der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten vor.

Laut Griebel und Niesel (2017, 98) wurde dem Übergang vom Kindergarten in die Schule sowohl bildungspolitisch als auch in der pädagogischen Forschung und Praxis bisher mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Übergang von der Familie in den Kindergarten. Die geringe Erforschung des Eintritts in den Kindergarten könnte damit zusammenhängen, „dass bei Kindern nach dem dritten Geburtstag so etwas wie ‘Kindergartenreife’ vorausgesetzt wird“ (ebd.). Jedoch gibt es, wie bereits einleitend erwähnt, aufgrund der steigenden Anzahl von Kleinkindern, die in Kindertagesstätten betreut werden (Datler, Funder et al. 2012, 59), eine Zunahme an Forschungsarbeiten, welche den Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung thematisieren (Datler, Trunkenpolz 2015, 4). Dennoch galt das Forschungsinteresse dem Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Eckstein, Hover-Reisner 2009 et al.; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, welche sich auf Kinder unter drei Jahren beziehen, werden für die vorliegende Arbeit nicht als irrelevant erachtet. Denn, laut Datler und Lehner (2014, 404) muss nicht unbedingt zutreffen, dass Kinder, die um ein paar Wochen oder Monate älter sind, die Trennung von ihren vertrauten Bezugspersonen weniger schmerzlich erleben als etwas jüngere Kinder. Das Alter des Kindergartenkindes allein habe keinen Einfluss auf die – wie die AutorInnen es nennen – „Leichtigkeit“ (Griebel und Niesel 2017, 102) der Eingewöhnung. Aus diesen Gründen und wegen der geringen Anzahl an Forschungsarbeiten im Kontext der Thematik der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten mit Fokus auf Kinder ab dem dritten Lebensjahr, werden im Zusammenhang mit dem Aufzeigen des aktuellen Forschungsstandes auch Forschungsergebnisse, welche sich auf Kinder unter drei Jahren beziehen, herangezogen.

Wenn der Blick auf aktuell praktizierte Eingewöhnungsmodelle gelegt wird, bestätigt sich, dass Kinder unter drei Lebensjahren im Zentrum der Forschung stehen. Bekannte Eingewöh-

nungsmodelle sind u. a. Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (Laewen et al. 2003; Laewen et al. 2014), das „Münchener Eingewöhnungsmodell“ (Winner, Erndt-Doll 2013) und das „IFP-Transitionsmodell“ (Griebel, Niesel 2017). Das Berliner Eingewöhnungsmodell setzt einen starken Fokus auf die Rolle der Fachkraft. Im Vordergrund steht der Aufbau einer Fachkraft-Kind-Bindung, welche sich nur entwickeln kann, wenn am Beginn der Eingewöhnung die Eltern bzw. ein Elternteil, insbesondere die Mutter, für das Kind ein „Nest“ bzw. einen „sicheren Hafen“ schaffen. Das Kind soll sich jederzeit in diesen Ort zurückbegeben können, wenn es sich überfordert fühlt (Laewen, et al. 2014, 23f.). Eine zentrale Annahme der AutorInnen ist, dass die elterliche Begleitung oder die Begleitung anderer wichtiger Bezugspersonen am Beginn der Eingewöhnungsphase vonnöten ist, damit die Pädagogin die Funktion einer „sicheren Basis“ für das Kind übernehmen kann (Laewen et al. 2014, 34). Beim Münchener Eingewöhnungsmodell hängt die Eingewöhnungsdauer von der Bereitschaft aller am Eingewöhnungsprozess Beteiligten ab: Kind, Eltern, Fachkraft, Kindergruppe (Winner, Erndt-Doll 2013, 9f.). Dass die Beteiligung aller Mitwirkenden während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten in den Fokus gerät, ist u. a. besonders zurückzuführen auf die Transitionsforschung. Das Transitionskonzept setzt auf Multiperspektivität unter Einschluss von Fachkräften, Kindern und Eltern (Griebel, Niesel 2017, 38). Ein bekanntes Modell im Kontext der Transitionsforschung ist das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2017). Jenes Modell wurde am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelt. Das Transitionsmodell geht beim Eintritt in den Kindergarten von Veränderungen auf den Ebenen des Einzelnen, der Beziehungen und der Lebenswelten aus. Eine Untersuchung dieses Übergangskonzeptes im Bildungsbereich zeigt, dass das Transitionskonzept geeignet ist, Anforderungen und die damit verbundenen Erfahrungen von Kindern und deren Eltern beim Eintritt in den Kindergarten darzustellen und für die Praxis aufzubereiten (Niesel, Griebel 2000; zit. n. Griebel, Niesel, 2015a, 78). All diesen genannten Modellen ist gemein, dass im Fokus ihrer Untersuchungen und Theorieentwicklungen Kinder unter drei Lebensjahren standen (Laewen et al. 2003; Winner-Erndt-Doll 2013; Griebel, Niesel 2017).

Wie einleitend erwähnt, basiert das „Regeln und Rituale-Projekt“ auf Basis der Transitionsforschung. Die vorliegende Einzelfallstudie obliegt jedoch nicht der Transitionsforschung, sondern der der Eingewöhnungsforschung, da die Erhebung des Datenmaterials ausschließlich im Kindergarten stattfand und der Fokus auf dem Einzelfall Noah liegt. Der bisher erläuterte Forschungsstand, die theoretischen Annahmen und Modelle bezogen sich zum Großteil auf Forschungsergebnisse im Kontext der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die außer-

familiäre Betreuung. Die eben genannten AutorInnen Griebel und Niesel (2017), beschäftigen sich neben theoretischen Annahmen und Forschungsergebnissen im Zusammenhang mit dem Übergang von Kleinkindern in die außerfamiliäre Betreuung auch mit theoretischen Annahmen und Forschungsergebnissen in Bezug auf Kinder ab drei Jahren bzw. älteren Kindern (Griebel, Niesel 2017; Griebel, Niesel 2015a). Griebel und Niesel (2017, 99ff.) geben auf Basis von Studien, die sich auf Kinder über drei Lebensjahren beziehen, einen Überblick darüber, wie sich die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung in den ersten Monaten gestalten kann. Im Folgenden wird dieser angenommene Verlauf dargestellt.

3.1 Eingewöhnungsphase von Kindern ab dem vollendeten 3. Lebensjahr

Laut Griebel und Niesel (2017, 99) sind die ersten Tage der Kindergartenneulinge von einer sogenannten „Orientierung“ geprägt. Die AutorInnen verweisen diesbezüglich auf Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 99f.), welche auf Basis der Stresstheorie die Reaktionen von Kindern beim Eintritt in den Kindergarten untersuchten. Ergebnisse zeigten, dass einige Kinder bei der morgendlichen Verabschiedung der Mutter mit Weinen, Anklammern oder anderen Anzeichen von Angst reagierten. Ein weiteres Verhalten der untersuchten Kindergartenneulinge war, dass sich diese in den ersten Tagen nach der Aufnahme beobachtend am Rand der Gruppe befanden. Sie saßen im Gruppenraum oder standen unbeweglich und mit starrem Blick da oder befragten verlegen ihren Mund, Nase, Ohren oder Haare. Diese typischen Verhaltensweisen wurden mit der Zeit seltener. Laut Schmidt-Denter (1985; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100), die über ein halbes Jahr hinweg zwölf Kindergartenneulinge hinsichtlich ihres Kontaktverhaltens in den ersten fünf Minuten nach betreten des Gruppenraumes beobachtete, zeigte sich in dem Verhalten der Kindergartenneulinge ein scheinbarer Entwicklungsrückschritt. Im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern, die länger in der Gruppe waren, kennzeichneten die Vergleichswerte der Kindergartenneulinge ein Entwicklungsniveau, das deutlich unter dem von Dreijährigen liegt. Im Verlauf des ersten halben Jahres veränderte sich dieser Zustand und die Kinder erreichten wieder das Niveau Gleichaltriger.

Forschungsergebnisse zeigten weiters, dass Aspekte wie soziale Scheu und Isoliertheit im Zusammenhang mit den ersten Tagen der Orientierung des Kindes im Kindergarten zentral waren (Strätz, 1986; Haefele, Wolf-Flisinger, 1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100). Wenn sich Kinder intensiv um Kontaktaufnahme mit den Neulingen bemühten, gingen die Neulinge zunächst nicht auf deren Angebote ein. Diejenigen Kinder, die sich um die Neuen gekümmert

haben, gaben diese Bemühungen wieder auf, da die Neulinge nicht schnell genug auf deren Bemühungen, sie in die Gruppe bzw. in das gemeinsame Spiel einzubinden, reagierten. Dadurch erschienen die neuen Kinder isoliert (Strätz 1986; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 99). Auch Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100) betonen, dass die ersten Tage der Neulinge geprägt waren von sozialer Scheu, Nichtbeteiligung am Spiel und Verlegenheitsgesten. Weiters fielen die neuen Kinder durch soziale Ungeschicklichkeit auf, indem sie z. B. in nicht angemessener Form den Wunsch äußerten, bei anderen Kindern mitspielen zu dürfen. Sie waren z. B. nicht bereit, im Spiel etwas abzugeben oder etwas mit anderen Kindern zu teilen.

In den darauffolgenden Wochen kommt es zu sogenannten „Eingliederungsbemühungen“ (Griebel, Niesel 2017, 101). Die eben beschriebene scheinbare Isoliertheit wurde mit der Zeit seltener und war nach der vierten Woche kaum mehr zu beobachten. In diesen ersten Wochen kam es zu einer Vorstufe der aktiven Beteiligung am Gruppengeschehen. Es kam häufiger ein paralleles Spielen vor, bei dem die Kinder nebeneinander, aber nicht miteinander spielten (ebd.). Dennoch wird an späterer Stelle noch erläutert werden, dass auch dieses Parallelspiel für Kinder von zentraler Bedeutung für deren Entwicklung sein kann (Winner, Erndt-Doll 2013, 25). Soziale Scheu, Verlegenheitsgesten und das Nichtbeachten von sozialen Regeln traten in der zweiten Woche bei Neulingen nicht mehr auf. Laut Haefele und Wolf-Fisinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 101) fanden die markantesten Veränderungen zwischen der ersten und zweiten Woche statt. Die Kinder entwickelten Strategien, um aktiv Kontakte, zunächst zu einzelnen Kindern, zu knüpfen. Die Neulinge suchten das Gespräch mit ihnen, erzählten viel, zeigten, was sie konnten, brachten Spielzeug mit, beteiligten sich auch an Gruppenaktivitäten und wollten sich interessant und beliebt machen.

Im Kontext der ersten Monate kommt es laut den AutorInnen zur sogenannten „Integration in die Gruppe“ (Griebel, Niesel 2017, 101). In einer Beobachtungsstudie von Schmidt-Denter (1985; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 101) wurde festgestellt, dass sich der Erstkontakt von Kindern zu den Gleichaltrigen während des ersten halben Jahres stark veränderte. Die Neulinge hatten zu Beginn zwei Möglichkeiten. Beim morgendlichen Eintreffen mussten sie von sich aus Kontakte aufnehmen oder sie blieben isoliert. Später, vom zweiten Monat an, wurden sie zunehmend von anderen Kindern begrüßt. Die anfängliche Randposition hatte sich somit verbessert und sie hatten somit einen Platz in der Gruppe eingenommen. Dennoch zeigten auch Ergebnisse einer Untersuchung des Staatsinstituts der Frühpädagogik Bayern, dass noch ein

halbes Jahr nach Eintritt in die Einrichtung die Neuen deutlich niedrigere Werte für die Interaktionshäufigkeit aufwiesen als die Älteren (Minsel 1996; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 102). Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die alten Kinder oft noch nach Monaten zwischen sich und den „Neulingen“ oder „Kleinen“ unterschieden. Auf die Frage, mit wem sie am liebsten zusammenspielen, nannten sie neue Kinder nur halb so häufig, wie es den Anteil in der Gruppe entsprochen hätte (Strätz 1986; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 102).

Diese Erläuterungen inkludierten Forschungsergebnisse von dreijährigen und älteren Kindern, welche sich am Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung befanden. Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Lebensalters hinsichtlich dieser Thematik betonen Datler und Lehner (2014, 404), dass ein Kind, das bis in das dritte Lebensjahr hinein zu Hause betreut worden ist und dann in den Kindergarten kommt, älter ist als die Kinder, die mit dem Krippenbesuch beginnen. Es steigen die Möglichkeiten, das Thema der Trennung von den vertrauten Bezugspersonen zu thematisieren, symbolisch zu bearbeiten und somit werden neue Spielräume eröffnet. Dennoch sollte der Umstand, dass Kindergartenkinder älter sind als Krippenkinder, nicht überbewertet werden. Denn, wie bereits erwähnt, muss nicht unbedingt zutreffen, dass Kinder, die um ein paar Wochen oder Monate älter sind, die Trennung von ihren vertrauten Bezugspersonen weniger schmerzlich erleben als etwas jüngere Kinder (ebd.). Das Alter des Kindergartenkindes allein habe keinen Einfluss auf die „Leichtigkeit“ (Griebel und Niesel 2017, 102) der Eingewöhnung. Somit ist nach den genannten Ausführungen die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten für alle Kinder, unabhängig von ihrem Eintrittsalter, bedeutsam und herausfordernd.

Eine Studie, welche im Kontext des Aufzeigens des aktuellen Forschungsstandes von besonderer Bedeutung scheint, ist die Wiener Kinderkrippenstudie. Diese Studie wurde in den Jahren von 2007-2012 durchgeführt und hatte die Untersuchung der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe im Fokus (Datler, Funder et al. 2012). Ein zentraler Themenbereich meines Forschungsberichts war, „die Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses anhand der Wiki-Kriterien“. Jene Kriterien entstanden im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie, um anhand dieser den Eingewöhnungsprozess von ausgewählten Krippenkindern zu untersuchen. Aufgrund der Aktualität dieser Studie und weiters der Bedeutsamkeit jener für die vorliegende Arbeit, wird im Folgenden die Wiener Kinderkrippenstudie detaillierter dargestellt.

3.2 Die Wiener Kinderkrippenstudie

Die Wiener Kinderkrippenstudie wurde, wie das Forschungsprojekt: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler geleitet. Es wurden die Eingewöhnungsverläufe von 104 Kindern, die in unterschiedlichen Einrichtungen betreut wurden, untersucht. Aufgrund der Erforschung des Überganges von der Familie in die Kinderkrippe lag auch in dieser Studie der Fokus auf Kindern unter drei Lebensjahren (Datler, Funder et al. 2012, 62). Bevor auf die Wiki-Kriterien, die Kriterien für eine gelungene Eingewöhnung der Wiener Kinderkrippenstudie eingegangen wird, wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche theoretischen Annahmen dazu führten, dass die Wiener Kinderkrippenstudie im Jahr 2007 gestartet wurde (ebd.).

Fürstaller et al. (2011, 20) betonen, dass zumeist angenommen wird, dass die Eingewöhnung in den Kindergarten gelungen ist, wenn ein Kind nicht mehr weint. Der Kummer über die Trennung von den Eltern scheint ab diesem Zeitpunkt überwunden zu sein. Die AutorInnen sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Versiegen der Tränen“ (Fürstaller et al. 2011, 20). Sie streichen diesbezüglich heraus, dass die Annahme, dass das kindliche Weinen den markanten Indikator für das Verspüren von belastenden Gefühlen darstellt und das nichtweinende Kinder demnach die Trennung und das Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen nicht schmerzlich erleben, problematisch ist. Diese Kritik ist sowohl in entwicklungspsychologischen als auch in psychoanalytischen Fachbeiträgen zu entnehmen (Fürstaller et al. 2011, 21f.). Es gilt zu berücksichtigen, dass Kleinkinder negative Gefühle nicht nur durch Weinen zum Ausdruck bringen, sondern auch durch stille Traurigkeit, zielloses Herumwandern, durch stereotype Bewegungen usw. Derartige Verhaltensweisen werden in der Fachliteratur als typische Verhaltensweisen „still leidender Kinder“ bezeichnet (Grossmann, Grossmann 1998; zit. n. Fürstaller et al. 2011, 24).

Im Kontext der frühen Formen der familienergänzenden Betreuung wird von Kleinkindern abverlangt, dass sie mit dem Erleben der Trennung und des Getrenntseins von ihren vertrauten Bezugspersonen zurechtkommen. In diesem Zusammenhang vertreten Wissenschaftler, die sich mit dieser Thematik befassen, die Annahme, dass dieses Erleben zumeist eine erhebliche Belastung für Kinder und oft auch für deren Eltern und Betreuerinnen darstellt (Ahnert 2004; zit. n. Datler, Funder et al. 2012, 62). Datler, Funder et al. (2012, 62) verweisen auf Niedergesäß (1989), welcher betont, dass Einigkeit bzgl. der Annahme besteht, dass die Art und das Ausmaß des Belastungserlebens hinsichtlich der Trennung und des Getrenntseins von

den primären Bezugspersonen von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Zu diesen Faktoren zählen z. B. die Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses sowie die Art und Weise, wie dieser Eingewöhnungsprozess von den Kleinkindern erlebt wird. Das Wissen darüber, wie sich dieses Belastungserleben von Kleinkindern über längere Zeitstrecken hinweg in Abhängigkeit von welchen Faktoren verändert, sei gering. Aus diesem Grund wurde, um diese Forschungslücke etwas zu schließen, die Wiener Kinderkrippenstudie im Jahr 2007 gestartet (Datler, Funder et al. 2012, 62).

Zuvor wurde bereits erwähnt, dass der Kummer infolge der Trennung des Kindes von seinen primären Bezugspersonen oftmals durch Weinen zum Ausdruck gebracht wird, dass es aber dennoch problematisch ist, das Weinen als alleinigen Indikator für die Einstufung des Eingewöhnungsprozesses zu wählen (Fürstaller et al. 2011, 20). Die Wiener Kinderkrippenstudie fasst die Aufgabe der Eingewöhnung von Kleinkindern in die institutionelle Betreuung differenzierter als dies gängigen Vorstellungen von Eingewöhnung zu entnehmen ist. Neben manifesten Anzeichen von Trauer werden auch latente Anzeichen berücksichtigt. Den Kern der Einschätzung des Erfolgs der Eingewöhnung bilden spezifische Kriterien, die sogenannten „Wiki-Kriterien“ (Fürstaller et al. 2011, 24). Die Kriterien für eine gelungene Eingewöhnung lauten:

Die Eingewöhnungsprozesse der Fokuskinder können dann als gelungen angesehen werden,

- a) „wenn es Kindern gelingt, Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben,
- b) wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihnen in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht,
- c) wenn sich Kinder aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwenden, die sie im Kindergarten vorfinden und auf die sie im Kindergarten treffen,
- d) und wenn es Kindern gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen“ (Datler, Lehner 2014; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 10).

Den Kriterien zufolge wären Kinder so zu unterstützen, dass sie zunehmend in der Lage sind, Situationen in der Einrichtung als angenehm oder gar lustvoll zu erleben. In Bezug auf das Kriterium, welches sich auf das Erleben von Trennung und Getrenntseins bezieht, sei, wie bereits erwähnt, zu berücksichtigen, dass Kleinkinder ihre negativen Gefühle nicht nur durch Weinen, sondern auch durch andere Verhaltensweisen, wie stille Traurigkeit, zielloses Herumwandern, durch stereotype Bewegungen, durch Hyperaktivität oder durch Rückzug zum Ausdruck bringen können (Grossmann, Grossmann 1998; zit. n. Fürstaller et al. 2011, 24). Hinsichtlich der Kriterien, welche die aufmerksame und explorierende Zuwendung zu den Menschen im Kindergarten und weiters die dynamischen Austauschprozesse zu Interaktionspartnern thematisieren, sei zu bedenken, dass sich die Kinderkrippe in markanten Punkten von der Familie unterscheidet. Da Kleinkinder in der Kinderkrippe das Zusammensein mit anderen Kindern und Erwachsenen in Gruppensituationen teilen, könnten Kinder davon profitieren, wenn es ihnen gelingt, in diesen Situationen mit anderen Kindern und Erwachsenen in soziale Austauschprozesse zu treten. Gemeint ist, dass sich in derartigen Austauschprozessen die Interaktionspartner ständig aufeinander abstimmen sollten und sie ihr interaktives Zusammenspiel kontinuierlich miteinander aushandeln müssten. Aufgrund der Annahme, dass das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von den Bezugspersonen vorerst etwas Belastendes darstellt, sei davon auszugehen, dass Kleinkinder zunächst kaum von sich aus in der Lage sind, mit der Pädagogin oder auch den anderen Kindern in derartige Formen der Interaktion oder Kommunikation einzutreten bzw. selbst herzustellen. Daher zähle es zu den Aufgaben der Kinderkrippe, diese Fähigkeiten zu unterstützen (Fürstaller et al. 2011, 24f.).

Den Ergebnissen der Wiener Krippenstudie zufolge geht es in der Anfangszeit der außerfamiliären Betreuung nicht bloß um die Gewöhnung des Kleinkindes an die Situation der Trennung und das Getrenntsein von den primären Bezugspersonen, sondern Kinderkrippen haben vielmehr die Aufgabe, Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit der Erfahrung der Trennung und des Getrenntseins von ihren primären Bezugspersonen in professioneller Weise zu unterstützen (Fürstaller et al. 2011, 25).

Weiters deuten Ergebnisse der Wiener Kinderkrippenstudie daraufhin, dass die Eingewöhnungsprozesse der untersuchten Kinder derart unterschiedlich verlaufen, dass es kaum möglich ist, im Sinne einer Typenbildung verschiedene Gruppen von Kindern zu identifizieren, bei denen die Eingewöhnung ähnlich verläuft. Ebenso wurde festgestellt, dass die Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in die Kindertagesstätte nicht innerhalb einiger Tage abge-

geschlossen sind, denn viele Kinder leiden insbesondere in Belastungssituationen auch noch mehrere Monate nach dem Krippeneintritt unter der Trennung und dem Getrenntsein von ihren Eltern (Fürstaller et al. 2011, 25). Die psychische Belastung nach dem Start in die Krippe dauert häufig länger an als vermutet. Dies zeigte sich aufgrund von Messungen des Stresshormons Cortisol. Kinder, die stärker ihren Gefühlen Ausdruck geben, haben es laut den Ergebnissen der Studie umso leichter, dass die Eingewöhnung in den Kindergarten gelingt. Kinder wurden meistens dann getröstet, wenn sie weinten. Die Kinder, die ihre Gefühle nicht nach außen zeigten, erhielten wenig bis keinen Trost und litten, wie bereits erwähnt, „still“, indem sie z. B. ziellos herumwanderten oder ins Leere starrten. Diesen Kindern sei daher eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, damit ihr Verhalten nicht fehlinterpretiert und als gelungene Eingewöhnung eingestuft wird. Es wurde in dieser Studie aufgezeigt, dass es von der Qualität der Einrichtung, vom Temperament der Kinder und Mütter, vom kindlichen Bindungsverhalten sowie vom Verhalten der pädagogischen Fachkräfte abhängt, wie gut und schnell die Eingewöhnung gelingt. Ein weiteres Ergebnis zeigte, dass ein guter Personalschlüssel und hoch qualifizierte Fachkräfte, die nach einem anerkannten Eingewöhnungsmodell arbeiteten, es den Kindern erleichtern, dass die Eingewöhnung gelingen kann (Datler, Ereky-Stevens et al. 2012; Ahnert et al. 2012; zit. n. Dreyer 2017, 78). Dass viele Kinder noch einige Monate nach dem Krippeneintritt unter der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern leiden, könnte laut Fürstaller et al. (2011, 25) damit zusammenhängen, dass nur in wenigen Kinderkrippen nach einem Eingewöhnungskonzept gearbeitet wird, mit Hilfe dessen Kleinkinder gezielt in den Bereichen unterstützt werden, die in der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht wurden. Aber auch wenn nach einem Konzept, wie z. B. dem bereits erwähnten Berliner Eingewöhnungsmodell, vorgegangen werden würde, soll dabei bedacht werden, dass die Unterstützung der Kinder individuell auf den Verlauf und die Dauer des jeweiligen Eingewöhnungsprozesses abzustimmen ist.

Nach diesen Ausführungen ist das Thema der Trennung und des Getrenntseins im Kontext des Überganges von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung zentral. Sowohl für Kinder als auch für Eltern ist der Eintritt eines Kleinkindes in eine Kindergartentagesstätte hoch belastend. Wenn vertraute Bezugspersonen, wie z. B. die Eltern durch die zeitweilige Trennung nicht vorhanden sind, so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen überschwemmt zu werden. Wenn Kinder in dieser Phase wenig Unterstützung erhalten, kann das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen zu einem belastenden Ereignis werden, das in weiterer Folge die Entwicklung von Kindern negativ beeinträchtigt (Ro-

bertson, Robertson 1989; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 4). In der Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung und der Psychoanalyse besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Ausmaß der Belastungen, die Kinder im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten erfahren, letztlich von den Beziehungserfahrungen abhängt, die Kinder in ihren Eingewöhnungsprozessen machen (Laewen et al. 2000; zit. n. Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 238f.). Es kann somit abgeleitet werden, dass die Beziehungserfahrungen, die das Kind in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten macht, eine zentrale Rolle hinsichtlich des Erlebens und der Bewältigung der neuen Situation spielen. Diese Annahme führt zu meinem nächsten zentralen Aufgabenbereich im Kontext der Erstellung meines Forschungsberichts im Rahmen des Regeln und Rituale Projektes.

Ich hatte zur Aufgabe die von mir erstellten Beobachtungsprotokolle hinsichtlich der Beziehungserfahrungen, die Noah im Kindergarten macht und wie er diese erlebt, zu untersuchen. In diesem Zusammenhang bildete ich für diese Bearbeitung drei Kategorien: die Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen, die Beziehungserfahrungen mit Peers und die Erfahrungen mit unbelebten Objekten. Die Auswahl dieser Kategorien erfolgte nach gemeinsamer Absprache in unserer Videokleingruppe, da uns jene, im Kontext der Frage, welche Bedeutung Beziehungserfahrungen für das Erleben von Noah während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten haben, am bedeutsamsten erschienen. Nachdem im folgenden Kapitel (3.3) der aktuelle Forschungsstand zur Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten vorgestellt wird, erfolgt in den Subkapiteln (3.3.1, 3.3.2, 3.3.3) eine Erläuterung zu den drei ausgewählten Kategorien.

3.3 Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten

In den letzten Jahren wurde bereits genauer untersucht, wie Eingewöhnungsprozesse von Kindern in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen, die sie dabei machen, erlebt werden (Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 238f.). Dennoch bezogen sich auch diese Untersuchungen überwiegend auf Kinder unter drei Lebensjahren (Eckstein, Hover-Reisner 2009 et al.; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Aufgrund der psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Perspektive der vorliegenden Arbeit, wird einführend zur Thematik der Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten, der Begriff „Beziehungserfahrungen“ auf Basis der psychoanalytisch-pädagogischen Sichtweise dargestellt.

Beziehungserfahrungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Bereits Alfred Adler betont, dass Kinder von Beginn ihres Lebens an ein Verlangen nach befriedigenden Beziehungserfahrungen verspüren (Datler, Datler 2011, 314). Diese Annahme verfolgt Adler in seiner Schrift über das „Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“. Das Aufkommen des Zärtlichkeitsbedürfnisses geht nach Adler (1926; zit. n. Datler, Datler 2011, 314) damit einher, dass im Kind das Interesse für seine Umgebung geweckt wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem Aufbau eines Gemeinschaftsgefühls, bei dem die Mutter eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Die Mutter soll für das Kind ein Mitmensch sein, auf den es sich verlassen kann, dem es vertrauen kann und weiters ist es die Aufgabe der Mutter für das Kind nützlich und unterstützend zu sein. Wenn das Kleinkind derart entsprechende Erfahrungen macht, kann das Kind ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Für Adler (1929; zit. n. Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 237) spielen somit die Eltern, insbesondere die Mutter eines Babys, die zentralste Rolle im Kontext des ersten Beziehungsaufbaus. Denn Adler (1929; zit. n. Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 237) betont weiters, dass die ersten Bezugspersonen eines Kindes die Eltern sind, zu denen es eine enge Beziehung aufbaut. Die Mutter hat dafür zu sorgen, dass das Interesse des Babys vorerst zu ihr und daraufhin auf andere Personen, wie besonders auf den Vater und andere Familienmitglieder geweckt wird. Daraufhin kommt Eltern die Aufgabe zu, das Interesse des Kindes auf andere Personen außerhalb der Familie auszuweiten. In diesem Sinn sollen auch Lehrer und Lehrerinnen diese Aufgabe weiterführen, damit die Möglichkeit gegeben ist, Beziehungen zu anderen zu finden.

Die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls spielt laut Adler auch insbesondere im Kontext der Erfahrungen, die Kinder in der Schule machen, eine Rolle. Mit Institutionen wie Kindergarten oder Kinderkrippe beschäftigte er sich hingegen kaum (Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 237). Dennoch geht Alfred Adler (1930, 1974; zit. n. Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 237) auf die Frage ein, welche Aufgabe der Kindergarten im Hinblick auf die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls wahrzunehmen hat. In Adlers Schrift „Das Werk des Kindergartens“ betont er, dass der Kindergarten als verlängerte Hand der Familie dienen solle und somit die Möglichkeit geben soll, dass Beziehungen zu anderen gefunden werden (ebd.). Adler ging jedoch nicht näher auf das unterschiedliche Eintrittsalter der Kinder im Kontext des Beginns der Kindergarten- oder Schulzeit ein. Kinder, welche in den Kindergarten oder in die Schule eintreten, stehen vor der Herausforderung, sich aus ihren engen Beziehungen zu ihren vertrauten Bezugspersonen zu lösen und erfahren nun die Situation des tagtäglichen Ge-

trenntwerdens und Getrenntseins von ihnen. Es kann in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden, dass sich die Herausforderungen und Belastungen für sechsjährige Schulkinder anders gestalten als für dreijährige Kindergartenkinder (Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 238). Für die bereits vorgestellte Wiener Kinderkrippenstudie war das Thema der Trennung und des Getrenntseins von den vertrauten Bezugspersonen und welchen Einfluss dies auf die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls nimmt, ein wesentlicher Bestandteil (Fürstaller, Hover-Reisner et al. 2014, 238) sowie diese Thematik auch im aktuellen – Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten – Projekt von zentraler Bedeutung ist (Datler, Trunkenzpolz, 2015).

Datler und Datler (2011, 316) betonen, dass zahlreiche Theorien und Untersuchungen, die nach Adlers erster Veröffentlichung über das Zärtlichkeitsbedürfnis entstanden bzw. durchgeführt worden sind, seinen Grundgedanken, dass es für die Entwicklung des Kindes in vielfacher Hinsicht wichtig ist, dass das Kind bereits von Anbeginn seines Lebens „Zärtlichkeit“ im Sinne Adlers erfährt, unterstützen. Doch es kam durch die neuen Konzepte und Theorien nicht nur zu einer Bestätigung der Annahmen Adlers, sondern auch zu einer Ausweitung und Differenzierung seiner Sichtweisen sowie weiters auch zu kritischen Rückfragen, wie etwa der Frage, ob das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes vorerst tatsächlich von der Kindesmutter befriedigt werden muss. Frühere Theorien setzten im Zusammenhang mit den ersten Beziehungserfahrungen, aufgrund des lebensweltlichen Kontextes das Augenmerk, besonders auf die Bedeutung der Mutter und die Frage nach der Bedeutsamkeit des Vaters blieb weitestgehend offen (Datler, Datler 2011, 325). Verschiedene veränderte Gesellschaftsprozesse führten dazu, dass auch vermehrt Väter mit der Pflege und Erziehung von Kindern beauftragt sind (ebd.). Mit Verweis von Datler und Datler (2011, 325) auf Stern (1985) sind Kinder in der Lage von Anbeginn des Lebens zu mehreren vertrauten Bezugspersonen Beziehungen auszubilden, in denen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse in unterschiedlicher Weise befriedigt werden können.

Heiss (2010, 26), die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen durchführte und u. a. ein Augenmerk auf die Beziehungserfahrungen im Kindergarten legte, betont, mit Verweis auf Hédervári-Heller (2008, 98), dass die KindergartenpädagogInnen zur Aufgabe haben, eine weitere Bezugsperson für das Kind zu werden, da die Eltern nach einer gewissen Zeit nicht mehr anwesend sein können bzw. dies auch nicht sollen. Welche Bedeutung insbesondere die Beziehungserfahrungen mit Pädago-

gInnen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten haben, wird im nun folgenden Punkt (3.3.1) thematisiert.

3.3.1 Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Insbesondere im erläuterten Berliner Eingewöhnungsmodell kam deutlich zum Vorschein, dass die AutorInnen Laewen et al. (2003) die Annahme vertreten, dass, bevor das Kind in die außerfamiliäre Betreuung kommt, die Eltern, insbesondere die Mutter eine „sichere Basis“ für das Kind darstellen. Diese „sichere Basis“ soll in späterer Folge von der Pädagogin gebildet werden, damit das Kind mit der Abwesenheit seiner ersten Bezugspersonen zurechtkommen kann. Die Anwesenheit der Eltern sei erst dann entbehrlich, wenn das Kind zu seiner Pädagogin eine solche Beziehung aufgebaut hat und die Pädagogin an Stelle der Eltern die Funktion einer sogenannten „sicheren Basis“ für das Kind übernehmen kann. Besonders zur Pädagogin soll, nach den genannten AutorInnen, eine Bindung aufgebaut werden (Laewen et al. 2003, 23).

Es wird in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht, ob Noah zu den PädagogInnen eine Bindung aufgebaut hat bzw., ob die PädagogInnen eine „sichere Basis“ für Noah darstellen, sondern im Fokus der Untersuchung steht, dass herausgearbeitet wird, welche Interaktionserfahrungen bzw. dynamischen Austausche Noah mit den PädagogInnen macht und wie er diese erlebt. Im Zuge der Literaturrecherche zu den Thematiken Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen bzw. Interaktionserfahrungen mit PädagogInnen war auffallend, dass wiederkehrend der Begriff der Bindung Erwähnung findet (Ahnert et al. 2012; Ahnert 2004; Dreyer, 2017; Heiss, 2010; Viernickel et al. 2012). Die beiden Begriffe Bindung und Beziehung wirken in diesen Kontexten oftmals synonym verwendet. Besonders die Autorinnen des Münchener Eingewöhnungsmodells, Winner und Erndt-Doll (2013, 28f.) kritisieren, dass in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion, die beiden Begrifflichkeiten zu wenig differenziert werden. Da in der vorliegenden Arbeit im Fokus die Untersuchung der Beziehungserfahrungen und nicht die Untersuchung der Bindung steht, die Begriffe Beziehung und Bindung jedoch scheinbar, wie erwähnt, oftmals synonym verwendet werden, wird es als wichtig erachtet, zu erläutern, was unter diesen Begriffen in der vorliegenden Arbeit verstanden wird.

Beziehungserfahrungen versus Bindung im Kontext der Bedeutung der PädagogInnen in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten

Für Winner und Erndt-Doll (2013, 28) ist es problematisch, wenn der Begriff der Bindung auf die Pädagogin-Kind-Beziehung übertragen wird. PädagogInnen würden dann als sekundäre oder tertiäre Bindungspersonen gelten. Dies verwische jedoch die qualitativen Grenzen der Beziehungen und könnte wie ein Ranking mit quantitativen Unterschieden verstanden werden. Sie betonen, dass gerade das weitgefächerte Spektrum an unterschiedlichen Beziehungen als Ressource genutzt wird. So sind PädagogInnen nicht weniger wichtig als Eltern, sondern eben auf eine andere Art bedeutsam für die Entwicklung des Kindes. Gerade in schwierigen Eltern-Kind-Beziehungen können andere Personen entlastend sein, auch wenn diese zu ihnen keine dauerhaften Bindungen eingehen können. Dennoch betonen die Autorinnen die Exklusivität der Eltern-Kind-Beziehungen (Winner, Erndt-Doll 2013, 29). In diesem Zusammenhang kann auf Griebel und Niesel (2015a, 100) verwiesen werden, die erwähnen, dass Fachkräfte selber auch Mütter oder Väter sein können, aber dass anzunehmen ist, dass sich die Qualitäten der Beziehungen zu ihren eigenen Kindern zwischen den Qualitäten der Beziehungen zu den Kindern unterscheiden, für die sie an ihrem Arbeitsplatz Verantwortung tragen.

Laut Griebel und Niesel (2015a, 102) steht fest, dass Kinder zu mehreren Personen parallel Bindungen und Beziehungen entwickeln können und weiters, dass jede dieser Beziehungen eigenständig aufgebaut wird. Dennoch betonen sie mit Verweis auf Suess (2011; zit. n. Griebel, Niesel 2015a, 102), dass es vorteilhafter ist statt von einer Bindungshierarchie, im Sinne einer Exklusivität und überragenden Stellung der Eltern-Kind-Bindungen, zu sprechen, den Begriff der Beziehungsnetzwerke einzuführen. Diese Begriffsverwendung soll ausdrücken, dass Kinder funktional unterscheiden, in welcher Situation, welche Person für sie als „sichere Basis“ dient. So sind dies in der Tagesbetreuung die PädagogInnen und wenn die Kinder die Tagesbetreuung verlassen haben und sie würden beim Einkaufen die Pädagogin im Supermarkt antreffen, würden jene zwar freundlich begrüßen, aber sie kämen nicht auf die Idee, mit der Pädagogin anstatt mit den Eltern mit nach Hause zu fahren (Griebel, Niesel 2015a, 102).

Mit dem folgenden Zitat wird nochmals herausgehoben, was unter dem Begriff der Beziehungserfahrungen in der vorliegenden Arbeit verstanden wird: „Erzieherinnen und Erzieher lieben Kinder - Eltern lieben ihr Kind“ (Winner, Erndt-Doll 2013, 29). Weiters wird auch die Annahme vertreten, dass Beziehungserfahrungen nicht unmittelbar eine Bindungsfunktion

erfüllen. In diesem Zusammenhang kann auf Ahnert (2008; zit. n. Dreyer 2017, 40) verwiesen werden, denn die Autorin betont, dass nicht jede Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine Bindungsfunktion erfüllt. Häufig sei dies z. B. nicht der Fall, wenn die Betreuung überwiegend in der bloßen Beaufsichtigung der Kinder liege. Im Zusammenhang mit dem Kind wird die Annahme vertreten, dass die ersten Beziehungserfahrungen des Kindes mit den Eltern exklusiv sind und von anderer Qualität als Beziehungserfahrungen mit späteren Bezugspersonen. Dennoch werden die Beziehungserfahrungen mit der Pädagogin nicht als weniger wichtig angesehen als die Beziehungserfahrungen mit den Eltern. Ein Unterschied wird darin gesehen, dass beide Beziehungserfahrungen auf eine andere Art für die Entwicklung des Kindes bedeutsam sind (Winner, Erndt-Doll 2013, 29).

Damit positive Beziehungserfahrungen bzw. Interaktionserfahrungen zwischen den PädagogInnen und dem Kind gelingen, scheinen spezifische Eigenschaften der PädagogInnen eine besondere Rolle zu spielen.

Eigenschaften der PädagogInnen für eine gelingende Fachkraft-Kind-Interaktion

Wiederkehrend wird in der Literatur betont, dass PädagogInnen die Eigenschaft „Feinfühligkeit“ besitzen sollen (Ainsworth et al. 1978; Beckh et al. 2016; Griebel, Niesel 2015a). Feinfühligkeit sei von großer Bedeutung, um eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen. Die AutorInnen streichen heraus, dass Feinfühligkeit bedeutet, dass das Kind als eigenständige Person mit eignen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen gesehen und wertgeschätzt wird. Wichtig sei weiters, sich auf das kindliche Erleben einzulassen, die Perspektive des Kindes zu übernehmen und die „Welt mit den Augen des Kindes zu betrachten“ (Beckh et al. 2016, 12). Auch Griebel und Niesel (2015a, 45) betonen, dass die Welt mit den Augen des Kindes wahrgenommen werden soll und dies unabhängig vom Alter des Kindes, ob Krippenkind oder Kindergartenkind. Beckh et al. (2016, 12) streichen heraus, dass es auf diese Art möglich wird, das Verhalten und die Gefühle des Kindes zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Eine besondere Herausforderung stelle die richtige Interpretation der kindlichen Signale dar.

Die Autorin Ahnert (2007; zit. n. Dreyer 2017 40f.) hat fünf Eigenschaften bestimmt, die in jeder Fachkraft-Kind-Bindung in unterschiedlichem Ausmaße vorhanden sind und welche die Ausprägung einer sicheren Erzieherin-Kind-Bindung bestimmen. Damit Bindungen überhaupt

entstehen können, wird angenommen, sind Beziehungserfahrungen bzw. Interaktionserfahrungen vonnöten. Wenn Eigenschaften eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung bestimmen, wird schlussgefolgert, dass jene auch im Kontext von Beziehungserfahrungen bzw. Interaktionserfahrungen eine Rolle spielen und einen Beitrag für gelingende Beziehungserfahrungen und Interaktionserfahrungen leisten könnten. Die fünf Dimensionen der Erzieherinnen-Kind-Bindung lauten:

- „Zuwendung: Eine liebevolle und emotional warme Kommunikation ist die Grundlage einer Bindungsbeziehung, bei der das Kind und die Erzieherinnen Freude am Zusammensein und an einer gemeinsamen Interaktion haben“.
- „Sicherheit: Die zentrale Funktion einer sicheren Bindungsbeziehung ist jedoch, dem Kind ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Kinder spielen intensiver und erkunden ihre Umwelt aufgeschlossener, wenn die Erzieherinnen selbst bei diesen eigenaktiven Tätigkeiten des Kindes verfügbar bleiben“.
- „Stressreduktion: Befindet sich das Kind in einer misslichen Lage, wird es Trost und Unterstützung suchen. Mit dem Ziel den Stress zu mildern, helfen Erzieherinnen dem Kind vor allem, seine negativen Emotionen zu regulieren, Irritation und Ängste zu überwinden und zu einer positiven emotionalen Stimmungslage zurückzukehren“.
- „Explorationsunterstützung: Das eigenständige Erkunden kann sich insbesondere dann entwickeln, wenn das Kind bei Unsicherheiten und Angst zu den Erzieherinnen zurückkehren oder sich rückversichern kann. Eine Erzieherin wird in besonderer Weise dieser Funktion gerecht, wenn sie auch gleichzeitig zu neuem Erkunden ermutigt“.
- „Assistenz: Gelangt das Kind bei schwierigen Aufgaben an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, braucht es zusätzlich Informationen und Unterstützung. Besteht eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung, wird das Kind diese Hilfen vorrangig bei dieser Bindungsperson suchen und von ihr auch akzeptieren“ (Ahnert 2007; Ahnert 2010; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 103)

Wiederum sind besonders bei Griebel und Niesel (2017) Schlussfolgerungen, in Bezug auf die Beziehung mit PädagogInnen im Kontext des Überganges in die außerfamiliäre Betreuung von Kindern ab dem dritten Lebensjahr nachzulesen. Sie nehmen diesbezüglich auch Bezug auf die eben erläuterten Eigenschaften.

Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen für Kinder ab dem dritten Lebensjahr

Griebel und Niesel (2017, 103) erwähnen, dass über das Krippenalter hinaus, der Aspekt der Zuwendung mit dem Gefühl von Sicherheit und Stressreduktion in der Übergangssituation eine wichtige Rolle, damit Explorationsunterstützung und Assistenz optimal wirken können, behalte. Explorationsunterstützung und Assistenz werden im Laufe des Kindergartenalters bis zum Schulalter und darüber hinaus laut Griebel und Niesel (2017, 103) zunehmend wichtiger, da den Kindern einerseits die selbstständige Regulierung ihrer Emotionen zunehmend besser gelingt und andererseits kognitive Herausforderungen einen größeren Stellenwert bekommen. Dreyer (2017, 45) betont in diesem Zusammenhang ebenso, dass je älter Kinder werden, desto mehr entwickeln sie eigene Sicherheits- und Stressreduktionsstrategien. Sie werden immer selbstständiger und unabhängiger von den direkten Hilfestellungen der pädagogischen Fachkräfte. Weiters erwähnen Griebel und Niesel (2017, 102f.), dass Kinder im Laufe des vierten Lebensjahres, im Unterschied zu Kleinkindern, beginnen, die Art des Beziehungsaufbaus zur Pädagogin zu ändern. Sowohl die Intimität der Pflegesituation falle weitgehend weg und auch der Beziehungsaufbau gestalte sich weniger körperbetont. Sie betonen über dies hinaus, dass sich die Unterstützung durch den Aufbau einer stabilen und verlässlichen Beziehung rascher auf die Ebene der Inhalte des gemeinsamen Tuns verlagert.

Nach den erläuterten Ausführungen scheinen Beziehungserfahrungen des Kindes mit PädagogInnen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Eingewöhnung zu haben. Doch nicht nur im Kontext einer gelingenden oder nicht gelingenden Eingewöhnung scheinen Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen eine Rolle zu spielen, sondern auch im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit Peers (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 20). Denn Ahnert (1998, 116ff.) erwähnt, dass Kleinkinder, die bei ihrer Pädagogin mehr emotionale Wärme und individuelle Zuwendung erleben und mehr positive Orientierungen sowie begründete Forderungen erfahren von sich aus eher bereit zu sein scheinen, anderen Kindern in der Gruppe zu helfen und mit ihnen zu teilen. Ebenso seien sie eher bereit, etwas abzugeben sowie um ein gewünschtes Spielzeug zu bitten bzw. darauf zu warten, anstatt es sich einfach zu nehmen. An dieser Stelle könnte abgeleitet werden, dass sich positiv erlebte Beziehungserfahrungen mit der Pädagogin, positiv auf die Peer-Beziehungen auswirken können. Wenn es um die Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kindergarten geht, sollte somit das Augenmerk nicht nur auf die PädagogInnen-Kind-

Beziehungen gelegt werden, sondern ebenso sollte dem Aspekt der Beziehung des Kindes zu anderen Kindern Beachtung geschenkt werden (Dreyer 2017; Griebel, Niesel 2015a). Griebel und Niesel (2015a, 45) sprechen davon, dass mit dem Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung ein junges Kind sein Beziehungsnetz erweitert und bereits während des Überganges die Interaktion mit anderen Kindern einen neuen Stellenwert erlangt. Im Folgenden wird detaillierter auf diese Thematik eingegangen.

3.3.2 Beziehungserfahrungen mit Peers

Raschke und Weber (1998, 113) betonen, dass es unbestritten ist, dass der Kreis von Kontakt- und Bezugspersonen in der Umgebung des Kindes mit zunehmenden Alter wächst, und in diesem Kreis haben auch Peers, d. h. Partner gleichen oder ähnlichen Alters, ihren Platz. Griebel und Niesel (2015a, 47) erwähnen, dass im Vergleich zu manchen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die vorgegeben sind und sich durch Pflege, Unterstützung und Erziehung auszeichnen, die Beziehungen zwischen Kindern freiwillig und auf gegenseitigen Interessen gegründet sind. Die AutorInnen streichen überdies heraus, dass es im Gegensatz zu Beziehungen mit Erwachsenen kaum Unterschiede in Macht und Status gibt, denn Peers sind Individuen ungefähr gleichen Alters bzw. ähnlichen Entwicklungsstandes.

Im Zuge der Literaturrecherche zeigte sich, dass das Thema der Peer-Beziehungen in Kindergärten im Allgemeinen und in Kinderkrippen im Besonderen auch in einschlägigen Studien nur randständig behandelt wurde. Es gibt jedoch eindeutige Hinweise darauf, dass Kleinkinder schon sehr früh in der Lage sind, die emotionale Befindlichkeit nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Gleichaltrigen zu erfassen und darauf in einfühlsamer Weise zu reagieren. Weiters scheinen Peers besonders im Kontext der Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung für die Regulation von trennungsbezogenen belastenden Gefühlen bedeutsam zu sein (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 14ff.). Diese Annahmen tätigen Hover-Reisner und Fürstaller (2017) aufgrund von Untersuchungen insbesondere im Kontext der Bedeutsamkeit von Peers im Kinderkrippenalter, somit wiederum bezogen auf Kinder unter drei Jahren. Griebel und Niesel (2017, 74) betonen, dass aktuelle Forschungsbefunde im Zusammenhang mit den Bedeutungen von Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase für Kinder unter drei Jahren aufzeigen, dass Säuglinge und Kleinkinder zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen aufbauen können und weiters, dass jede Bindung eines Kindes zu einer weiteren Person einzigartig ist. Winner und Erndt-Doll (2013, 24ff.), sprechen davon, dass die Bedeutung der Beziehungserfahrungen, die Kinder in der außerfamiliären Betreuung machen,

keiner Hierarchie folgt. Schließlich, so wie im Zusammenhang mit der Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen erwähnt, sind Beziehungserfahrungen mit unterschiedlichen Personen, somit auch mit anderen Kindern, auf ihre eigene Art für die Entwicklung eines Kindes bedeutsam. Auch wenn sich die wissenschaftliche Forschung nur randständig mit der Bedeutung der Peer-Beziehungen im Kontext der außerfamiliären Betreuung beschäftigte (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 14), ließen sich besonders Annahmen und Forschungsergebnisse im Kontext der Bedeutung der Peer-Beziehungen von Kindern unter drei Jahren ausfindig machen.

Winner und Erndt-Doll (2013, 24) streichen heraus, dass lange Zeit von Entwicklungspsychologen angenommen wurde, dass Kleinkinder vor allem mit Gleichaltrigen noch nichts anfangen können. Diese Annahme wurde aufgrund des Spielverhaltens getätigt, denn Kleinkinder beschäftigen sich mit großer Ausdauer mit für sie interessanten Materialien. Die Autorinnen streichen heraus, dass, wenn mehrere Kleinkinder in einem Raum spielten, dieses Verhalten als Parallelspiel bezeichnet wurde. Für die Erwachsenen schien es so, als würden die Kinder nebeneinander das Gleiche tun, ohne sich dabei aufeinander kooperierend zu beziehen. Auch Raschke und Weber (1998, 116) betonen, dass in älteren Untersuchungen die Auffassung vertreten wurde, dass für Kleinkinder die eigenen Bedürfnisse und Aktivitäten im Vordergrund stehen, und verweisen in diesem Zusammenhang auf Hiebsch (1966), der betont, dass von Kleinkindern kaum personengerichtete Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern angestrebt werden (Raschke, Weber 1998, 116). Auch Schmidt und Schneeweiß (1985; zit. n. Raschke, Weber 1998, 116) waren der Meinung, dass Kleinkinder noch keinen Kontakt zu Gleichaltrigen benötigen, denn dies stelle das Kind vor schwer lösbare Probleme, denn diese würden sich nicht wie ältere Partner anpassen. Doch diese Annahme, dass andere Kinder für Kleinkinder noch nicht bedeutsam sind, sind laut Winner und Erndt-Doll (2013, 25) überholt. Denn jene betonen mit Verweis auf Pikler (2001), dass sich bereits wenige Monate alte Kinder auf andere Kinder beziehen, sie interessiert beobachten, sich gegenseitig anblicken, aufeinander zubewegen und miteinander umgehen, so gut wie sie dies zu diesem Zeitpunkt können. Die Kinder beobachten sich wechselseitig in ihrem Tun und imitieren sich. Vom Umgang des Anderen mit einem Gegenstand lernen sie, wie sie selbst mit diesem umgehen können und weiters probieren sie das Beobachtete an dem Gegenstand aus (Oerter 1993; zit. n. Winner, Erndt-Doll 2013, 25).

Studien von Howes (1987; zit. n. Raschke, Weber 1998, 116) machten deutlich, dass ein Interesse an Peers bereits vor Vollendung des ersten Lebensjahres gegeben ist. Winner und Erndt-Doll (2013, 25) erwähnen, dass Kleinkinder nicht nur vom Spiel voneinander profitieren, sondern auch in vielen anderen Bereichen wie Körperpflege, beim Essen, Anziehen und im Bad. Weiters konnte in Rahmen von Beobachtungsstudien gezeigt werden, dass Kleinkinder positive Affekte austauschen, Zuneigung zeigen und einander Hilfe und Trost spenden (ebd.). Dennoch ist die emotionale Bedeutung, die Kleinkinder füreinander haben, ein eher randständiges Forschungsgebiet. Sowohl in der Entwicklungspsychologie, Bindungstheorie, der Psychoanalyse und somit auch in der Krippenforschung fand dieser Aspekt in weiteren Publikationen kaum Berücksichtigung (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 16). Auch wenn kaum wissenschaftliche Studien vorliegen, sollte an dieser Stelle die Wiener Krippenstudie erwähnt werden. Diese Studie beschäftigte sich, wie bereits im Kapitel 3.2 erläutert, mit den Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe (Datler, Funder et al. 2012). In diesem Zusammenhang zeigten die Untersuchungen im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit anderen Kindern, dass jene Erfahrungen, Gefühle des Getrenntseins lindern können und bereits sehr junge Kinder im Prozess der Bewältigung von Trennung in hohem Ausmaß füreinander bedeutsam sein können (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 16). Am Beispiel von Fallvignetten zeigen Hover-Reisner und Fürstaller (2017, 16ff.), wie bereits bei der Vorstellung der Ergebnisse der Wiener-Kinderkrippenstudie erläutert, dass es Kleinkindern zunächst nicht einfach fiel, in einen freudvollen und interaktiven Austausch zu kommen. Für diese Kinder war es zu Beginn ihres Besuchs in der Einrichtung kaum möglich, die eben genannten Autorinnen verweisen in diesem Zusammenhang auf Howes (2003), in eine Spielpartnerbeziehung einzutreten.

Dies lasse sich dadurch erklären, dass, wie bereits des Öfteren erwähnt, Kinder während der Eingewöhnung innerlich mit der Trennung von ihren Bezugspersonen befasst sind. Dieses Trennungserleben erschwert das neue soziale Umfeld, den Kindergarten bzw. die Krippenwelt um sich herum erkunden und explorieren zu können. Sie sind aus diesem Grund auf andere Personen angewiesen, die als Hilfen zur Affektregulation um die Situation des Trennungserlebens bewältigen zu können, zur Verfügung stehen. Es könnte schlussgefolgert werden, dass in diesem Zusammenhang neben der Bedeutung der Eltern, besonders auch die Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen angesprochen wird. Auch wenn Peers im Zusammenhang mit der Regulation von belastenden Gefühlen relevant sein können, soll in diesem

Kontext nicht die bedeutsame Relevanz der PädagogInnen übersehen werden (Hover-Reisner, Fürstaller 2017, 20f.).

Damit sich eine harmonische Peer-Beziehung entwickeln kann, sind laut Ahnert (1998, 116ff.) eine gewisse Stabilität der Betreuungsarrangements sowie altersgemäße Gruppengrößen unerlässlich. Peer-Beziehungen des Kleinkindes können als Vorläufer für unterschiedliche Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich gelten, die für spätere Entwicklungsaufgaben von Relevanz sein dürften, z. B. Toleranz, Offenheit, Konfliktfähigkeit usw. Weiters haben die Beziehungen zu Gleichaltrigen laut Ahnert (2003; zit. n. Dreyer 2017, 44) einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Identität eines Kindes. Das Geschlecht spiele ebenso eine besondere Rolle im Zusammenhang mit den Peer-Erfahrungen (Dreyer 2017, 44). Ahnert (2008, 271) betont, dass Studien aufzeigten, dass Kinder gleichgeschlechtliche Verhaltensmuster bevorzugter nachahmen als gegengeschlechtliche. Dreyer (2017, 44) verweist auf Viernickel (2000), die feststellte, dass Kleinkinder in der Kindertagesbetreuung eher Freunde des gleichen Geschlechts haben und weiters zumeist auch gleichgeschlechtliche Spielpartner. Die Annahme liegt nahe, dass auch für ältere Kinder, Kinder, die z. B. das dritte Lebensjahr vollendet haben, andere Kinder bzw. die Erfahrungen, die sie mit anderen Kindern machen, sei es im gemeinsamen Spiel, sei es durch das Beobachten anderer Kinder usw., in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten von Relevanz sind. Auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit Peers ab dem dritten Lebensjahr wird im Folgenden vertiefender eingegangen.

Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit Peers für Kinder ab dem dritten Lebensjahr

Ley (2013, 25) mit Verweis auf Ahnert (2005) betont, dass sich Kinder im Alter von drei bis sechs/sieben Jahren, im sogenannten traditionellen Kindergartenalter, im Spiel austauschen und voneinander lernen. Sutton-Smith (1978; zit. n. Schröder 2017, 32) beobachtete auch bei drei- bis vierjährigen Kindern das sogenannte Parallelspiel, bei dem, wie erläutert, aktuellere Studien besonders im Kontext von Kleinkindern aufzeigten, dass jenes Spiel nicht, wie angenommen, irrelevant für die kindliche Entwicklung ist (Winner, Erndt-Doll 2013, 35). Der Unterschied scheint darin zu liegen, dass, wie von Howes und Matheson (1992; zit. n. Schröder 2017, 32) thematisiert, ältere Kinder öfters komplexeres Spiel als Jüngere zeigen.

Schröder (2017, 21) verweist auf Brownell und Hazen (1999), welche die frühen Peer-Beziehungen von denen der darauffolgenden Lebensjahren folgendermaßen unterscheiden: Frühe Peerbeziehungen seien anders als im Kindergartenalter stärker durch das kindliche Temperament, seine Bindungsbeziehungen und die sich erst entwickelnde Fähigkeit zur Emotionsregulation bestimmt. Weiters blieben die individuellen Interaktionsfähigkeiten und die Bildung von Peer-Beziehungen durch Einschränkungen im Verstehen der eigenen und anderen Personen beschränkt. Auf einen weiteren Unterschied macht Brandes (2008; zit. n. Schröder 2017, 31) aufmerksam, indem er betont, dass bei Kindern ab dem dritten Lebensjahr die Interaktionssequenzen im Vergleich zu Kleinkindern immer länger und häufiger aufeinanderfolgen. Dennoch dominiert weiterhin der dyadische Austausch. Die Kinder interagieren selten mit zwei oder mehreren Kindern zeitgleich, es kann aber trotzdem zu Vorformen einer Gruppenbildung von bis zu drei bis vier Kindern kommen. Derartige Gruppenbildungen sind jedoch nicht durch Stabilität gekennzeichnet. Nelson und Seidmann (1984; zit. n. Schröder 2017, 33) betonen, dass die inhaltliche wie strukturierte Rahmung von Interaktionen neben der längeren Interaktionsdauer auch mit einer höheren sprachlichen Komplexität einhergeht. Nach Eckermann und Petermann (2001; zit. n. Schröder 2017, 33) werden nun neben nichtsprachlichen Kommunikationsmittel auch sprachliche eingesetzt, um soziale Koordination zu erreichen. Schröder (2017, 33) verweist auf Howes (1987), welcher im dritten Lebensjahr die Kommunikation als zentrales Thema in Peer-Interaktionen sieht.

Die zuvor erwähnte Annahme, dass Kinder im traditionellen Kindergartenalter besonders im Spiel voneinander profitieren, ist rückzuführen auf ein Modell von Ahnert (2005; zit. n. Ley 2013, 24), die jenes im Kontext der Bedeutung des Wandels der Interaktionen in den ersten 6 Lebensjahren entwickelte. Dieses Phasenmodell ist gegliedert in eine Frühphase (Kinder im Alter bis 1,5 Jahre), Spätphase (Kinder im Alter von 1,6 bis 3 Jahre) und Vorschulzeit (Kinder im Alter von 3 bis 6/7 Jahre). Im Kontext der Bedeutung von Peers betont Ahnert (2005; zit. n. Ley 2013, 25), dass es in der Spätphase zu den ersten Peer-Beziehungen durch gleichaltrige Spielpartner und Kinderfreundschaften kommt und ab dem dritten Lebensjahr werden Peer-Beziehungen als gleichrangige Partner angesehen. Auch Griebel und Niesel (2015a, 47) thematisieren die Bedeutung von Kinderfreundschaften, insbesondere im Zusammenhang mit älteren Kindern. Die AutorInnen erwähnen, dass Studien mit älteren Kindern gezeigt haben, dass ein Freund oder mehrere Freunde signifikante positive Auswirkungen haben. Unter anderem erhöhe sich die soziale Kompetenz und weiters reduziere sich die Ängstlichkeit.

Mit Verweis auf Becker-Stoll et al. (2014) betonen Griebel und Niesel (2015a, 47), dass alle Kinder im sozialen Gefüge einer Kindertageseinrichtung die Chance auf freundschaftliche Beziehungen bekommen sollen, sodass sie ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln können und kein Kind sich ausgeschlossen fühlt. In diesem Zusammenhang streichen Griebel und Niesel (2015b, o.S.) heraus, dass neue Beziehungen mit Gleichaltrigen und mit der Pädagogin unterstützend sein können, jedoch können sie auch belastend werden, besonders wenn ein Kind in eine Außenseiterposition gelangt, die sich zeitlich verfestigt. Bereits Alfred Adler (1930; 1974; zit. n. Fürtsaller, Hover-Reisner et al. 2014, 237) hat sich mit der Thematik des Gefühls der Zugehörigkeit im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen im Kindergarten beschäftigt. Adler spricht in seiner Schrift „Das Werk des Kindergartens“ davon, dass der Kindergarten zur Aufgabe hat, dass ein Gemeinschaftsgefühl entfaltet wird. Er solle weiters die Möglichkeit geben, dass Beziehungen zu anderen gefunden werden.

In den bereits erläuterten Darstellungen zur Thematik der Beziehungserfahrungen wurde insbesondere die Mitbeteiligten am Eingewöhnungsprozess (z. T. Eltern, Fachkräfte und Peers) thematisiert. Es kann aufgrund der bisherigen Erläuterungen abgeleitet werden, dass alle Beteiligten und insbesondere die Beziehungserfahrungen, die das Kind mit diesen Beteiligten macht, einen Einfluss auf den Verlauf der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten haben. Weiters sollte nochmals hervorgehoben werden, dass auch frühe Beziehungserfahrungen mit den ersten vertrauten Bezugspersonen einen wesentlichen Einfluss darauf zu haben scheinen, wie sich die späteren Beziehungserfahrungen z. B. im Kindergarten mit PädagogInnen und Peers gestalten.

Auffallend ist, dass im Zusammenhang mit der Eingewöhnungsphase neben den Interaktionsprozessen bzw. Beziehungserfahrungen mit den Mitbeteiligten, auch der Aspekt der „Exploration“ oftmals Erwähnung findet (vgl. Beckh et al. 2016; Ahnert 2007; Datler, Trunkenpolz 2015). Insbesondere wird in den Wiki-Kriterien im Kontext der Eingewöhnung nicht nur von gelingenden Zuwendungen und Interaktionsprozessen des Kindes zu den Menschen, die sie im Kindergarten vorfinden, gesprochen, sondern es wird auch eine aufmerksame und explorierende Zuwendung zu den Gegenständen, die das Kind im Kindergarten vorfindet, thematisiert (Datler, Funder et al. 2012, 68). Dies führt zu einem weiteren Aspekt, der bisher noch kaum Erwähnung fand. Neben der Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen und der Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit anderen Kindern (Peers), scheinen auch Erfahrungen, welche das Kind mit Gegenständen sogenannten „unbelebten Objekten“ macht,

während des Eingewöhnungsprozesses relevant zu sein. Diese Annahme führt zu dem nächsten zentralen Punkt der vorliegenden Arbeit – Erfahrungen mit unbelebten Objekten –.

3.3.3 Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Im Zuge der Ausarbeitung der Beobachtungsprotokolle zeigte sich, dass sich Noah oftmals aufmerksam, explorierend und spielerisch den Gegenständen und Spielzeugen im Kindergarten zuwendet. Es machte an vielen Stellen den Eindruck, als würde Noah auf spielerische Art und Weise symbolisch seine innere Gefühlswelt nach außen tragen. Ich tätigte daraufhin die Annahme, dass Noah durch sein Spielverhalten zum Ausdruck bringt, wie er die Trennung und das Getrenntsein, die neuen Erfahrungen mit PädagogInnen und Peers bzw. die neue fremde Situation (Kindergarten) erlebt. Dies führte mich zu der weiteren Annahme, dass für Noah die Gegenstände und die Spielzeuge nicht nur irgendwelche Objekte sind, sondern dass diese Objekte von Noah mit einer besonderen Bedeutung versehen werden. Aufgrund dieser scheinbaren besonderen Bedeutung, die diese Gegenstände für Noah zu haben scheinen, wird diese Kategorie – Erfahrungen mit unbelebten Objekten – bezeichnet.

Zuvor wurde kurz die Thematik des Spielverhaltens angesprochen. Es wurde erwähnt, dass sich Kleinkinder mit großer Ausdauer mit für sie interessanten Materialien beschäftigen (Winner, Erndt-Doll 2013, 25). Bereits Sigmund Freud (1920; zit. n. Flitner 2002, 71) setzte sich mit der Bedeutung des Spiels für den Menschen auseinander. Das Spiel wurde von Freud den Phantasieleistungen und damit den Ausdrucksformen des Unbewussten zugeordnet. Die psychoanalytische Lehre vom Spiel ist neben den kognitiv-entwicklungspsychologisch orientierten Spieltheorien das am stärksten ausgebreitete theoretische System. Aufgrund des psychoanalytisch-pädagogischen Zuganges der vorliegenden Arbeit, wird im Folgenden dieses theoretische System detaillierter dargestellt (Flitner 2002, 71f.).

Die psychoanalytische Lehre vom Spiel

Entwickelt hat sich diese Theorie einerseits aus der Beschäftigung mit psychischen Phänomenen, wie Träumen, Tagträumen und Phantasieren. Träumen geschieht aus einer augenblicklichen Situation der seelischen Beschäftigung des Menschen oder aus Spannungen, die im Traum wiederholt, verwandelt und verarbeitet werden. Zum anderen stellt die psychoanalytische Spieltheorie eine Fortsetzung oder Neufassung der alten Lehre von der Katharsis dar, denn die reinigende Funktion des Spiels liegt in der Möglichkeit des Menschen sich von den

Spannungen, welche das tägliche Leben mit sich bringt, spielend zu entlasten (Flitner 2002, 71).

Das Spiel gehöre zu den Fähigkeiten des psychischen Apparates, mit Unannehmlichkeiten fertig zu werden. Das Spiel diene vor allem der Entspannung. Die Phantasie verbessere die Geschehnisse, ergänze sie, malte sie sich aus, füge sich den Wünschen und trage über die verletzte Wirklichkeit hinweg. Das Kind, welches klein, abhängig und schwach ist und dies stetig zu spüren bekommt, hat die Wünsche groß und stark zu sein, an den Vorrechten der Erwachsenen teilnehmen zu können, mitbestimmen zu können usw. Diese Wünsche lassen sich nur in der Phantasie verwirklichen und somit sei das Spiel die charakteristische Phantasiebetätigung des Kindes (Flitner 2002, 71f.). Freud (1920; zit. n. Flitner 2002, 71) nahm an, dass das Kind z. B. eine Demütigung oder Spannung, die es erlebt hat oder noch erleidet, durch das Spiel in eine aktive Situation verwandelt. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem „Wiederholungszwang“. Dornes (2004, 175) betont, dass sich die Psychoanalyse seit ihren Anfängen damit auseinandersetzt, wie Menschen ihre persönlichen Erfahrungen verarbeiten und repräsentieren.

Ein weiterer zentraler Aspekt des Projektes und ein Teilbereich der Ausarbeitung meines Forschungsberichtes ist die Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten. In einem Ratgeber, der von der *Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort* empfohlen wird, behaupten die Autorinnen Gräßer und Hovermann (2015, 12ff.), dass Regeln und Rituale für das Einleben in den Kindergarten besonders hilfreich sind. In diesem Ratgeber wird die Annahme vertreten, dass Rituale das Gerüst für ein, wie die Autorinnen es nennen, „zufriedeneres Kindererleben“ bilden (Gräßer, Hovermann 2015, 12f.). Da diese Behauptungen aus einem Ratgeber stammen, ist es von Interesse zu untersuchen, welche Forschungsergebnisse diesbezüglich in der Wissenschaft bereits vorliegen. Diese Thematik wird im nachfolgenden Teil aufgegriffen.

3.4 Regeln und Rituale

Rituale gibt es nahezu für jede Lebenslage und für jeden Anlass. So gibt es z. B. Rituale, die manche Kinder und Erwachsene beim Schlafengehen veranstalten, Rituale und Regeln, die jedes Spiel strukturieren usw. Man findet unzählige Rituale im Alltag, wie das Hände schütteln zur Begrüßung, das Zuprosten bei Tisch, oder jemand hält eine Rede und alle klatschen (Ciompi 2011, 56). Auch der Beginn neuer Lebensabschnitte wird häufig von in der Gesell-

schaft üblichen Ritualen begleitet. Dabei sei dies beim Kindergartenanfang weniger ausgeprägt als zu Beginn der Schulzeit, wie z. B. die Schultüte. Aber Neuanschaffungen für den Kindergarten, wie Brotzeittasche und Hausschuhe haben beim Kindergarten dennoch eine besondere Bedeutung (Griebel, Niesel, 2015b, o.S.).

Wie erwähnt, ist die erziehungswissenschaftliche Ritualforschung ein junger Forschungszweig innerhalb des Faches (Jörissen, Wulf 2010, 641). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Berliner Ritualstudie, die an der Freien Universität Berlin im Zeitraum von 1999 bis 2009 durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Studie sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in einer innerstädtischen Berliner Grundschule und in ihrem Umfeld Bildungs-, Erziehungs-, und Lernprozesse in den vier Sozialisationsfeldern Schule, Familie, Peer-Gruppen und Medien untersucht worden (Wulf 2008, 70). Rituale bilden oftmals zentrale Rahmungen von Erziehungs- und Bildungsbemühungen. Es gelte die These der pädagogischen Bedeutung von Ritualen für Familie, Schule, Geschlecht und Medien in gleicher Weise (Wulf, Zirfas 2004, 7). Durch die Berliner Ritualstudie konnte eine zentrale Bedeutung in Sozialisationsfeldern nachgewiesen werden. Sie konnte dazu beitragen, dass die Ritualforschung zu einem international akzeptierten Thema der Erziehungswissenschaft wurde. Es wurde in dieser Studie weiters nachgewiesen, dass Ritualen und Ritualisierungen nicht nur in der Schule und in der Familie eine erhebliche Bedeutung zukommt, sondern dass sie auch in der Peer-Kultur und in den Medien von Relevanz sind. Aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Studie für die Erziehungswissenschaft, werden zentrale Ergebnisse der Berliner Ritualstudie an dieser Stelle aufgelistet (Wulf 2008, 69f.):

Den Ergebnissen der Berliner Ritualstudie zufolge haben Rituale und Ritualisierungen eine zentrale Bedeutung in der Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. Das Leben wird durch Rituale und Ritualisierungen strukturiert und sie unterstützen die Einfügung in eine soziale Ordnung und mit dieser konstruktiv umzugehen. Weiters gestalten Rituale Übergänge zwischen Sozialisationsfeldern und Institutionen und ermöglichen somit das für den Unterricht und Schule wichtige soziale Lernen. Sie wirken in allen Sozialisationsfeldern. Besonders die Ethnographie und qualitative Methoden eignen sich für die Erforschung von Ritualen und Ritualisierungen. Zu geeigneten Methoden zählen z. B. die teilnehmende Beobachtung, die videogestützte Beobachtung, die Videoinszenierung, die Fotoanalyse sowie Interviews und Gruppendiskussion. Laut Wulf (2008, 72) erzeugen Rituale Gemeinschaften, in denen Kinder ihren Ort haben. Die Gemeinschaftsbildung erfolgt vor allem da-

durch, dass die rituellen Praktiken performativ sind, somit Gemeinschaft inszenieren und auf-führen. Durch regelmäßige Wiederholungen werden die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen bestätigt bzw. modifiziert. Weiters haben Rituale und Ritualisierungen einen Anfang und ein Ende. Rituale bewirken aufgrund ihrer Dynamik Anpassungen und Verände-rungen des kindlichen Verhaltens. Durch ihre körperlichen Praktiken identifizieren sich Kin-der mit Bildern und Schemata und dadurch bilden sie neue Handlungsformen aus. Wulf (2008, 72) spricht in diesem Zusammenhang von mimetischen Prozessen. In mimetischen Prozessen werden „Abdrücke“ von rituellen Handlungen inkorporiert. Hiermit ist gemeint, dass sich die Teilnehmenden auf frühere erfahrene Sequenzen eines Rituals beziehen und der gleichsam genommene „Abdruck“ dieser Sequenzen befähigt sie auch in anderen Kontexten rituell zu handeln. Menschen können sich dann auch in anderen sozialen Feldern, wie Institu-tionen und Organisationen angemessen verhalten und Gemeinschaften erzeugen (Audehm et al. 2007, 427). Durch Rituale, die Kindern Kontinuität suggerieren, werden Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt (Wulf 2008, 72). Mit Hilfe von Ritualen werden Ziele der Bildungs-institutionen, Werte und Normen in den Körpern der Kinder verankert (Wulf, Zirfas 2004 10f.). Dem Ergebnis der Ritualforschung zufolge wird die persönliche, soziale und kulturelle Identität - die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gesellschaft - durch Handeln in Form von Ritualen zugleich ausgedrückt als auch verwirklicht. Dies dürfte den Ausgangspunkt für zu-künftige Untersuchungen bilden (Belliger, Krieger 2013, 31).

Zusammengefasst sind Rituale laut Audehm et al. (2007, 426f.) wiederholbare Handlungs-muster, welche Sicherheit erzeugen. Sie rahmen verbale und nonverbale Interaktionen, die zu sequenzierten förmlichen bzw. zeremoniellen Handlungsabläufen führen. Rituelle Interaktio-nen wirken gemeinschaftsbildend und die Wirkung und Effekte von Ritualen sind immer auf den praktischen Vollzug ritueller Interaktionen angewiesen, der für die Teilnehmenden eine konkrete Änderung bzw. Handlungsaufforderung impliziert. Sie verkörpern weiters kollektive Werte und Bezüge und ermöglichen die Transformation der Erfahrungen auf andere Bereiche.

Die bisherigen Erläuterungen bezogen sich besonders auf das aktuelle Wissen in Bezug auf die Bedeutung des Ritualbegriffes in der Erziehungswissenschaft, insbesondere hinsichtlich der Annahmen nach Wulf (2008). In der vorliegenden Arbeit ist jedoch nicht nur der Begriff „Ritual“ zentral, sondern auch der Begriff „Regel“. Im Kontext der Erstellung des For-schungsberichtes, hinsichtlich der Bearbeitung dieser Thematik, fiel es im Zuge der Auswahl bestimmter Regel- oder Ritualsequenzen nicht immer leicht, eine eindeutige Zuordnung zur

jeweiligen Begrifflichkeit zu finden. In diesem Zusammenhang kann an dieser Stelle besonders auf einen aktuellen Artikel von Garschagen (2017) verwiesen werden. Annagret Garschagen setzt sich zwar besonders mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen in der Organisationsentwicklung auseinander, beschäftigt sich jedoch auch explizit mit den Unterschieden der beiden Begrifflichkeiten. So meint die Autorin, dass die Menschen mit dem Begriff Regel meist etwas verbinden, das von außen vorgegeben wird und für dessen Nichteinhaltung sofortige Konsequenzen folgen können. Regeln seien für die Erziehung und das gesellschaftliche Miteinander von Relevanz (Garschagen 2017, 330). Bereits von Kindheit an wird man laut Garschagen (2017, 330) mit Regeln, wie Spielregeln, Verhaltensregeln und Umgangsregeln konfrontiert. Ebenso kenne man bereits Rituale aus der Kindheit. Hierfür gibt sie Beispiele, wie das Glöckchen klingelt bevor man in das Weihnachtszimmer darf, die Zahnfee kommt, wenn der erste Zahn rausfällt, oder täglich werden Geschichten zum Einschlafen vorgelesen. Rituale werden laut der Autorin gemeinsam entwickelt, sind lebendiger, intensiver und emotionaler und definieren, wie Dinge umgesetzt werden und gelebt werden. Regeln hingegen seien von außen gegeben, entsprechen bestimmten Vorschriften, erfordern direkte Führung die kontrolliert wird und sind häufig starr und bürokratisch. Garschagen (2017, 329) betont, dass die Unterscheidung der beiden Begriffe zumeist am Beginn schwer fällt aber dennoch tätigt die Autorin die Aussage: „Rituale sind keine Regeln!“

Auch wenn bereits besonders die Bedeutungen von Ritualen für die erziehungswissenschaftliche Forschung vorgestellt wurden und auf den Unterschied zwischen einer Regel und einem Ritual laut Garschagen (2017) eingegangen wurde, lassen sich nur kaum bis keine Untersuchungsergebnisse finden, welche sich konkret auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten beziehen. Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik der Regeln und Rituale im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten beschäftigen, sind primär dem Bereich der populärwissenschaftlichen Literatur bzw. dem Bereich der Ratgeber zuzuordnen (Bäcker-Braun 2011; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Datler und Trunkenpolz (2015, 5) betonen, dass überwiegend in der populärwissenschaftlichen Literatur bzw. im Bereich der Ratgeber mehrfach nachzulesen ist, dass es für Kinder insbesondere Kleinkinder hilfreich ist, wenn der Krippen- und Kindergartenalltag von Regelmäßigkeiten und Ritualen bestimmt ist. Aus diesem Grund werden im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der Thematik Regeln und Rituale im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten Annahmen von Ratgebern herangezogen.

Ratgeberliteratur zur Thematik der Regeln und Rituale im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten

Wie bereits erwähnt, wurden in dem Ratgeber, der von der *Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort* empfohlen wird, von den Autorinnen Gräßer und Hovermann (2015, 12ff.) behauptet, dass Regeln und Rituale für das Einleben in den Kindergarten besonders hilfreich sind. Die Autorinnen streichen weiters heraus, dass, da es zu Beginn der Kindergartenzeit vielen Kindern zumeist schwer fällt, sich von den Eltern zu lösen bzw. zu verabschieden, dies z. B. mit dem immer gleichen Abschiedsritual leichter fallen soll. Aus Sicht der Autorinnen sind Rituale Handlungen, die immer denselben Ablauf haben, weiters folgen sie bestimmten Regeln. Den Unterschied zwischen Regeln und Ritualen erläutern jene dahingehend, dass sie behaupten, dass bei Nichteinhaltung bestimmter Regeln Sanktionen folgen, „im Gegensatz dazu sollte es bei der Nichtdurchführung von Ritualen keine Sanktionen geben, da Rituale ein positives Erziehungselement darstellen und nicht mit ‘Bestrafung’ verknüpft sein sollten“ (Gräßer, Hovermann 2015, 12). Regeln und Rituale haben laut deren Sichtweise, dennoch einiges gemeinsam. So sollen bei der Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen Regeln und Rituale Sicherheit erzeugen und Rituale sollen u. a. strukturieren, die Gemeinschaft stärken, Ängste vermindern und zwischenmenschliche Interaktionen fördern. Auch Bäcker-Braun (2011) hebt in ihrem Ratgeber mit dem Titel: „‘Leitplanken’ im Kita-Alltag. Rituale geben die Richtung vor und vermitteln Sicherheit“, die Förderlichkeit von Ritualen hervor. Laut Bäcker-Braun (2011, 16) sind Rituale wichtig für unser Leben, sowohl für Kinder als auch Erwachsene. Sie seien „Wegmarken unseres Alltags“. Rituale würden helfen mit Übergangssituationen zurechtzukommen. Vor allem Kinder würden Rituale brauchen, da sie vorhersehbar sind und Vertrauen schenken. Laut der Autorin haben amerikanische Forscher festgestellt, dass Kinder, die gemeinschaftliche Rituale erleben, nicht mehr so sehr unter dem allgemeinen Stress leiden, wie Kinder, die diese Erfahrung nicht machen. Zudem fanden laut Bäcker-Braun (2011, 16) die Forscher heraus, dass Rituale die Gesundheit der Kinder, die Identität der Jugendlichen sowie deren Beziehungsfähigkeit, fördern. Rituale hinterlassen einen „emotionalen Abdruck“, wodurch sich die Kinder auch später an diese positive Erfahrung erinnern können (Bäcker-Braun 2011, 16). Diese Aussage erinnert, an die von Wulf (2008, 72) thematisierten mimetischen Prozessen, in denen er von „Abdrücken“ spricht, die durch die rituellen Handlungen inkorporiert werden.

Auch nach Bäcker-Braun (2011, 16) sind Rituale Handlungen, die immer wieder in der gleichen Weise zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt werden. Die Autorin setzt sich weiters mit Ritualen im Kindergarten, die sich jeden Tag wiederholen und zur erkennbaren Gestaltung des Kita-Alltages beitragen, auseinander. Unter anderem thematisiert sie den Morgenkreis, Rituale zum Mittagsschlaf, Rituale zum Mittagessen, Rituale, die das Jahr gestalten, Rituale zum Geburtstag und Rituale zu den Jahreszeiten (Bäcker-Braun 2011, 17f.). Im Zentrum meiner Videoaufnahmen steht der Mittagskreis, weiters beinhalten meine Filme neben, dem freien Spiel, auch Ausschnitte des gemeinsamen Essens. Im Folgenden werden Bäcker-Brauns (2011, 17) Erläuterungen sowohl zur Gestaltung des gemeinsamen Essens als auch zum Morgenkreis, da angenommen wird, dass Gestaltungsvorschläge zum Morgenkreis, der Gestaltung eines Mittagskreises ähnlich sein könnten, vorgestellt.

Der Morgenkreis beginnt am besten mit einem gemeinsamen Lied, Gebet oder Kreis, in dem die Kinder spüren, dass sie wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Wenn der Morgenkreis z. B. mit einem Klang (beispielsweise einer Zimbel) eingeläutet wird, werden die Kinder still und konzentriert, denn sie erkennen dies als Zeichen für die nun folgende Aktivität. Persönlich im Kreis angenommen und willkommen fühlen sich die Kinder dann, wenn ein Morgenlied folgt, worin jedes Kind namentlich erwähnt wird. Ein Morgensegen durch die Erzieherin würde, laut Bäcker-Braun (2011, 17), einen schönen Tagesbeginn darstellen.

Wie erwähnt, führt Bäcker-Braun (2011, 17) auch aus, wie das gemeinsame Essen gestaltet sein kann. Das Essen, das als gemeinsame Handlung beginnt, ist mit seiner Symbolkraft bereits ein Ritual. Da für zahlreiche Kinder das gemeinsame Essen heute keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt, ist diese Erfahrung in der Kita umso wichtiger. Das gemeinsame Essen wird zu einer besonderen Angelegenheit erhoben, wenn es mit einem Spruch oder Tischgebet beginnt und sich alle Kinder reihum an der Hand fassen. Die Entscheidung für einen bestimmten Spruch oder ein Tischgebet ist wichtig, welches dann immer zu Beginn mit allen gesprochen wird. Denn dieser Spruch, oder das Gebet wird zum Erkennungszeichen des gemeinsamen Essens in der Kita und oft auch in den häuslichen Familienalltag integriert (Bäcker-Braun 2011, 17). Auch Gräßer und Hovermann (2015, 56) streichen diese Art von Ritual im Kindergarten heraus und betonen, dass die Handreichungen und das Aufsagen eines gemeinsamen Spruches, insbesondere auch wenn dieses in der eigenen Familie angewendet wird, eines der schönsten Rituale rund um den Tisch ist.

Auch wenn in den Ratgebern immer die Förderlichkeit von Ritualen hervorgehoben wird (Bäcker-Braun 2011; Gräßer, Hovermann 2015), widmen sich die Autorinnen Gräßer und Hovermann (2015) in einem kurzen Textteil der Thematik, dass Rituale nicht nur förderlich sein könnten. Sie meinen, dass es einem im ersten Moment unsinnig erscheint, dass Rituale auch schaden können, doch unter Umständen können sie in schlechter Erinnerung behalten werden, oder sogar (großen) Schaden anrichten. Auch in diesem Zusammenhang gehen sie nicht explizit auf den Kindergarten ein, sondern sprechen insbesondere von Ritualen, wie Abschiedsritualen, die im Rahmen der Familie aufgrund eines Todesfalles durchgeführt werden. Rituale, die für das Kind unverständlich, nicht nachvollziehbar, oder sogar Ängste auslösen und einfach von den Eltern, Großeltern oder sonstigen Personen durchgeführt werden, können im schlimmsten Fall sogar psychische Schäden auslösen. Zwanghafte, regelmäßige Übungen, die nur durch die Eltern veranlasst werden, wirken kontraproduktiv. Kinder und Eltern müssen dem Ritual etwas Positives abgewinnen und weiters müssen Rituale ständig hinterfragt werden, ob sie z. B. an das Alter des Kindes angepasst sind. Doch die Eltern sollen unbesorgt sein, denn wenn sie ein paar einfache Regeln beachten würden seien Rituale eine sehr hilfreiche und schöne Bereicherung für sie und ihre Kinder.

Nach der Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes ergeben sich folgende Forschungslücken.

4. Forschungslücken

Sowohl die Wiener Kinderkrippenstudie (Datler, Funder et al. 2012), das Berliner Eingewöhnungsmodell (Laewen et al. 2014) als auch das Münchener Eingewöhnungsmodell (Winner-Erndt-Doll 2013) hatten Untersuchungen von Kindern unter drei Lebensjahren im Fokus. Auch Griebel und Niesel (2017), die das Transitionsmodell entwickelten, beziehen sich auf Forschungsergebnisse hinsichtlich der Untersuchung der Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Sie nehmen jedoch zum Teil auch Bezug auf Studien, welche sich auf ältere Kinder (Kinder ab drei Jahren) beziehen. Dennoch liegen diese Studien zeitlich weit zurück, sodass in diesem Sinne nicht von Aktualität gesprochen werden kann (Schmidt-Denter 1985; Strätz 1986; Haefele-Wolf Filsinger 1994). Es scheint sich somit zu bestätigen, dass wissenschaftliche Untersuchungen im Kontext des Überganges von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung von dreijährigen und älteren Kindern vernachlässigt wurden und das Augenmerk der Untersuchungen besonders auf Kinder unter drei Lebensjahren gelegt wurde (Eckstein, Hover-Reisner 2009; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Aufgrund der Vernachlässigung der wissenschaftlichen Untersuchungen der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten von Kindern ab dem dritten Lebensjahr ist hier eine Forschungslücke zu identifizieren. Es ergibt sich ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Untersuchung wie Kleinkinder ab dem dritten Lebensjahr den Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Tagesbetreuung erleben.

Zu Beginn der Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes wurde u. a. besonders auf die Wiener-Kinderkrippenstudie eingegangen (vgl. 3.2). Im Rahmen dieser Studie wurden Kriterien gebildet, um durch ihre Hinzunahme den Eingewöhnungsprozess von Kleinkindern im Kontext des Überganges in die Kinderkrippe zu untersuchen. Diese Kriterien scheinen geeignet zu sein, um zu untersuchen, ob ein Eingewöhnungsprozess eines Kindes in den Kindergarten gelungen oder nicht gelungen ist. Die Untersuchung mithilfe der Wiki-Kriterien, ob Noah der Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten gelungen ist oder nicht, ist ein zentraler Aspekt meiner Arbeit.

Beziehungserfahrungen scheinen im Kontext des Überganges von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung besonders bedeutsam zu sein. Sowohl die Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen als auch die Beziehungserfahrungen mit Peers scheinen einen Einfluss darauf zu haben, wie sich die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten gestaltet (vgl. 3.3). Die Untersuchung der Erfahrungen mit unbelebten Objekten könnte Aufschluss darüber geben, wie das

Kind die neue Situation –Kindergarten– bzw. insbesondere die neuen Beziehungserfahrungen, erlebt (vgl. 3.3.3). Daher scheint ein Forschungsbedarf, wenn das Augenmerk auf die Untersuchung der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten von Kindern über drei Lebensjahren gelegt wird zu sein, dass die Bedeutung der Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten besonders im Hinblick auf diese drei Kategorien erforscht wird.

Da im Zusammenhang mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten kaum wissenschaftliche Studien vorliegen (Heiss 2010; Datler, Datler et al. 2010; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5), jene aber besonders laut populärwissenschaftlicher bzw. Ratgeberliteratur eine bedeutsame Rolle im Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten spielen (Gräßer, Hovermann 2015; Bäcker-Braun 2011), könnte abgeleitet werden, dass auch in diesem Zusammenhang ein Forschungsbedarf, zu untersuchen, welche Bedeutung Regeln und Rituale im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten haben, gegeben ist.

Besonders in den Ratgebern wird die Förderlichkeit von Regeln und Ritualen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten thematisiert, jedoch liegen dazu kaum wissenschaftliche Studien dazu vor (Heiß 2010; Datler, Datler et al. 2010; zit. n. Datler, Trunkenpolz, 2015, 5). Aus diesem Grund könnte es von Interesse sein, ein Augenmerk auf die Bedeutung der Regeln und Rituale im Zusammenhang mit dem bereits identifizierten Forschungsbedarf (Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses und Beziehungserfahrungen) zu legen. Zum Beispiel wird in dem Ratgeber, der von der *Akademie für Kindergarten, KiTa und Hort* empfohlen wird (Gräßer, Hovermann 2015) angenommen dass Regeln und Rituale für das Einleben in den Kindergarten besonders hilfreich sind (Gräßer, Hovermann 2015, 12). Wenn diese Annahme vertreten wird, könnte abgeleitet werden, dass Regeln und Rituale einen positiven Beitrag dazu leisten, dass die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten gelingt. Es könnte der Gedanke weiter verfolgt werden, dass Regeln und Rituale möglicherweise auch förderlich für die Beziehungserfahrungen im Zusammenhang mit der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten sein könnten. Um diese Annahmen zu überprüfen, ist eine Untersuchung vonnöten. Es entsteht somit ein Forschungsbedarf hinsichtlich des Gelingen bzw. Nichtgelingens des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten sowie der Bedeutung von Regeln und Ritualen für die Beziehungserfahrungen im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten.

Aus diesem erläuterten Forschungsstand und den daraus abgeleiteten Forschungslücken ergeben sich folgende Forschungsfragen, die im Rahmen der geplanten Masterarbeit bearbeitet werden sollen.

5. Explikation der Forschungsfragen

Im Projektantrag des Forschungsprojekts „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“ wurden vom Projektteam Forschungsfragen formuliert (Datler, Trunkenpolz 2015). Die Forschungsfragen, die vom Projekt vorgegeben wurden, werden in abgeänderter Form, bezogen auf den Einzelfall Noah, erläutert.

- FF1: Welche Bedeutung – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – haben Beziehungserfahrungen für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?
 - Wie erlebt Noah diese Beziehungserfahrungen?
 - Wie verändern sich diese Beziehungserfahrungen?
 - In welcher Hinsicht werden diese Beziehungserfahrungen als tendenziell belastend oder als tendenziell hilfreich erlebt, um den Übergang bewältigen zu können?

Mein ausgearbeiteter Forschungsbericht, in dem ich diese Fragestellungen bereits beantwortet habe, dient als Grundlage für die weitere Bearbeitung. Für die Ausarbeitung meines Forschungsberichtes habe ich meine erstellten Beobachtungsprotokolle hinsichtlich dieser Fragen untersucht. Ich habe die für Noahs Erleben als relevant erscheinenden Sequenzen ausgewählt, dargestellt und interpretiert. Den Fokus habe ich dabei, wie erläutert, auf folgende drei Kategorien gelegt: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen, Beziehungserfahrungen mit Peers und Erfahrungen mit unbelebten Objekten. Im Speziellen habe ich untersucht, ob sich Veränderungen im Verlauf der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen und Peers als auch im Verlauf der Erfahrungen mit den unbelebten Objekten zeigen und weiters, ob konstante Erfahrungen festzumachen sind. Besonders um festzustellen, ob Veränderungen, oder konstante Erfahrungen gegeben sind, begann ich das Material chronologisch, beginnend mit dem Beobachtungsprotokoll der ersten Videoeinheit, zu bearbeiten. Nachdem ich analysierte, wie Noah die ausgewählten Situationen erlebt hat und ich weiters untersuchte, ob Veränderungen oder Konstante in den Erfahrungen festzustellen sind, habe ich das analysierte Material auf die Frage untersucht, inwieweit diese Erfahrungen tendenziell als belastend oder tendenziell als hilfreich im Kontext der Übergangsbewältigung von Noah erlebt werden. In der vorliegenden Arbeit werden nicht alle im Forschungsbericht ausgewählten und bearbeiteten Szenen wiedergegeben, denn vorgesehen ist eine Überarbeitung der im Forschungsbericht ausgewählten Teile. So können Beziehungserfahrungen bzw. Erfahrungen mit unbelebten Objekten,

welche im Kontext der Eingewöhnungsphase für Noahs Erleben und im Hinblick auf die formulierten Fragen als besonders essentiell gesehen werden, komprimiert dargestellt werden.

- FF2: In welcher Hinsicht ist – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – der Eingewöhnungsprozess von Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet als gelungen bzw. als nicht gelungen einzustufen?

Diese Ausarbeitung erfolgte ebenso bereits in meinem Forschungsbericht. Nach Vorgabe des Projektteams habe ich für die Beantwortung dieser Frage die bereits erläuterten Wiki-Kriterien herangezogen (Datler, Lehner 2014; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 10). Ebenso wurde vom Projektteam vorgegeben, dass im Kontext der Analyse in Bezug auf diese Forschungsfrage die Beobachtungsprotokolle der zwei letzten Videotermine verwendet werden sollen. Es werden auch in diesem Teil nicht alle erarbeiteten Sequenzen vorgestellt, sondern es erfolgt eine Zusammenschau der für Noahs Erleben besonders bedeutsamen Situationen im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage.

- FF3: Welche Bedeutung haben – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – Regeln und Rituale für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?

Die Unterfragen in Bezug auf diese Forschungsfrage werden in zwei Teilbereiche gegliedert. Ein Teilbereich ist der Thematik Rituale zugeordnet und der andere der Thematik Regeln.

Rituale:

- Wie mag das Kind diese Situation erleben?
- In welcher Hinsicht wird dies vom Kind als belastend oder als hilfreich erlebt und welche Bedeutung kommt dies im Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung zu?

Regeln:

- Welche exemplarisch ausgewählten Regeln sind für das Fokuskind bedeutungsvoll und strukturieren in einem hohen Ausmaß den Alltag des Fokuskindes?
- Wie mag das Fokuskind diese Regeln erleben?

- In welcher Hinsicht wird dies vom Kind als belastend oder als hilfreich erlebt und welche Bedeutung kommt dies im Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung zu?

Im Zusammenhang mit den Begriffen Regel und Ritual wurden vom Projektteam, Begriffsdefinitionen vorgegeben (internes Projektpapier - Video 2017). Ich habe in den Beobachtungsprotokollen nach Sequenzen gesucht, welche nach diesen Definitionen einem Ritual oder einer Regel zuzuordnen sind. An dieser Stelle gilt es nochmals zu erwähnen, dass in den Besprechungen unserer Videokleingruppe, trotz der vorgegebenen Begriffsdefinitionen, oftmals keine eindeutige Trennung der beiden Begriffe, Regeln und Rituale, festzumachen war. Als erstes Ritual (Ritual 1) habe ich, aufgrund meiner Aufgabe besonders den Mittagskreis ins Zentrum meiner Videographie zu rücken, jenen für die Analyse ausgewählt. Diesen Bereich untergliederte ich weiters sowohl in Ritual- als auch in Regelsequenzen. Im Anschluss daran, setzte ich mich damit auseinander, welche ritualisierten oder regelgeleitete Sequenzen innerhalb des Mittagskreises für Noahs Erleben bedeutsam sind. Als Ritual 2 habe ich, da meine Videos am Ende noch Sequenzen des gemeinsamen Essens beinhalten, das Mittagessen gewählt und bei der Analyse ging ich ähnlich wie beim Mittagskreis vor. Ich suchte sowohl nach Ritual- als auch Regelsequenzen innerhalb des Mittagessens und im Anschluss daran bearbeitete ich die Bedeutung der ausgewählten ritualisierten bzw. regelgeleiteten Situationen für Noahs Erleben.

In Bezug auf die Forschungsfrage und die jeweiligen Unterfragen bin ich ähnlich wie bei der Ausarbeitung im Kontext der Beziehungserfahrungen vorgegangen. Ich untersuchte erstens, wie Noah die ausgewählten Sequenzen erlebt hat, und zweitens, ob diese Erfahrungen tendenziell als belastend oder tendenziell als hilfreich im Kontext Noahs Übergangsbewältigung gesehen werden. Es werden wieder die im Forschungsbericht ausgewählten Regeln- und Ritualsequenzen in Bezug auf die gestellten Fragen überarbeitet und komprimiert dargestellt.

- FF4: Welche Bedeutung haben Regeln und Rituale – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – sowohl für die Beziehungserfahrungen als auch für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?

Diese vierte Forschungsfrage wurde nicht vom Projektteam vorgegeben, sondern ich habe sie, aufgrund des dargestellten Forschungsbedarfs (vgl. Kapitel 4), ausgewählt. Es wird untersucht, ob Rituale und/oder Regeln im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen als auch im Zusammenhang mit dem Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses für Noah eine Rolle spielen. Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird einerseits der ausgearbeitete Analyseteil der Beziehungserfahrungen und der ausgearbeitete Analyseteil der Regeln und Rituale wesentlich sein und andererseits der ausgearbeitete Analyseteil, ob Noahs Eingewöhnung als gelungen oder nicht gelungen eingestuft wurde und wiederum der Analyseteil der Regeln und Rituale.

6. Begriffserläuterungen

Da in der vorliegenden Arbeit oftmals, insbesondere bereits im Titel der Begriff der „Eingewöhnung“, im Zusammenhang mit der Phase des Übergangs in den Kindergarten bzw. mit dem Eintritt in den Kindergarten verwendet wird, ist es das Ziel dieses Kapitels, den Begriff „Eingewöhnung“ zu klären, um ein Verständnis für diesen zu schaffen.

6.1 Eingewöhnung

Datler und Lehner (2014, 393f.) verweisen darauf, dass wenn Kinder beginnen regelmäßig die Kinderkrippe oder den Kindergarten zu besuchen, für diese Phase traditionell der Begriff „Eingewöhnung“ verwendet wird. Mit diesem Terminus wird die Alltagserfahrung verbunden, dass es den Kindern zumeist schwer fällt, sich von ihren vertrauten Bezugspersonen zu lösen und sie nun regelmäßig Zeit mit Personen verbringen müssen, die ihnen zunächst fremd sind. Weiters betonen die AutorInnen, dass wenn von der „Eingewöhnung“ eines Kleinkindes in die Kinderkrippe gesprochen wird, dies den Fokus darauf lenkt, dass vom Kind abverlangt wird, dass das Kind mit der neuen Situation vertraut wird und sich somit an die neue Situation gewöhnt. Sie streichen in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Griebel und Niesel (2004; 2005; zit. n. Datler, Lehner 2014, 393) heraus, dass vor knapp zwei Jahrzehnten begonnen wurde, dafür zu plädieren nicht von Prozessen der „Eingewöhnung“, sondern von Prozessen der „Transition“ oder des „Übergangs“ zu sprechen. Die Begriffsverwendung „Eingewöhnung“ scheint insofern problematisch werden zu können, wenn die Annahme vertreten wird, dass wenn von „Eingewöhnung“ gesprochen wird, dass allein das Kind für einen gelungenen „Eingewöhnungsprozess“ verantwortlich sei.

Die Begriffsverwendung „Eingewöhnung“ in der vorliegenden Arbeit lenkt den Fokus nicht darauf, dass vom Kind abverlangt wird, dass es sich an die neue Situation gewöhnt, sondern inkludiert jene Ansätze der Transitionsforschung, insbesondere den Transitionsansatz nach Griebel und Niesel, der eine Multiperspektivität einschließt und nicht allein auf die Kompetenz des Kindes, sondern zugleich auf die Kompetenz des sozialen Systems setzt (Griebel, Niesel 2017, 37). Eingewöhnung wird als Begriff verwendet, weil es eben nicht bedeutet, dass die Verantwortung alleine beim Kind liegt und sich in weiterer Folge an die neue Situation gewöhnen soll, aber der Begriff dennoch darauf verweist, dass es darum geht, wie das Kind mit der neuen Situation vertraut wird (Datler, Lehner 2014, 393).

6.2 Regeln und Rituale

Auch die Begriffe Regeln und Rituale sind wesentlich für die vorliegende Arbeit. Wie im Teil der Explikation der Forschungsfragen (Punkt 5) erwähnt, wurden vom Projektteam Begriffsdefinitionen vorgegeben, welche im Rahmen der Auswertung des Datenmaterials verwendet wurden. Da sich die Auswertung der Regel- und Ritualsequenzen ausschließlich auf diese Begriffsdefinitionen stützt, werden die projektinternen Definitionen dieser Begrifflichkeiten an dieser Stelle vorgestellt.

Rituale sind Situationen, die bestimmten expliziten/impliziten Regeln folgen und einen deutlich markierten Anfang sowie ein eben solches Ende aufweisen. Rituale heben sich aus dem sonstigen Alltag ab, da sie für den Großteil der Teilnehmer in besonderer Weise bedeutungsvoll sind und ihr Vollzug zelebriert wird. Ein Ritual geht somit über die zweckhafte, regelgeleitete Gestaltung einer Situation hinaus.

Unter **Regeln** werden Verhaltenserwartungen verstanden. Es wird erwartet bzw. vorgegeben, dass eine Person sich in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten hat. Die Nicht-Einhaltung von Regeln ist mit Sanktionen verbunden, die allerdings nicht grundsätzlich erfolgen müssen. Es wird grundsätzlich erwartet, dass Regeln eingehalten werden, deren Geltung geht allerdings nicht verloren, wenn sie in Einzelfällen nicht befolgt werden.

(internes Projektpapier - Video 2017, Hervorhebung im Original).

7. Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Folgenden wird dargestellt, mit welchem methodischen Vorgehen versucht wurde, zu Antworten auf die Forschungsfragen zu kommen.

Das Projekt „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“ gliedert sich in drei Teilbereiche: Einzelfallstudien, ExpertenInnenbefragung und Lehrplananalysen. Im Kontext der Einzelfallstudien kamen folgende Methoden zum Einsatz: Young Child Observation (YCO), Videographie, das Attachment Q-Set (AQS) und Interviews. Vom Projektleitungsteam wurden Gruppen, die nach der jeweiligen Methode arbeiteten, gebildet. Meine zentrale Aufgabe war die Erstellung und Auswertung von Videomaterial (vgl. Einleitung) und daher wurde ich der Gruppe, die sich mit der Methode der Videographie auseinandersetzte, zugeteilt. Die Methode der Videographie kam als Ergänzung zur Young Child Observation zum Einsatz. In unserer Videokleingruppe lehnten wir uns im Zuge des forschungsmethodischen Vorgehens, insbesondere im Kontext der Auswertung des transkribierten Datenmaterials, an die Young Child Observation an. Aus diesem Grund wird im Folgenden diese Methode erläutert.

7.1 Young Child Observation

Die Young Child Observation eröffnet Zugänge zur Erfassung des Erlebens von Alltagssituationen und deren Bedeutung für Entwicklungsprozesse (Datler, Trunkenpolz 2015, 8). Mithilfe dieser Methode wird versucht, Rückschlüsse auf das kindliche Erleben zu ziehen. Sowohl in familiären Kontexten als auch in der institutionellen Betreuung kommt diese Methode zum Einsatz (Datler, Trunkenpolz 2009, 242). Die Young Child Observation ist eine Weiterentwicklung der Infant Observation. Den Kern der Infant-Observation bildet die Säuglingsbeobachtung in der Familie (Datler et al. 2008). Ein wesentlicher Bestandteil der Methode ist die Reflexion des Beobachteten in einem Säuglingsbeobachtungsseminar (Lazar 2000, 402). Dieses Seminar besteht aus vier bis fünf Beobachtern sowie einem Seminarleiter. Die Seminargruppe befasst sich ca. zwei Jahre lange mit spezifischen wiederkehrenden Arbeitsschritten (Trunkenpolz et al. 2009, 334). Entwickelt wurde diese Methode von Esther Bick, die eine Mitarbeiterin der Londoner Tavistock-Klinik war und in den 1950er Jahren von John Bowlby gebeten wurde, ein Konzept für die Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten zu entwickeln (Datler et al. 2008, 86). In diesem Zusammenhang wurde die Säuglingsbeobachtung (Infant Observation Methode) von Esther Bick 1948 gegründet und jene wird inzwischen in zahlreichen Ländern in der ganzen Welt praktiziert (Lazar 2000, 400). Zunächst war Bicks Methode

für die Beobachtung von Säuglingen und Kleinkindern in ihren Familien gedacht (Trunkenpolz et al. 2009, 335), doch mit der Etablierung und Verbreitung dieser Methode kam es zu Modifikationen, die u. a. die Ausweitung des Beobachtungsspektrums betrafen (ebd.). Unter anderem Beobachtungen von Kindern im Krippen- und Kindergartenalter (Adamo, Rustin 2001; Funder 2009) und älterer Kinder in Schulklassen (Datler 2003).

Im Kontext des methodischen Vorgehens folgt die Young Child Observation den Arbeitsschritten der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept, jedoch sieht sie, wie erwähnt, anstatt der Säuglingsbeobachtung (Infant Observation), die Beobachtung von Kleinkindern sowohl in der Familie als auch in der institutionellen Betreuung vor (Datler, Trunkenpolz 2009). Im Zusammenhang mit der Young Child Observation wurde vom Projektteam eine Beobachtergruppe gebildet, in welcher die Gruppenmitglieder zur Aufgabe hatten, einzeln ein vom Projektteam zugeteiltes Fokuskind sowohl in der Familie vor Eintritt in den Kindergarten als auch in späterer Folge während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten wöchentlich eine Stunde lang zu beobachten. Noah wurde von Melanie Leidwein in der Familie und von Judith Wellkamp im Kindergarten beobachtet. Zu den zentralen Tätigkeiten der Beobachtergruppe zählten das Erstellen von Beobachtungsprotokollen und gemeinsame Gruppenbesprechungen, welche besonders die Analyse des erfassten Datenmaterials inkludierten. Weiters hatte jeder Beobachter die Aufgabe einen Forschungsbericht zu erstellen, der wiederum gemeinsam in der Beobachtergruppe besprochen wurde.

Ähnlich gestaltete sich die Vorgehensweise in unserer Videokleingruppe. Wir erstellten ebenfalls Beobachtungsprotokolle, führten gemeinsame Gruppenbesprechungen durch und verfassten jeweils einzeln einen Forschungsbericht. Der markanteste Unterschied unserer Videokleingruppe zur Beobachtergruppe lag darin, dass wir im Gegensatz zur Beobachtung das Datenmaterial mit der Videokamera erhoben und die Aufnahmen transkribierten. Die genaue Vorgehensweise dieser Transkriptionen wird an späterer Stelle noch vertiefender erläutert. Die gemeinsamen Besprechungen in unserer Videokleingruppe und die Analyse des transkribierten Videomaterials waren angelehnt an den Vorgang der Young Child Observation Methode, somit an die Vorgehensweise der Beobachtergruppe.

Trunkenpolz et al. (2009, 336) betonen, dass sich in der einschlägigen Literatur bislang wenig Überlegungen zu den Arbeitsschritten, welche es im Kontext des Einsatzes der Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode zu setzen gilt, finden las-

sen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle vertiefender auf die wesentlichen Arbeitsschritte, so wie sie von Datler, Datler et al. (2014, 200ff.) dargestellt werden, eingegangen.

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich besonders auf die Arbeitsschritte der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept. Diese Arbeitsschritte wurden ähnlich, auch im Zuge unserer methodischen Vorgehensweise in der Videokleingruppe, im Kontext der Young Child Observation, durchgeführt. Die Erläuterungen dieser Arbeitsschritte werden ergänzt durch die konkrete Darstellung des methodischen Vorgehens unserer Videokleingruppe.

Der Forschungsprozess beinhaltet drei Abschnitte, wobei jeder Abschnitt noch in mehrere Phasen untergliedert ist (Datler, Datler et al. 2014, 200 ff.).

Abschnitt 1: Präzisierung des Forschungsvorhabens

Der Forschungsprozess setzt mit der Phase ein, an dem die Entscheidung getroffen wird, die Methode nach dem Tavistock-Konzept zur Untersuchung einer bestimmten Forschungsfrage als Forschungsmethode einzusetzen. Kommt es zu Verwendung dieser Methode, ist davon auszugehen (Datler et al. 2008, 88),

- dass die Untersuchung des bewussten und unbewussten Zusammenspiels zwischen den Interaktions- und Beziehungserfahrungen einer Person einerseits und der Ausbildung der inneren Welt einer Person andererseits im Zentrum des Forschungsinteresses liegt und
- dass es zu diesem Zweck sinnvoll ist, in einem naturalistischen Forschungssetting über einen längeren Zeitraum hindurch regelmäßig eine definierte Anzahl von Beobachtungen in Alltagssituationen durchzuführen, denn das Alltagsgeschehen selbst wird zum Gegenstand der Untersuchung gemacht (Datler, Datler et al. 2014, 200).

Diese genannten Aspekte spielen im Projekt „Regeln und Rituale im Kontext der Eingewöhnung in den Kindergarten“ eine zentrale Rolle (Datler, Trunkenpolz 2015). Aus diesem Grund kann abgeleitet werden, dass vom Projektleitungsteam die Entscheidung fiel, Young Child Observation, welche den Arbeitsschritten der Infant-Observation nach dem Tavistock-Konzept folgt, (Datler, Trunkenpolz 2009) als methodische Vorgehensweise zu wählen.

Im Abschnitt 1 ist weiters zu klären, welche Personen mit welchen Vorerfahrungen als Beobachter tätig sein sollen, wie viele Beobachtungen für die Durchführungen des Forschungsvorhabens gebraucht werden, wie die Beobachtungen angebahnt werden sollen und welche Vereinbarungen mit den Familien, in denen beobachtet wird, getroffen werden sollen. Weiters sind Überlegungen anzustellen, hinsichtlich des Bedarfes weiterer notwendiger Kapazitäten, damit die Arbeitsabschnitte 2 und 3 ausgeführt werden können (Datler, Datler et al. 2014, 200).

Diese Aufgaben wurden vom Projektteam durchgeführt. Weiters gestaltete sich dieser Abschnitt 1, im Zusammenhang mit der Methode der Videographie, folgendermaßen: Es wurde, wie erwähnt, vom Projektteam eine Kleingruppe, die sich mit dem Aufgabenbereich der Videoerstellung beschäftigte, gebildet. Jene setzte sich, wie in der Einleitung erläutert, aus folgenden Personen zusammen: Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz, welche die Videokleingruppe von Mai 2015 bis März 2017 leitete. Ab März 2017 übernahm Mag. Regina Haberl die Leitung. Weiters waren die studentischen Mitarbeiterin Laura Mitas und ich Mitglieder dieser Gruppe. Wir beide begannen unsere studentische Mitarbeit ab Mai 2015. Laura Mitas bekam das Fokuskind Patrick zugeteilt und ich Noah. Beide hatten wir im Zuge der studentischen Mitarbeit die gleichen Aufgaben. Die Anbahnung unserer Videokleingruppe erfolgte zum Großteil durch unsere Leiterin Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz. Bis zum Beginn der Videotermine im Kindergarten (Herbst 2016) trafen wir uns ca. wöchentlich und besprachen gemeinsam unsere Aufgabenbereiche. Bei den ersten gemeinsamen Treffen standen besonders die Kontakt-Anbahnung an die Familie und an den Kindergarten im Zentrum unserer Besprechungen. Meine ersten Aufgaben bestanden darin, mich sowohl bei den Eltern als auch im Kindergarten vorzustellen. In diesem Zusammenhang kontaktierte ich Noahs Vater telefonisch und in weiterer Folge vereinbarte ich mit der Leiterin von Noahs Kindergarten einen Vorstellungstermin, bei dem noch keine Datenerhebung mittels der Videokamera erfolgte. Nach diesen Tätigkeiten startete die eigentliche Beobachtung bzw. das Videographieren im Kindergarten. Somit begann an dieser Stelle der Abschnitt 2 bzw. die Phase 1 von Abschnitt 2, die nun erläutert werden.

Abschnitt 2: Beobachtung, wie sie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung praktiziert wird

Im Abschnitt zwei gliedert sich die Durchführung der Arbeitsschritte in fünf einander überlappende Phasen (Datler, Datler et al 2014, 201).

Phase 1:

Der Beobachter beobachtet wöchentlich eine Stunde und versucht sich alles Wahrgenommene im Gedächtnis zu behalten (Datler, Datler et al. 2014, 201).

Im Rahmen unseres methodischen Vorgehens erfolgte die Datenaufnahme, anstatt der Beobachtung, durch das Videographieren im Feld. Aufgrund des Forschungsschwerpunktes, welcher u. a. auf Regeln und Rituale liegt, bekam ich die Aufgabenstellung, regelgeleitete Situationen zu filmen. Es wurde mit den Beteiligten (Videokleingruppe, PädagogInnen, Eltern des Fokuskindes) vereinbart, dass im Zentrum meiner Videoerstellung der Mittagskreis steht. Aus diesem Grund war ich bei den sechs Videotermen immer zur selben Zeit (Mittagszeit von 11:45-12:45) im Kindergarten, um ein Video von meinem Fokuskind (Noah) zu erstellen. Wie bereits einleitend erwähnt, bekommt im Rahmen des forschungsmethodischen Vorgehens der Punkt „Darstellung der Tagesstruktur“ Relevanz. Da ich immer zur selben Zeit anwesend war, ist es mir nicht möglich gewesen einen ganzen Tagesablauf darzustellen. Ich kann nur erläutern, welche Ablaufstruktur die jeweiligen Einheiten meistens hatten, wobei nicht jede videographierte Stunde detailgetreu diesem Ablauf entsprach. Im Folgenden stelle ich den Ablauf einer typischen Stunde vor:

Noah befindet sich, wenn ich mit dem Filmen beginne, im freien Spiel. Nach dem freien Spiel, welches zwischen 15-30 Minuten andauert, wird die Mittagsglocke geläutet. Daraufhin haben die Kinder die Aufgabe, ihre Spielsachen wegzuräumen, sich einen Polster zu holen und sich mit dem Polster zum Mittagskreis zu begeben. Dieser Kreis wird gebildet, indem sich die Kinder mit ihren Polstern im Bewegungsraum auf den Boden, hinter eine blau gekennzeichnete Linie, die einen Kreis darstellt, setzen. Der Mittagskreis dauert ca. 15 Minuten. Ein Kind wird ausgewählt, um aus einem Korb das aktuelle Tageskärtchen rauszusuchen und dieses, an einem an der Wand befestigten Kalender, anzuhängen. Im Anschluss daran werden gemeinsame Aktivitäten, wie z. B. singen und tanzen durchgeführt. Den Abschluss des Mittagskreises bildet ein kurzes gemeinsames Spiel, welches von den PädagogInnen als „Rausgehspiel“ bezeichnet wird. Nach diesem Spiel gehen die Kinder in den Essensraum zum gemeinsamen Essen. Wenn alle Kinder beim Esstisch sitzen, wird zumeist von der Pädagogin Sandra ein Kind ausgewählt, welches sich einen Mittagsspruch aussuchen darf. Der Mittagsspruch wird von den Kindern gemeinsam aufgesagt. Nach Aufsagen jenes Spruches, dürfen die Kinder mit dem Essen beginnen. Meine Aufnahme endet während des gemeinsamen Es-

sens. Insgesamt erstellte ich im Zeitraum von November 2016 bis Februar 2017 sechs einstündige Videos vom Fokuskind Noah.

Phase 2:

Das in der Beobachtung Wahrgenommene wird möglichst unmittelbar und detailliert nach dem Ende der Beobachtung verschriftlicht (Datler, Datler et al. 2014, 201f.).

Diese Phase gestaltete sich in unserer Videokleingruppe folgendermaßen: Nach jedem Videotermin erstellte ich sogenannte „Postskripte“, in welchen ich kurz schriftlich fixierte, wie sich die Terminfindung gestaltete, wie die Atmosphäre für mich war, wie sich Gespräche insbesondere mit den PädagogInnen gestalteten, wie mein persönlicher Eindruck war, ob mir etwas Besonderes aufgefallen ist und weiters, welche Bedeutung das Videographieren für mich hatte. Zuzüglich dieser Informationen gab ich noch einen kurzen Überblick darüber, wie sich die Stunde für Noah gestaltete. Z. B. mit welchen Aktivitäten er sich beschäftigte, mit welchen Personen er zu tun hatte, inkl. einer kurzen Beschreibung dieser Personen. Für diese Informationen habe ich die erstellten Videodateien jeweils vom Beginn der Einheit bis zum Ende einmal durchgesehen.

Nach der Beendigung aller Videotermine inkl. der Erfassung der Postskripte, tauschten meine Kollegin Laura Mitas und ich unser Videomaterial aus und begaben uns auf die Suche nach „blinden Flecken“. Während dem Ansehen des jeweilig anderen Videos, hatten Laura Mitas und ich zur Aufgabe an jener Stelle zu stoppen, an denen am Video, aufgrund der Einschränkung des Bildes, z. B. nicht deutlich erkannt werden konnte, wen oder was das Fokuskind fokussiert bzw. was sich an dieser Stelle zuträgt. Wir notierten die „blinden Flecken“ auf Papier, tauschten die Anmerkungen gegenseitig aus, damit die unklaren Szenen in den Postskripten von der jeweiligen Filmerin, die in dieser Situation im Feld anwesend war und sich möglicherweise noch erinnert, was sich an dieser Stelle zugetragen hat, ergänzt werden konnten. Nach dieser Aufgabe bekam die Erstellung der Beobachtungsprotokolle Relevanz. Zu jeder Videoeinheit erstellte ich ein Beobachtungsprotokoll. Um diese Protokolle anzufertigen, begab ich mich beim Ansehen meiner sechs erstellten Videos in eine Beobachterrolle. Dieser Vorgang gestaltete sich folgendermaßen: Ich spielte das jeweilige Video jeweils für ca. fünf Minuten ab, stoppte den Film und dokumentierte möglichst deskriptiv, was ich beobachtet habe. Bei Unsicherheiten, ob mir bestimmte Situation und Abläufe richtig im Gedächtnis blieben und somit, wenn ich mir nicht sicher war, ob die Verschriftlichung tatsächlich dem

Verlauf des Videobandes entsprach, wiederholte ich diesen Vorgang, wobei ich bei diesem wiederholenden Vorgang bei Bedarf an diesen Stellen stoppte, wo ich nochmals genauer einen Blick darauf werfen wollte. Nach diesen Dokumentationen (ersten 5 Minuten) wiederholte ich diesen Vorgang mit den darauffolgenden fünf Minuten auf selbige Art und Weise, wie eben beschrieben. Diese Tätigkeit wiederholte ich sooft, bis die jeweilige Stunde vollständig protokolliert war. Aufgrund der sechs Videoeinheiten habe ich somit sechs Videoprotokolle erstellt. Ein Beobachtungsprotokoll umfasst ca. 15 Seiten, somit ergibt sich ein Gesamtbeobachtungsmaterial von ca. 90 Seiten. Im Übergang von der Phase 2 zur Phase 3 übernahm Mag. Regina Haberl die Leitung unserer Videokleingruppe.

Phase 3:

Der Beobachter präsentiert seine Verschriftlichungen und liest diese innerhalb der Seminargruppe laut vor (Datler, Datler et al. 2014, 201).

Auch in unseren meist wöchentlichen Treffen, präsentierten Laura Mitas und ich unsere Beobachtungsprotokolle, in dem wir jeweils unser erstelltes Protokoll laut vorlasen.

Phase 4:

In dieser Phase bespricht die Seminargruppe die Beobachtungsprotokolle (Datler, Datler et al. 2014, 201).

In unserer Videokleingruppe gestalteten sich diese Besprechungen folgendermaßen: Gemeinsam haben wir in unserer Videokleingruppe über die Fragen, die der Infant Observation Methode zugeordnet werden können, darüber nachgedacht,

- „was das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erlebt haben mag,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag,
- und in welcher Weise sich dadurch das Erleben des Kindes verändert haben dürfte“ (Datler, et al. 2008, 87).

Gemeinsame Überlegungen hinsichtlich des Erlebens des Kindes und dessen Beziehungserfahrungen (Lazar 2000; zit. n. Datler et al. 2008, 91), standen somit im Fokus unseres gemeinsamen Nachdenkens.

Phase 5:

Ein Gruppenmitglied übernimmt die Aufgabe, während der Besprechung Notizen zu machen (Datler, Datler et al. 2014, 201).

Ein Gruppenmitglied, in unserem Fall war es unserer Leiterin Mag. Regina Haberl, trug unsere entwickelten Gedanken zusammen, verschriftlichte diese im Anschluss an die Seminarsitzungen und ließ uns das jeweilig erstellte Besprechungsprotokoll per E-Mail zukommen.

In den erläuterten Phasen 1 bis 5 ist auf die zentrale Fragestellung des Forschungsprojektes noch nicht Bezug zu nehmen. Denn der Blick der Gruppe sollte vorerst möglichst weit offen gehalten werden können (Datler, Datler et al. 2014, 201).

Phase 6:

Nach Beendigung der Beobachtungen und kontinuierlichen Besprechung der Beobachtungsprotokolle geht der Beobachter nochmals alle Protokolle und Besprechungsnotizen durch. Bestimmte Veränderungen werden unter Bezugnahme auf einen bestimmten thematischen Fokus nachgezeichnet. Der Fokus ist so zu wählen, dass er einen engen Bezug zur Forschungsfrage hat. Es wird ein Zwischenbericht verfasst, der verschriftlicht der Seminargruppe vorgelegt und in weiterer Folge besprochen wird. Durch den expliziten Bezug zur leitenden Forschungsfrage stellt diese Phase eine Überleitung zum 3. Abschnitt dar (Datler, Datler et al. 2014, 202).

Wie dargestellt, gestalteten sich in unserer Videokleingruppe der Abschnitt 1 und Abschnitt 2 und die darin inkludierten Phasen 1-5 auf die Art und Weise, wie sie von Datler, Datler et al. (2014) nachgezeichnet wurden. Auch die Phase 6 erfolgte ähnlich: Laura Mitas und ich hatten zur Aufgabe einen Forschungsbericht zu verfassen, in dem nach den Besprechungen aller Beobachtungsprotokolle, nochmals jede für sich, die Protokolle und Besprechungsnotizen durcharbeitete. In diesem Zusammenhang wurden uns vom Projektteam vier Themenbereiche vorgegeben, anhand derer wir das gesamte Beobachtungsmaterial auswerten sollten. Der Themenbereich 1 bezog sich auf die Darstellung der Tagesstruktur während der Phasen der Eingewöhnung in den Kindergarten, welche zuvor bereits dargestellt wurde. Der Themenbereich 2 bezog sich auf die Beziehungserfahrungen des Fokuskindes im Kindergarten während der Eingewöhnung. Diesbezüglich wurden die drei Fokussierungen – Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen, Beziehungserfahrungen mit Peers und Erfahrungen mit unbelebten Objek-

ten – gewählt. Der Themenbereich 3 beschäftigte sich mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen während der Phase der Eingewöhnung. Die Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses anhand der Wiki-Kriterien bildete den Themenbereich 4. Diese vier Themenbereiche wurden hinsichtlich vorgegebener Fragestellungen (vgl. Explikation der Forschungsfragen) bearbeitet. Im Juli 2017 gab ich meinen ausgearbeiteten Forschungsbericht, welcher 72 Seiten beinhaltete, schriftlich bei Frau Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz und Mag. Regina Haberl ab. Im August 2017 kam es zu einer letzten gemeinsamen Seminarsitzung aller Gruppenmitglieder der Videokleingruppe. Somit waren zu diesem Termin Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz, Mag. Regina Haberl, Laura Mitas und ich, anwesend. Laura Mitas und ich bekamen von unseren zwei Leiterinnen ein ausführliches Feedback über unsere Ausarbeitungen. Nach einem gemeinsamen Gruppentreffen aller Mitglieder des Projektes im Rahmen eines Symposiums im September 2017, welches in ähnlicher Form auch im Frühjahr 2017 stattfand, endeten die gemeinsamen Sitzungen.

Die wesentlichen Arbeitsschritte, so wie sie von Datler, Datler et al. (2014, 200 ff.) dargestellt werden, inkludieren noch einen Abschnitt 3 und 5 weitere Phasen. Im Kontext unserer Videokleingruppe wurde der Abschnitt 3 und die Phasen 7-9, aufgrund der geringeren Anzahl der Mitglieder der Videokleingruppe im Vergleich zur Beobachtergruppe, nicht durchgeführt. Aus diesem Grund werden dieser Abschnitt und diese 3 Phasen kurz zusammengefasst dargestellt. Aufgrund der Relevanz der letzten beiden Phasen (10 und 11) für unsere Gruppe werden jene detaillierter, zuzüglich Ergänzungen der Vorgehensweise in unserer Videokleingruppe, erläutert.

Abschnitt 3: Weitere Überarbeitung des Materials

Der Abschnitt 3 schließt unmittelbar an die Ergebnisse des Abschnittes 2 an. In diesem Abschnitt wird jedoch der Schritt dahingehend weitergemacht, Antworten auf die zentrale Forschungsfrage zu generieren. Weiters ist in diesem Abschnitt vorgesehen, dass die Seminargruppe, die im Kontext des zweiten Abschnittes gegründet wurde aufgelöst wird und eine neue Forschungsgruppe entsteht. Diese setzt sich aus Personen, die bereits der Gruppe angehört haben, sowie aus anderen Personen, für die das bisher bearbeitete Material fremd ist, auseinander. Dieser Vorgang dient dazu, dass eingeschliffene Denk- und Interpretationsmuster nicht unbedacht weitergeführt werden. Für gewöhnlich werden einige, aber nicht alle Sitzungen von einem Gruppenleiter geführt (Datler, Datler et al. 2014, 202). Es kommt zur nochmaligen Präsentation der Beobachtungsprotokolle durch den Beobachter (Phase 7). Daraufhin

erfolgt die Analyse des Protokolls im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen, nach den leitenden Fragen, nach denen die Beobachtergruppe bereits zuvor gearbeitet hatte. Die im zweiten Abschnitt erarbeiteten Besprechungsprotokolle werden miteinbezogen (Phase 8). Die gemeinsamen Überlegungen werden, wie in Phase 5, wiederum von einem Gruppenmitglied, im Sinne eines Besprechungsprotokolls, schriftlich fixiert (Phase 9) (Datler, Datler et al. 2014, 202).

Phase 10:

Wenn es keine Vorgabe hinsichtlich der Beendigung des wiederholten Durchlaufens der Phasen 7 bis 9 gibt, fixiert die Forschungsgruppe diesen Zeitpunkt. Ein Mitglied, in der Regel der Beobachter, hatte bereits die Aufgabe, die entwickelten Überlegungen zusammenzutragen bzw. zu ergänzen und in eine schriftliche Form, meist im Sinne eines Forschungsberichtes, zu bringen. Jener Bericht soll die Antwort auf die zentrale Forschungsfrage sowie die Herleitung und Begründung der damit verbundenen Geltungsansprüche beinhalten und dient wiederum zur gemeinsamen Besprechung (Datler et al 2008, 93).

Diese finale Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen in Form eines Forschungsberichtes wurde in unserer Gruppe im Zuge der beschriebenen Phase 6 durchgeführt.

Phase 11:

Zumeist werden nochmals einige Arbeitsschritte benötigt, bevor der Forschungsbericht oder Teile davon in Form von Artikeln, Monographien, Dissertationen oder Diplomarbeiten publiziert werden können (Datler, Datler et al. 2014, 202). Bereits in Phase 10 ist es von Bedeutung, dass explizit ausgewiesen wird, inwieweit das Erarbeitete zu bereits veröffentlichten Theorien und Forschungsbefunden in Verbindung steht (Datler, Datler et al. 2014, 203; zit. n. Fatke 1995b). Wenn es zu einer Veröffentlichung kommt, sollte zumeist nochmals vertiefender dargestellt werden, welchen Beitrag die erarbeiteten Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung bestehender Theorien leisten können (Datler, Datler et al. 2014, 203). Die Erstellung der vorliegenden Masterarbeit kann dieser Phase zugeordnet werden.

7.2 Videographie

Auch wenn bereits zentrale Aspekte im Zusammenhang mit der Datenerhebung im Kontext der Videographie erläutert wurden, wird an dieser Stelle nochmals vertiefender dargestellt, warum im Rahmen des Projektes u. a. die Methode der Videographie gewählt wurde.

Damit der Anspruch einer multiperspektivischen Forschung eingelöst wird, kam im Projekt auch die Videographie zum Einsatz. Durch die Ergänzung der Videographie zur Young Child Observation kann untersucht werden, ob die Analyse der Videoaufnahmen zu ähnlichen Ergebnissen führt, wie die Analyse der Observation-Protokolle, die im Zuge der Beobachtergruppe bearbeitet werden. Weiters wird im Projektantrag betont, dass es die Prüfung des subjektiven Faktors ermöglicht, „der insbesondere in der zentralen Stellung der Beobachterinnen und Beobachter im Prozess der Young Child Observation zu sehen ist“ (Datler, Funder et al. 2012; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 9). Wenn es im Zuge der Analyse der Observation-Materialien und der Videoaufnahmen tendenziell zu ähnlichen Ergebnissen kommt, spricht dies laut (ebd.) für die Validität der Befunde. Dieser Aspekt spielt deshalb eine besondere Bedeutung, da u. a. in Kindergärten zumeist nur begrenzt die Möglichkeit angeboten wird, Videoaufnahmen anzufertigen. Während hingegen die Beobachtungen von Kindern über einen längeren Zeitraum hinweg bereits des Öfteren in Projekten realisiert werden konnten (ebd.). In einem 14-tägigen Rhythmus, während der ersten vier Monate des Kindergartenbesuches sollten jeweils einstündige Videoaufzeichnungen erstellt werden (Ereky-Stevens et al. 2008; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 9). Mein Erhebungsvorgang gestaltete ich auf die Art und Weise, sodass ich nicht 14-tägig und im Zeitraum der ersten vier Monate, sondern regelmäßig im Zeitraum des ersten halben Jahres, nach Noahs Kindergarteneintritt, meine einstündigen Videoaufzeichnungen aufgenommen habe. Meine einstündigen Videos erstellte ich zu folgenden Terminen: 08.11.2016, 24.11.2016, 06.12.2016, 17.01.2017, 25.01.2017 und 31.1.2017. Die Zeitspanne, in der ich meine sechs Videos erstellte, erstreckte sich somit vom 08.11.2016 bis zum 31.01.2017.

Die Videoaufzeichnungen wurden daraufhin auf zwei verschiedene Arten ausgewertet. Erstens nach den Analyse- und Ratingmethoden, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt und eingesetzt wurden (Ereky-Stevens et al. 2008; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 9) und zweitens wurde das transkribierte Datenmaterial im Sinne des methodischen Vorgangs nach den Erläuterten Arbeitsschritten im Kontext der Young Child Observation ausgewertet. Die Analyse- und Ratingmethode wurde im Rahmen eines Bachelorseminares, welches von Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz geleitet wurde, durchgeführt. Laura Mitas und ich besuchten regelmäßig diese Lehrveranstaltung, um einen Einblick in die Vorgehensweise der Analyse- und Ratingmethode zu bekommen. In einem Handbuch hielt das Projektteam der Wiener Kinderkrippenstudie fest, in welcher Weise das videographisch erfasste Verhalten der Fokuskinder im Hinblick auf die Wiki-Kriterien eingeschätzt und kodiert werden soll. Die

Kategorien nach denen *gerated* wurde, orientierten sich an den Vorstellungen einer gelungenen Eingewöhnung (vgl. Wiki-Kriterien). Dabei wurden folgende drei Dimensionen untersucht (Ereky-Stevens et al. 2008; zit. n. Datler, Funder et al. 2012, 68): Ausdruck von Affekt (positiv und negativ), Ausdruck von Interesse und der dynamische soziale Kontakt. Darüber hinaus wurden vier Dimensionen des Verhaltens von Eltern und PädagogInnen definiert, von denen unter Bezugnahme auf einschlägige Theorien angenommen werden kann, dass sie für den Eingewöhnungsverlauf von Relevanz sind: Emotionen, welche die Erwachsenen zeigen, das Wecken des Interesses der Kinder an dem, was die Kinder in der Krippe vorfinden, die Feinfühligkeit des Verhaltens der Erwachsenen und die Art, in der die Eltern die morgendliche Trennung von Kindern strukturieren (Datler, Funder et al. 2012, 68f.). Im genannten Bachelorseminar, in dem die Analyse- und Ratingmethode angewandt wurde, wurde sowohl das Verhalten der Kinder als auch das Verhalten der PädagogInnen im Hinblick auf die genannten Dimensionen mit einem Wert zwischen eins und fünf *gerated*. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit können einen Beitrag dazu leisten, dass im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten jene mit den Ergebnissen der Ratingmethode verglichen werden, um so die Validität der Befunde zu überprüfen.

Das beschriebene methodische Vorgehen der Videographie in Anlehnung an die Young Child Observation eignet sich für die Bearbeitung der bereits erläuterten Forschungsfrage 1 (FF1) und Forschungsfrage 3 (FF3), denn durch den Einsatz von Videographie mit konkretem Fokus auf Noah und der Auswertung des Materials in Anlehnung an die Young Child Observation, können aussagekräftige Ergebnisse im Hinblick auf Noahs Erleben im Eingewöhnungsprozess gewonnen werden. Um zur Antwort auf die Forschungsfrage 2 (FF2) zu kommen werden, wie erwähnt, die Wiki-Kriterien herangezogen (Datler, Lehner 2014; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 10). Für die Bearbeitung der Forschungsfrage 4 (FF4) sind, wie erläutert, ausgearbeitete Analyseteile vonnöten.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, welche am Ende des jeweiligen Analyseteils der jeweiligen bearbeiteten Forschungsfrage folgen wird, wird neben den ausgearbeiteten Ergebnissen ebenso der ausgearbeitete theoretische Rahmen zentral sein.

8. Analyse und Interpretation

In diesem Abschnitt wird, nach einer kurzen Personenvorstellung (8.1), der Analyse- und Interpretationsteil dargestellt. Beginnend mit der Bearbeitung der FF1 in den Kapiteln 8.2 und 8.3, wird im nachfolgenden Kapitel 8.4, die FF2 und im Kapitel 8.5 die FF3 bearbeitet. Der erstellte Forschungsbericht dient als Grundlage für die Ausarbeitung dieser drei Forschungsfragen. Im Forschungsbericht wurde bereits untersucht, welche Bedeutung die Beziehungserfahrungen für Noah im Kontext der Eingewöhnung haben (FF1), in welcher Hinsicht Noah die Eingewöhnung in den Kindergarten gelungen ist oder nicht (FF2) und welche Bedeutung Regeln und Rituale für Noahs Eingewöhnungsphase haben (FF3). Anhand von ausgewählten, bereits im Forschungsbericht bearbeiteten Sequenzen, werden Ergebnisse, die sich auf die jeweilige Forschungsfrage beziehen, präsentiert. Nach der Präsentation der Ergebnisse erfolgt am Ende des jeweiligen Kapitels, die Beantwortung der Forschungsfrage. Die FF4 war noch kein Teilbereich des Forschungsberichtes, deshalb wird im Kapitel 8.6 gesondert thematisiert, wie versucht wurde zu einer Antwort, diese Forschungsfrage betreffend, zu kommen.

8.1 Personenvorstellung

Neben der Vorstellung des Fokuskindes Noah, erfolgt die Vorstellung jener Personen, die im Zusammenhang mit Noahs Eingewöhnungsphase in den Kindergarten, auf Basis des vorhandenen Videomaterials, als besonders bedeutsam erscheinen.

Fokuskind Noah

Noah war während der Zeitspanne, in der ich meine Videos im Kindergarten erstellte (8.11.2016 bis 31.1.2017), drei Jahre alt. Er hat blonde, kurze Haare und seine Körpergröße entspricht in etwa dem Durchschnitt eines dreijährigen Jungen. Er hat runde Backen und von der Körperstatur ist er ein kräftiger Junge. Zumeist trägt Noah eine Jeans und einfarbige T-Shirts bzw. Pullover. Nur bei einem Termin hat er ein etwas auffälligeres T-Shirt an, worauf ein blaues Auto, welches Augen hat, die Zunge rausstreckt und verschiedene Aufschriften, wie z. B. Jolly Cars, aufgedruckt sind. Während des Zeitraumes meiner Videotermine nahm ich ihn als ruhigen, etwas introvertierten, jedoch sehr neugierigen Jungen, der viel beobachtet, wahr.

Noahs Mutter

Am Tag des dritten Videotermens waren zu Beginn meines Filmens Noahs Mutter und die Kindergartenhelferin Ida als Betreuungspersonen im Kindergarten anwesend. Der Grund hierfür war, dass alle PädagogInnen erkrankt sind. Nach circa der Hälfte der Zeit, in der ich anwe-

send war, verließ Ida den Kindergarten und etwa zu dieser Zeit kam Clemens Mutter (Clemens ist ein Kind in Noahs Kindergartengruppe) als Betreuungsperson hinzu. Noahs Mutter ist eine ca. 1,75m große, schlanke Frau. Sie hat blonde, kinnlange Haare. Die Mutter wirkte auf mich bemüht, sich möglichst zurückhaltend zu verhalten, damit ihre Anwesenheit nicht zu sehr auf Noahs Verhalten Einfluss nimmt. Dennoch war sie oftmals in seiner Nähe und es gab während dieser Einheit mehrere Interaktionen zwischen den beiden. Aus diesem Grund wurde der Entschluss gefasst, auch ausgewählte Sequenzen hinsichtlich des Interaktionsverhaltens zwischen Noahs Mutter und Noah in den Analyse- und Interpretationsteil miteinzubeziehen.

PädagogInnen

Pädagogin Sandra: Sandra ist die Leiterin in Noahs Kindergarten. Sie ist eine ca. 1,75m große, schlanke Frau mit langen, braunen Haaren, die sie immer zu einem Zopf zusammengebunden hat. Bis auf einen Termin ist Sandra bei allen Videotermi-
nen anwesend.

Pädagoge Jörg: Der Pädagoge Jörg ist ca. 1,80m groß, schlank, hat dunkelblonde, kurze Haare und trägt eine Brille. Er ist bei vier Videotermi-
nen anwesend.

Praktikantin Julia: Julia ist ca. 1,70m groß, schlank und hat blonde Haare, die sie zumeist zu einem Zopf zusammengebunden trägt. Sie ist bis auf den ersten Videotermin bei allen Ter-
minen anwesend.

Kindergartenhelferin Ida: Ida ist ca. 1,60m groß, hat schwarze, dunkle Locken und ist nur beim dritten Termin, an dem alle anderen PädagogInnen erkrankt sind, anwesend.

Peers

Im Zuge der Eingewöhnungsphase scheinen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers drei Kinder für Noah besonders bedeutsam. Zu jenen drei Kindern macht Noah wiederkehrend Interaktionserfahrungen, die auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf sein Erleben im Zusammenhang mit den Peererfahrungen im Kindergarten zu haben scheinen. Diese Kinder werden an dieser Stelle kurz vorgestellt und im Zuge der Analyse wird sich auf Basis ausgewählter Sequenzen zeigen, warum es zu den Annahmen, die im Folgenden getätigt werden, kam.

Sebastian: Sebastian ist ca. vier Jahre alt, klein, zierlich und hat blonde, kurze Haare. Im Kontext der Beziehungserfahrungen zwischen Noah und Sebastian ist auffallend, dass Sebastian Noah des Öfteren zu schikanieren scheint.

Emily: Emily ist ca. drei Jahre alt, klein, zierlich und hat braune, schulterlange Haare. Im Kontext der Beziehungserfahrungen zwischen Noah und Emily ist auffallend, dass die Beziehung der beiden dadurch geprägt ist, dass sie sich wechselseitig zurückweisen.

Stefan: Stefan ist ca. drei Jahre alt und trägt Windeln. Er ist für sein Alter kräftig gebaut und hat blonde kurze Haare. Im Kontext der Beziehungserfahrungen zwischen Stefan und Noah ist auffallend, dass Noah im Vergleich zu den anderen Peers, scheinbar nur mit Stefan positive Beziehungserfahrungen erlebt.

8.2 Analyse der Beziehungserfahrungen – Videoeinheiten 1-3

Es wird mit der Analyse und Interpretation ausgewählter Sequenzen, der ersten drei Videoeinheiten, in Bezug auf die Erfahrungen mit unbelebten Objekten begonnen. Im Anschluss daran wird der selbige Vorgang hinsichtlich der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen und abschließend hinsichtlich der Beziehungserfahrungen mit den Peers vollzogen. Der Entschluss, die Videoeinheiten chronologisch, beginnend mit der ersten, zu analysieren und interpretieren, wurde deshalb gefasst, damit durch diesen Vorgang herausgearbeitet werden kann, ob und wenn ja, wie sich diese Erfahrungen während dieser Zeitspanne verändern. Nach Bearbeitung der ersten drei Videoeinheiten erfolgt eine kurze Zusammenfassung und Diskussion, wie Noah diese Zeitspanne im Hinblick auf die Eingewöhnung in den Kindergarten erlebt haben mag.

8.2.1 Erfahrungen mit unbelebten Objekten in den Videoeinheiten 1-3

Im folgenden Abschnitt werden Sequenzen analysiert und interpretiert, welche sich auf die Erfahrungen mit unbelebten Objekten beziehen. Die Erfahrungen mit unbelebten Objekten werden, wie in der theoretischen Rahmung erläutert, mit dem symbolischen Spiel in Verbindung gebracht. Es wurde bereits erwähnt, dass angenommen wird, dass das Spiel mit den unbelebten Objekten für Noahs Erleben besonders bedeutsam erscheint. In einigen Sequenzen machte es den Eindruck, als würde Noah sein Erleben durch das symbolische Spiel zum Ausdruck bringen. Im Zuge der Bearbeitung des Materials war auffallend, dass sich Noah in den ersten drei Videoeinheiten, während dem freien Spiel, wiederkehrend mit Aufgaben beschäftigt, die mit dem Thema Verbindung und Trennung zu tun haben. Noah widmet sich Tätigkeiten, bei denen er zur Aufgabe hat, Dinge zu verbinden bzw. anzuhaften, welche jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht haften bleiben. Da diese Art und Weise, sich mit unbelebten Objekten zu beschäftigen, wiederkehrend in den ersten drei Videoeinheiten stattfand, wird im

Anschluss, chronologisch, beginnend mit der ersten Videoeinheit, jeweils eine Sequenz vorgestellt und interpretiert, die sich auf dieses spezifische Spielverhalten bezieht.

Auch wenn dieses spezifische Spielverhalten in den erste drei Videoeinheiten während dem freien Spiel überwiegend stattfand, gab es Situationen, in denen sich Noah mit unbelebten Objekten beschäftigte, wo jedoch die Verbindungs- und Trennungsthematik symbolisch nicht im Vordergrund gestanden zu haben scheint. Erfahrungen mit unbelebten Objekten, die als besonders bedeutsam für Noahs Erleben erachtet wurden und welche nicht mit der Verbindungs- und Trennungsthematik in Verbindung gebracht wurden, werden in manche Sequenzen in der Analyse der beiden anderen Kategorien einfließen. Der Grund hierfür ist, dass in diesen Situationen nicht nur die Tätigkeit mit dem jeweiligen unbelebten Objekt derart, wie in den eben vorgestellten Beispielen herausragt und eine Besonderheit zu haben scheint, sondern insbesondere die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen und Peers, abseits des jeweiligen unbelebten Objektes, eine relevante Rolle für Noahs Erleben zu spielen scheinen. Es ist bewusst, dass es in den Analysebeispielen zu Überschneidungen der drei ausgewählten Kategorien kommen kann. Je nachdem welche Erfahrung fokussiert wird, erfolgt eine Zuordnung einer Sequenz mithilfe dieser versucht wird, zu zeigen, wie sich die jeweilige Erfahrung auf Noahs Erleben auswirkt. Wenn nun die Sequenzen mit den unbelebten Objekten vorgestellt und analysiert werden, bedeutet dies, dass der Fokus auf dieser Kategorie liegt, jedoch den anderen Kategorien, wenn diese im Beispiel, wie es oftmals der Fall sein wird, eine Rolle spielen, genauso Beachtung geschenkt wird. Auf diese Art und Weise wird auch im Kontext der Analyse der beiden anderen Kategorien vorgegangen.

Erste Videoeinheit

Szene 1: Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Bei meinem ersten Videotermin findet in Noahs Kindergarten am Abend ein Laternenfest statt. Für dieses Fest haben die Kinder zur Aufgabe, Teig zu backen und darauf Rosinen und Mandelsplitter anzuhaften. Am Beginn meines Videos befindet sich Noah alleine bei einem Tisch im Essensraum und knetet einen Teig. Am Tisch gegenüber befinden sich mehrere Kinder, die sich ebenfalls mit Teigen beschäftigen. Noah wechselt nach einer Weile, nachdem er des Öfteren zu den anderen Kindern blickt, den Platz und begibt sich zu ihnen. Nach und nach verlassen die Kinder den Tisch und in der folgenden Szene ist Noah der einzige, der der Auf-

gabe, den Teig vorzubereiten und Rosinen und Mandelsplitter darauf zu geben, noch nachgeht.

Sandra kommt herein und fragt Noah, wie es ihm geht, und sie betont, dass er schon Mandelsplitter darauf gegeben hat. Noah zeigt auf die Teige und Sandra meint, dass er auf die anderen auch noch Mandelsplitter bzw. Rosinen geben kann. (...) Jörg räumt ein fertig belegtes Backblech in den Eingangsraum zur Küche. Noah blickt Jörg nach und gibt besonders viele Rosinen auf den Teig. (...) Daraufhin geht er in Richtung Eingangsraum, bleibt nochmals kurz stehen, blickt mich an, zieht seine Mundwinkel leicht nach oben und geht dann in den Eingangsraum. Dort holt er Jörg in den Essensraum und zeigt ihm die Teige. Jörg hält Noah die Schüssel hin und zeigt auf den Teig, den Noah noch bestreichen kann. Noah beginnt, den Teig zu bestreichen, und im Hintergrund singen die Kinder in der Malecke das Laternenlied. (...) Er greift in der Schüssel mit den Mandelsplittern herum und blickt u. a. in den Eingangsraum und zu den Kindern, welche am Boden vor dem Eingang zum Mittagkreisraum sitzen. Er greift weiter in der Schüssel herum und nimmt dann einen Teig, welchen er bereits oben und unten mit Rosinen belegt hat. Er haftet die runtergefallenen Rosinen an und streckt dabei wieder des Öfteren die Zunge raus. Er hebt einen zweiten Teig in die Höhe, blickt auf das Backblech und betont, dass die Rosinen wieder runtergefallen sind. Sandra kommt und fragt: „Sind sie runtergefallen?“ Noah betont: „Alles“ und legt den Teig wieder auf das Backblech. Sandra setzt sich neben Noah und schaut, welche Teige fertig sind (Schrangl 2017, Videobeob. 1/44).

Noah sucht in dieser Passage besonders zu den PädagogInnen als auch zu den Peers durch Blicke Kontakt. Die Pädagogin Sandra erkundigt sich danach, wie es Noah geht. Diese Frage scheint sich nicht auf Noahs Wohlbefinden zu beziehen, sondern auf seine Tätigkeit, Rosinen und Mandelsplitter auf die Teige zu geben. Da Sandra erwähnt, dass Noah noch weitere Mandelsplitter bzw. Rosinen auf die Teige geben kann, scheint die Aufgabe, die Knetteige für das Laternenfest fertig zu backen, in dieser Szene im Vordergrund zu stehen. Noah blickt Jörg hinterher und er holt ihn danach in den Essensraum, um ihm die Teige, welche er bearbeitete, zu zeigen. Noah geht einer Aufgabe nach und es scheint, als möchte er für sein Tun gesehen werden. Noah könnte Jörg in den Raum holen, um als „fleißiger Arbeiter“ gesehen zu werden und von ihm Lob ernten zu wollen. Diese Überlegung kommt aufgrund dessen zustande, da Noah in der ganzen Sequenz sehr bemüht wirkt, die Aufgabe gut zu erledigen. Er gibt besonders viele Rosinen auf den Teig und blickt Jörg nach. Er bestreicht den Teig, er haftet die runtergefallenen Rosinen wieder auf die Teige und beobachtet dabei andere spielende Kinder. Im Hintergrund singen Kinder das Laternenlied und Noah geht alleine einer Aufgabe nach. Die große Mühe der „Anhaftung“ der Rosinen auf den Teig könnte symbolisch dafür sprechen, dass Noah sich wünscht auch in der Kindergartengruppe „anzuhaften“ im Sinne des Wunsches sich in die Kindergartengruppe zu integrieren. Da alle Rosinen runterfallen, zeigt sich, dass eine „Anhaftung“, egal wie sehr er sich bemüht, nicht gelingt. Noah berichtet Sandra

davon, dass „Alles“ runterfällt, und Sandra schaut daraufhin, welche Teige fertig sind. Auch wenn Sandra neben Noah sitzt und eine kurze Interaktion stattfindet, wirkt es in dieser Szene, wie bereits erwähnt, als würde für Sandra im Vordergrund ihres Interesses stehen, dass die Teige fertig werden. Sowohl zu den PädagogInnen als auch zu den Peers scheint in dieser Szene keine länger andauernde Verbindung zu entstehen. Denn im Zusammenhang mit den PädagogInnen Sandra und Jörg ist die Szene geprägt durch ein Kommen und Gehen der beiden und weiters ist wenig bis kaum Interaktion zwischen den PädagogInnen und Noah wahrzunehmen. Im Zusammenhang mit den Peers ist ersichtlich, dass die Kinder allmählich, wie einleitend erwähnt, den Tisch verlassen. Dies zeigt, dass eine anfängliche Verbindung im Sinne, dass Noah mit den Kindern gemeinsam einer Tätigkeit nachging, zu einer abschließenden Trennung führte, in der Noah schlussendlich alleine am Tisch der Aufgabe nachgeht. Möglicherweise erlebt Noah diese Situation enttäuschend. Es könnte sein, dass es für Noah bedrückend ist, wenn er sich derart bemüht, ein Teil einer Gruppe zu sein, die gemeinsam einer Aufgabe nachgeht und er jedoch trotz seiner Mühe von den PädagogInnen kaum wahrgenommen wird und von den Peers sogar schlussendlich bei der Tätigkeit alleine zurückgelassen wird. Dass Noah immer wieder zu mir, zu den Peers und PädagogInnen blickt und auch Jörg in den Essensraum holt, könnte bedeuten, dass Noah sich einsam fühlt und er sich Nähe wünschen würde. Es fällt auf, dass er konsequent bei der Tätigkeit bleibt, auch wenn er zum Schluss alleine dieser nachgeht. Eventuell ist diese Situation für Noah gar nicht so bedrückend. Oder es könnte auch möglich sein, dass Noah in dieser Situation Gefühle der Einsamkeit und der Enttäuschung abwehrt. Die Konzentration auf das Anbringen der Rosinen könnte im Dienst der Abwehr stehen und gleichzeitig könnte das Abgewehrte symbolisch zum Ausdruck gebracht werden.

Zweite Videoeinheit

Szene 2: Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Im Protokoll der zweiten Videoeinheit ließ sich eine Situation ausfindig machen, in der ebenso das Thema der Verbindung und Trennung relevant ist. Im Kindergarten wird ein Christbaum gebastelt. Es werden Klopapierrollen mit Klebstoff bestrichen, daraufhin aneinandergeschnitten, damit daraus ein selbst gebastelter Christbaum entsteht. Die meiste Zeit sind Noah, Anna, Adrian und die Pädagogin Sandra mit dieser Aufgabe beschäftigt. Noah wird wiederkehrend sowohl von den Kindern als auch von der Pädagogin Sandra zurechtgewiesen, dass er die Rolle falsch beklebe. Weiters wird er sowohl von Adrian als auch Sandra wieder-

holen, indem sie z. B. Noahs Hand während des Klebens führen, unterstützt. In der folgenden Szene hat Anna zuvor das Basteln verlassen und Noah, Adrian und die Pädagogin Sandra gehen gemeinsam der Aufgabe nach. Auch wenn Noah in dieser Situation mit anderen gemeinsam einer Aufgabe nachgeht, wurde die Sequenz den Erfahrungen mit dem unbelebten Objekten zugeordnet, da im Zentrum der gemeinsamen Aufgabe steht, dass unbelebte Objekte (Klopapierrollen) miteinander verbunden werden sollen. Noah beklebt eine Rolle mit Klebstoff und gibt sie daraufhin Sandra, damit sie diese am Christbaum fixiert.

Er ist fertig und gibt sie wieder Sandra, welche die Rolle auf den Christbaum anhaftet. Noah sagt, dass es schön aussieht. Sandra gibt Noah eine weitere Rolle und Noah beginnt zu kleben, plötzlich schnauft Adrian auf und schreitet ein, da Noah laut Adrian zu viel Kleber auf die gekennzeichnete Stelle gegeben hat. Sandra kommt zu Hilfe und verstreicht den Kleber und haftet die Rolle wieder an. Diese Szene wiederholt sich auf ähnliche Weise, bei der nächsten Rolle. Noah beklebt, wie bei den vorherigen Szenen, die Rolle mit ausgetreckter Zunge und drückt fest zusammen. Es kommt wieder sehr viel Klebstoff heraus und Sandra hilft ihm wieder, bevor er die Rolle anhaftet (Schrangl 2017, Videobeob. 2/85).

Noah ist erneut mit einer Aufgabe beschäftigt, etwas „anzuhaften“. Es werden Klopapierrollen beklebt und Noah ist wieder sehr bemüht, die Rollen aneinander zu kleben. Die ausgestreckte Zunge und das feste Zusammendrücken könnte sowohl für Bemühung als auch für Konzentration sprechen. Noah betont, nachdem er Sandra die beklebte Rolle zum Fixieren gibt, dass es schön aussieht. Auffallend ist, dass an dieser Stelle keine Einschreitung seitens anderer im Sinne, dass Noah falsch klebe, erfolgte. Auch in den Passagen zuvor (ebd., Videobeob. 2/70) kam es zum Teil dazu, dass Noah Rollen mit Klebstoff bestrich und Sandra diese ohne Zurechtweisung am Christbaum anhaftete. Wenn dies derart geschah, waren von Noah Reaktionen sichtbar, indem er z. B. den Mund weit öffnete, lächelte bzw. kurze Wortlaute von sich gab. Weiters blickte er auch nach Anhaftung der Rolle zu den spielenden Kindern in den Mittagskreisraum. Das Öffnen des Mundes, lächeln und die kurzen Wortlaute, könnten ein Zeichen dafür sein, dass sich Noah in dieser gemeinsamen Situation, besonders dann wenn die von ihm beklebte Rolle unkommentiert auf den Christbaum angehaftet wird, wohl fühlt und er sich als Teil der gemeinsamen Aufgabe sieht. Eventuell könnte er, besonders als er kommentiert, dass es schön aussieht, auf eine Bestätigung seitens Sandra warten, dass er z. B. für sein Tun gelobt wird und als „fleißiger Helfer“ gesehen wird. Der Blick zu den anderen Kindern könnte bedeuten, dass er hofft, auch von ihnen in seinem Tun gesehen zu werden. Kurz danach scheint Noah, in den Augen der anderen, jedoch wieder falsch zu bekleben.

Er beginnt eine weitere Rolle zu bekleben und sowohl Sandra als auch Adrian schreiten ein. Laut Adrian gibt Noah zu viel Klebstoff auf die gekennzeichnete Stelle und Sandra hilft daraufhin Noah, die Klopapierrolle zum Kleben zu bringen. Diese Szene wiederholt sich. Er geht in dieser Sequenz nicht alleine einer Tätigkeit nach, sondern zusammen mit der Pädagogin und einem Peer. Er ist in dieser Sequenz ein Teil einer Gruppe, welche gemeinsam einer Aufgabe nachgeht, was für eine „Anhaftung“ im Sinne einer Verbindung an andere Gruppenmitglieder sprechen könnte. Doch Noah scheint laut der Pädagogin und Adrian Unterstützung zu benötigen, damit die Rolle richtig beklebt wird. Bräuchte Noah eventuell Unterstützung von außen, damit eine Eingliederung in die Gruppe gelingen kann? Für Noah, könnte angenommen werden, ist es enttäuschend, dass er die Rolle laut den anderen zumeist falsch beklebt bzw. dass die beiden anderen, die Pädagogin Sandra und Adrian bzw. auch zuvor Anna, der Meinung zu sein scheinen, dass er Unterstützung benötigt. Doch auch in dieser Sequenz bleibt Noah wieder konsequent bei der Tätigkeit. Wenn er derart enttäuscht über die Situation wäre, könnte angenommen werden, dass Noah die Situation verlassen würde und eine andere Tätigkeit suchen würde. Sowohl in der Szene 1 als auch in der Szene 2 lässt sich durch Noahs Verhalten nicht rückschließen, ob die Situationen für ihn belastend sind. Sichtbar wird nur, dass er sich Aufgaben widmet, die mit den Thematiken, etwas zu verbinden versus zu trennen, in Verbindung stehen und er konsequent bei den Aufgaben bleibt. Eventuell zeigt Noah deshalb ein derartiges Durchhaltevermögen, um es irgendwann zur Gänze richtig zu machen und dadurch Anerkennung zu bekommen.

Nach Analyse der ersten zwei Szenen konnten durch sein Verhalten noch keine Rückschlüsse gezogen werden, ob es für Noahs Erleben bedrückend sein mag, wenn die Kinder nach und nach den Platz in seiner Nähe verlassen und keine konkreten längeren Interaktionen sowohl mit den PädagogInnen als auch Peers entstehen. Auch wenn in den ersten beiden Szenen nicht ersichtlich wird, wie Noah sich diesbezüglich fühlt, scheint durch Analyse der folgenden Szene 3 zum Ausdruck gebracht werden, dass es ihm nicht gleichgültig ist, wie andere auf ihn reagieren.

Dritte Videoeinheit

Szene 3: Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Auch in der dritten Einheit taucht wieder die Thematik, etwas zu verbinden versus zu trennen, auf. Noah spielt im Essensraum mit einem Magnetspielzeug und versucht Dinge, kleine Mag-

netreifen, Stäbe usw. auf einem viereckigen Magnetteil zu befestigen und wieder zu lösen. Ein Magnetreifen haftet bereits am viereckigen Magnetteil.

Er legt ein weiteres Teil darauf und jenes bleibt nahe beim Reifen haften. Er dreht das Teil oftmals zum Reifen und drückt es nahe hinzu, dann hebt er nochmals den Reifen in die Höhe und haftet ihn wieder an. Gegenüber sitzt bei Ida ein Kind und sie blättern in einem Buch. Noah blickt kurz zu ihnen. (...) Noah probiert ein weiteres Teil anzuhaften, legt dieses auf den Reifen und gibt es sofort wieder runter. Noah nimmt das viereckige Stück, worauf zwei Teile haften geblieben sind in die Höhe, zieht die Mundwinkel nach oben und sagt „...Schau“ Er blickt u. a. zu mir, zu Ida und den Kindern, die gegenüber von ihm sitzen. Niemand reagiert darauf. Noah gibt das Viereck wieder runter und entfernt die haftengebliebenen Teile. Dabei fällt etwas vom Spielzeug auf den Boden. Er beugt sich runter zum Boden und will es aufheben, jedoch begibt er sich wieder in die Höhe und hält kein Teil in der Hand. Er blickt in den Eingangsraum bzw. seine Mutter kommt und er geht in ihre Richtung. Sie zeigt auf den Boden unter einen Kasten. Noah hebt eine Kugel, die sich unter dem Kasten befindet auf, zeigt sie seiner Mutter und geht sprechend und streckt dabei kurz die Zunge raus, wieder zum Magnetspielzeug. Dort probiert er die Kugel auf das Viereck anzuhaften, was auch funktioniert (Schrangl 2017, Videobeob. 3/43).

Dieses Mal steht Noah nicht vor der Aufgabe, dass, wie in den zuvor genannten Beispielen, etwas befestigt bleiben soll (Rosinen, Rollen), sondern er scheint sich auf spielerische Art und Weise mit wiederkehrenden Verbindungen und Trennungen zu beschäftigen. Ob Noah sich von selbst zu den Aufgaben in der Szene 1, Szene 2 und auch zu diesem Spiel begeben hat oder ob er z. B. von den PädagogInnen dazu aufgefordert wurde, kann, da sich Noah jeweils am Filmbeginn schon eine Zeit lang bei diesen Aufgaben befand, nicht beantwortet werden. Dennoch haben alle drei Szenen gemeinsam, dass die Thematik „Verbindung, Trennung“ zentral ist. Während seiner Tätigkeit blickt er zur Kindergartenhelferin Ida und zu den anderen Kindern, die mit Ida ein Buch lesen. Zwei Magnetteile bleiben am Hauptmagnetteil haften und Noah scheint die gelungene Anhaftung derart zu erfreuen, da er die miteinander verbundenen Teile lächelnd in die Höhe hebt und es den anderen, welche im Moment in seiner Nähe sind (einschließlich mir) zeigen will. Doch niemand reagiert darauf. Er gibt die angehafteten Teile vom Hauptmagnetteil wieder runter und dabei fällt auch noch etwas vom Spielzeug auf den Boden. Die Verbindung, welche mit dem Spiel gelingt, scheint sich zu lösen, als die Verbindung zu den Gruppenmitgliedern, da sie nicht auf sein Zeigen reagieren, nicht gelingt. Der kurze Wortlaut „Schau“ bringt offensichtlich zum Ausdruck, wie sehr er sich freut, dass ihm die Verbindung der Magnetteile gelungen ist und umso größer scheint daraufhin die Enttäuschung zu sein, dass sein Gelungenes unbemerkt bzw. unkommentiert bleibt. Möglicherweise beschäftigt ihn, aufgrund der oftmaligen Blicke zu Ida und den anderen Kindern, während seinem Spiel, warum und wie die anderen Kinder es schaffen, dass sie mit der Kindergarten-

helferin Ida gemeinsam in so nahen Kontakt kommen, er hingegen alleine spielt und sich nicht in diese Gruppensituation einbringen kann. Ebenso könnte es ihn beschäftigen, wie andere Kinder es schaffen mit Peers in lustvollen Austausch zu kommen.

Noah versucht, das runtergefallene Teil aufzuheben, doch scheinbar ist dieses Teil (eine Kugel) unter einen Kasten gerollt. Er blickt in den Eingangsraum, wo sich seine Mutter befindet, die von dort reinkommt und auf die Stelle zeigt, wo sich die Kugel befindet. Noah hebt sie auf, zeigt sie seiner Mutter, spricht etwas und beginnt wieder mit den Magneten zu spielen. Die kurze Zusammenkunft mit seiner Mutter könnte Noah Energie gegeben haben, damit er sich nochmals dem Spiel widmet, mit der Hoffnung, dass die Verbindung, die er im Spiel bereits einmal erreicht hat, irgendwann auch, in dem ihm z. B. wieder eine besondere Verbindung mit den Magneten gelingt, mit den anderen Gruppenmitgliedern gelingt. Besonders durch die wiederkehrenden Blicke zu den Pädagoginnen und Peers scheint er Kontakt zu ihnen zu suchen. Dieses Mal gibt er sogar einen Laut von sich, um auf sich und sein Gelingen, Magnetteile miteinander verbunden zu haben, aufmerksam zu machen. Diese Szene scheint Symbolcharakter zu besitzen. Enttäuscht darüber, dass niemand eine Reaktion auf ihn und sein Gelingen zeigt, gibt er die Teile herunter und eine Teil davon fällt dann sogar auf den Boden. Das Bemühen, die Teile miteinander zu verbinden und die Freude über die gelingende Verbindung, scheint für Noah keinen Wert mehr zu haben als die anderen dies nicht bemerken bzw. bemerken wollen. Durch die Mutter, die jedoch nur ausnahmsweise an diesem Tag anwesend ist, scheint Noah wieder Energie zum weitermachen zu bekommen. Von der Kindergartenhelferin Ida und den Peers erfährt Noah in dieser Situation offensichtlich wieder keine Anerkennung, für die er sich jedoch wiederum konsequent zu bemühen scheint.

8.2.2 Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen in den Videoeinheiten 1-3

Im Folgenden werden Sequenzen analysiert und interpretiert, welche sich auf die Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen beziehen. In den ersten drei Einheiten war auffällig, dass mehrere Situationen gefunden wurden, in denen sichtbar wird, dass Noah sehr viel Einsatz dafür erbringen muss, um von den PädagogInnen gehört, gesehen bzw. in seinen Bedürfnissen wahrgenommen zu werden. Doch oftmals führen seine Bemühungen nicht dazu, dass seine Bedürfnisse bzw. Wünsche befriedigt werden. Diese sich wiederholenden Beziehungserfahrungen werden in den folgenden Szenen veranschaulicht.

Erste Videoeinheit

Szene 4: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Nachdem, wie in den bereits bearbeiteten Szenen dargestellt, die Erfahrungen mit den PädagogInnen für Noah dadurch geprägt waren, dass es zu kaum einer Verbindung zwischen ihnen kam, kommt es in folgender Szene zu einer länger andauernden Interaktion zwischen Noah und der Pädagogin Sandra, bei dem ein Gespräch zwischen den beiden entsteht. Noah befindet sich bei den Knetteigen und gibt Rosinen und Mandelsplitter darauf. Nachdem er für längere Zeit dieser Tätigkeit alleine nachging, da die Kinder nach und nach den Tisch verlassen haben, kommt Anna zu Noahs Tisch und beteiligt sich ebenso eine Weile bei dieser Aufgabe. Sandra verteilt am Nebentisch Essensunterlagen und Anna spricht zu Sandra, dass ein Mädchen am Abend beim Laternenfest nicht dabei sein wird. Sandra meint, dass das Mädchen krank ist und sich auskurieren muss.

Noah dreht sich um und spricht zu Sandra: „Manchmal wird man krank.“ Er spricht weiter hastig zu ihr: „Mama hat da eine Bank stehen, wo sie...“ Anna unterbricht und sagt zu Sandra: „Schau, was ich da gemacht habe.“ Sie lächelt und auch Noah blickt auf den Teig und dann zu Sandra und lächelt dabei. Sandra fragt: „Was macht die Mama, Noah, sag es mir bitte nochmal, Noah!“ (...) Noah hält seine Hand, welche mit Rosinen gefüllt ist vor sie, spricht und lächelt dabei. Sandra zeigt auf Teige, die noch zu belegen sind und fragt Noah, ob das Flascherl des Babys auf jeden Fall auf der Bank steht. Noah bejaht dies und betont dann, dass er kein Baby mehr ist. Sandra bestätigt seine Aussage und sagt, dass er kein Baby mehr ist. (Das Gespräch wird nicht weiter fortgeführt, sondern Sandra erwähnt, dass in Kürze zum Zusammenräumen geläutert wird) (Schrangl 2017, Videobeob. 1/97).

Noah spricht hastig, was darauf hindeuten könnte, dass er die Befürchtung hat, dass er nicht „gehört“ wird. Die Eile könnte auch dafür sprechen, dass Noah vielleicht annimmt, Sandra würde, wie in Szene 1, wieder weggehen, wenn er nicht sofort die Initiative ergreift und spricht. Weiters hat Noah eventuell Angst, die Zuwendung von Sandra wieder zu verlieren. Anna unterbricht ihn und spricht zu Sandra. Dass Noah gerade mit Sandra spricht, scheint das Mädchen nicht daran zu hindern, ihm einfach ins Wort zu fallen und seine Interaktion mit Sandra zu unterbrechen. Doch Noah macht in dieser Sequenz mit Sandra die Erfahrung, dass sie ihm zuhört und sie bei ihm bleibt. Auch hier ist noch immer die Erledigung der Aufgabe im Mittelpunkt, da Sandra auf die Teige zeigt, die noch zu belegen sind. Mit der Aussage, dass er kein Baby mehr ist, könnte er zum Ausdruck bringen wollen, dass er nun ein großes Kindergartenkind ist, das eifrig bei den Aufgaben mitmacht und dazugehören möchte.

Vielleicht hat Noah den Eindruck, dass er von den Peers und PädagogInnen bisher noch als Baby wahrgenommen wird, da es ihm allen Anschein nach, obwohl es sein Wunsch zu sein scheint, nicht gelingt, mit den Gruppenmitgliedern länger dynamische Austausch Erfahrungen, die durch ein interaktives Wechselspiel gekennzeichnet sind, zu machen. Wie in der bereits vorgestellten Szene 2 sichtbar wurde, bekam Noah, nachdem Adrian meinte, dass Noah zu viel Klebstoff rausgebe, von Sandra Unterstützung, damit die Rolle kleben bleibt. Er könnte sich in dieser Situation Adrian unterlegen gefühlt haben, als würde er von ihm noch nicht als großes Kindergartenkind gesehen werden, sondern als Baby, dass noch Hilfe von der Pädagogin bzw. von Peers benötigt. Noah sucht in dieser Sequenz gezielt von sich aus den Kontakt zu Sandra, indem er ein Gespräch mit ihr beginnt. Er zeigt Einsatz, indem er sich zu ihr umdreht und mit ihr zu sprechen beginnt. Es wirkt dennoch als würde auch in dieser Szene das Erledigen der Aufgabe für Sandra von besonderer Relevanz sein, da sie während des Gespräches auf die Teige zeigt, die noch zu belegen sind. Weiters führt Sandra das Gespräch mit Noah nicht weiter fort, sondern erwähnt, dass in Kürze geläutet wird. Es wirkt von Seiten der Pädagogin, als sei die Erfüllung der Aufgabe wichtiger als die emotionale Befindlichkeit von Noah. Ohne die Eigeninitiative von Noah wäre es möglicherweise nicht zu einem Gespräch zwischen den beiden gekommen. Noah scheint die Erfahrung zu machen, dass er viel Einsatz dafür erbringen muss, um mit der Pädagogin in Verbindung zu kommen. Er macht auch die Erfahrung, dass ihm dies durch seinen Einsatz gelingt.

Szene 5: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Noah befindet sich im Essensraum und die Kinder sollen ihre Laternen, welche sich am Eingang dieses Raumes auf einem Tisch befinden, holen und in die Mitte des Mittagskreisraumes stellen. Jene benötigen sie für das anstehende Mittagskreisprogramm. Noah findet seine Laternen nicht.

Noah redet laut und läuft in Richtung Mittagskreisraum. Sandra fragt, was denn los sei. Noah betont, dass seine Laterne plötzlich weg ist, und gestikuliert dabei mit den Händen. Sandra fragt, ob sie die schon mit nach Hause genommen haben. Noah erwidert mit einem „Nein.“ Noah und Stefan gehen zum Tisch mit den Laternen und blicken wieder darauf. Sandra fragt die Kinder, wer nun für die Probe mit dem Tanz mit der Laterne gehen möchte. Noah dreht sich um, läuft schnell hüpfend in Richtung zu Sandra und sagt aufgeregt: „Wir haben noch keine!“ Sandra betont: „Na, dann holst du sie halt.“ Er läuft sofort wieder zu dem Laternentisch und Sandra folgt ihnen. Auch weitere Kinder kommen hinzu und rufen durcheinander. Noah wirft seine rechte Hand aufzeigend in die Höhe (Schrangl 2017, Videobeob. 1/216).

Noah gestikuliert, spricht, hüpfte und kämpfte darum, dass seine Laterne gefunden wird. Er tätigt ein paar Anläufe, indem er zu Sandra geht und spricht, bis Sandra mit ihm zu den Laterne(n) geht, seine dort findet und ihm gibt (ebd. Videobeob 1/232). Noah musste viel Einsatz zeigen, damit sein Wunsch, seine Laterne zu finden und nicht „übersehen“ zu werden, erfüllt wurde. Noahs Wunsch, die Laterne unbedingt zu finden, könnte dafür sprechen, dass Noah, wie bereits diskutiert, ein Teil der Gruppe sein möchte. Wenn seine Laterne nicht gefunden werden würde, könnte er nicht zur Gänze am Mittagskreis teilhaben. Der körperliche und sprachliche Einsatz könnte darauf hindeuten, dass Noah Angst hat, ausgeschlossen zu werden. Es scheint auch, wie bereits in den anderen Szenen ersichtlich wurde, dass er, um seine Wünsche zu befriedigen (Szene 4, – Zuwendung von der Pädagogin –, hier – teilhaben beim Mittagskreis –), bereit ist, viel Energie aufzuwenden. In beiden dargestellten Szenen zeigt Noah viel Einsatz, damit er von der Pädagogin wahrgenommen wird. Für Noahs Erleben könnte an dieser Stelle rückgeschlossen werden, dass es auf Dauer mühsam sein könnte, wenn seine Bedürfnisse bzw. Wünsche nur gesehen und gehört werden, wenn er die Initiative ergreift. Es könnte in weiterer Folge dazu führen, dass Noah sich keine Mühe mehr gibt, um von den PädagogInnen wahrgenommen zu werden, da ihm dies zu viel Energie raubt. Noah betont nicht nur, dass er seine Laterne nicht findet, sondern auch Stefan findet seine Laterne nicht, was Noah mit der Aussage „Wir haben noch keine“ zum Ausdruck bringt. Dass sich Noah hier auch um Stefans Laterne sorgt, könnte damit zusammenhängen, dass die beiden im Kontext der Beziehungserfahrungen in positiver Verbindung zueinander zu stehen scheinen, worauf an späterer Stelle noch vertiefender eingegangen wird.

Zweite Videoeinheit

Szene 6: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Noah geht im Essensraum zu Stefan, welcher bei einem Tisch sitzt und mit einer Kaffeemühle spielt.

Er schaut ihm dabei zu und gibt währenddessen öfter die Hand in die zum Spiel zugehörige Dose. Sandra kommt mit einem Sack voller Kaffeebohnen, Noah greift wieder in die Dose und kurz darauf Stefan. Sandra sagt, dass sich Stefan das Spiel geholt hat und Noah später auch Kaffeemahlen darf (Schrangl 2017 Videobeob. 2/118).

Die Annahme liegt nahe, dass Noah mit Stefan mitspielen will bzw. selbst gerne die Kaffeebohnen mahlen möchte. Sandra sieht Noahs Wunsch, dass jener gerne mahlen bzw. mitspielen will, da sie zu Noah sagt, dass nun Stefan das Spiel benutzt und Noah später spielen darf. Es

ist vorerst eine zum Teil positive Beziehungserfahrung, indem Sandra Noahs Wunsch erkennt und ihm anbietet später mahlen zu dürfen. Doch im weiteren Verlauf wirkt es, als wäre Noah nicht damit zufrieden, dass er nun warten muss, bis Stefan mit dem Mahlen fertig ist.

Noah beobachtet Stefan beim Mahlen, hält die Mahlmaschine fest und gibt wie zuvor, wenn beim Umfüllen Bohnen auf den Tisch fallen, jene in die Maschine. Noah spricht etwas zu Stefan, doch Stefan reagiert nicht darauf und dreht weiter die Kurbel an der Mahlmaschine. Noah hält dabei die Mahlmaschine fest. Stefan blickt in die Lade, wo sich bereits gemahlene Bohnen finden, währenddessen greift Noah die Kurbel, streckt die Zunge raus und beginnt zu mahlen. Stefan blickt auf, gibt seine Hand wieder auf die Kurbel und Noah hält wieder die Maschine fest. Stefan spricht während dem Kurbeln mit Sandra, welche ihn u. a. fragt wer bei ihnen zu Hause Kaffee trinkt. Währenddessen beobachtet Noah Sandra. Stefan schaut wieder in die Lade und Noah greift wieder auf die Kurbel, Stefan schaut wieder auf, spricht zu Noah und kurbelt wieder alleine. Die selbige Situation wiederholt sich ca. dreimal (Schrangl 2017, Videobeob. 2/123).

Es kommt in dieser Passage zum Ausdruck, dass Noah unbedingt mahlen will. Das ständige Eingreifen von Noah in das Spiel wirkt, als wäre es für Noah schwer aushaltbar nicht mitmachen zu dürfen und warten zu müssen. Der Blick zu Sandra könnte bedeuten, dass sich Noah von ihr erhofft, dass sie seinen Wunsch erkennt. Die Tätigkeit mit der Mahlmaschine scheint Noah derart zu fesseln, da er lange dort stehen bleibt. Möglicherweise ist für Noah das Spiel derart faszinierend, da Stefan das Spiel spielt und Noah gerne in Kontakt mit ihm sein möchte. Doch Stefans Verhalten wirkt, als würde jener gerne alleine mahlen.

Sandra erwähnt, dass bald geläutet wird, was ein Zeichen dafür ist, dass die Kinder die Spielsachen wegräumen müssen. Noah hilft Stefan dabei, den gemahlene Kaffee in einem Papierbehälter zu packen, in dem er dafür sorgt, dass die Verpackungsutensilien schnell an Stefans Tisch sind, damit jener mit Sandra sein Gemahlenes einpacken kann. Stefan ist mit dem Mahlen fertig und Noah wäre an der Reihe (Schrangl 2017, Videobeob. 2/149).

Noah setzt sich nun auf den Stuhl, wo Stefan zuvor beim Mahlen gesessen ist. Sandra sagt zu Noah, dass sie jetzt einräumen werden. Noah steht wieder auf und Sandra sagt, dass er gerne nachher oder morgen damit spielen darf. Sie fragt ihn, ob er die Mittagsglocke einläuten möchte. Noah zeigt kaum eine Reaktion. (...) Die Pädagogin hält die Mittagsglocke zu Noah und sagt, dass er etwas daran wackeln soll. Er läutet. (...) (Schrangl 2017, Videobeob. 2/182).

Das lange Warten wird nicht belohnt, sondern die Spielutensilien müssen eingeräumt werden und Noah kann später oder morgen mit der Mahlmaschine spielen. Sandra bietet Noah an, die Mittagsglocke zu läuten. Noah zeigt darauf kaum eine Reaktion. Dies könnte eine Enttäu-

sung seitens Noah zum Ausdruck bringen, da er, trotz vorherigem Versprechens der Pädagogin, doch nicht mehr Mahlen kann. Dennoch läutet er die Glocke. Noah wartet in dieser Szene lange und scheint viel Energie mit dem Warten aufbringen zu müssen. Wenn Noah so viel Energie einsetzt und diese dann nicht belohnt wird, kann angenommen werden, dass in ihm Unmut und Ärger hochkommt. Doch in dieser Situation scheint er diesen Unmut vor der Pädagogin nicht zum Ausdruck zu bringen und zu unterdrücken. Er zeigt zwar vorerst kaum eine Reaktion auf die Aufforderung von Sandra, die Glocke zu läuten, was für einen kurzen Ausdruck des Unmutes sprechen könnte. Doch in weiterer Folge läutet er dennoch. Es wirkt, als möchte Noah ein braver Junge sein, der sich, auch wenn er enttäuscht wird, nicht gegen die Pädagogin auflehnt. Möglicherweise nimmt Noah an, dass er die Pädagogin verärgert, wenn er die Glocke nicht läutet. Die Szene zeigt, dass Noah seine Emotionen nicht manifest ausdrückt und sehr kontrolliert wirkt.

Dritte Videoeinheit

Da in der dritten Einheit alle PädagogInnen erkrankt waren, war an diesem Tag am Beginn der Videoaufnahme die Kindergartenhelferin Ida anwesend, welche nach kurzer Zeit den Kindergarten verließ. Clemens Mutter kam im Laufe der Einheit zur Betreuung und bereits zu Beginn war Noahs Mutter als Betreuerin anwesend. Ida und Noahs Mutter teilten mir mit, dass sie nicht wussten, dass ich zum Filmen kommen werde und, dass sie heute als Ersatz, da die PädagogInnen erkrankt sind, die Betreuung im Kindergarten übernehmen. Ich führte aber dennoch meine Videoeinheit durch. Der Fokus zur Thematik der Beziehungserfahrungen der PädagogInnen wurde, aufgrund der Anwesenheit von Noahs Mutter, in dieser Einheit auf sie gelegt. Der Grund warum die folgenden Passagen miteinbezogen werden, ist, dass es als spannend erachtet wurde zu untersuchen, wie sich Noah während der Anwesenheit seiner Mutter verhält und ob diesbezüglich Rückschlüsse gezogen werden können über Noahs Verhalten, wenn seine Mutter nicht anwesend ist und er sich somit in der tatsächlichen Trennungssituation von der Familie in die Institution befindet. Generell wird angenommen, könnte für Noah dieser Tag besonders irritierend sein und ihn verunsichern, denn seine erste Bezugsperson, die Mutter, von der er sich normalerweise während der Kindergartenzeit zu trennen hat, ist anwesend. Es könnte Noah schwer fallen seine neue Lebenswelt Kindergarten von seiner Lebenswelt Familie zu unterscheiden.

Beziehungserfahrungen mit Noahs Mutter

Szene 7: Beziehungserfahrung mit Noahs Mutter

Noahs Mutter Birgit B. überträgt Noah die Aufgabe, die Tische für das anstehende Mittagessen im Essensraum zu decken.

Noahs Mutter ruft ihn und daraufhin hüpfte er in den Essensraum. Er begibt sich zum Tablett mit dem Magnetspielzeug und verräumt es in die hinteren Regale. (...) Noahs Mutter hat grüne Essunterlagen in den Händen und gibt Noah ein paar. Noah blickt mich kurz an und beginnt daraufhin den Tisch mit den Unterlagen zu decken. Er blickt kurz zu seiner Mutter und sie lächelt. Er verteilt zwei Unterlagen auf dem Tisch. Eine Unterlage fällt auf den Boden. Er hebt sie auf, legt sie auf einem Tisch ab, blickt zu mir und rückt sie am Tisch zurecht. (...) Nachdem er die zweite Unterlage auf den Tisch legt, stoppt er kurz und blickt zu den Kindern und Ida in der Malecke. (...) Er läuft dieselbe Strecke wieder zurück, nimmt eine Schüssel heraus, blickt zu mir und dann zu seiner Mutter, zeigt auf den Tisch mit den Schüsseln und sagt: „Schau.“ Die Mutter erwidert mit: „Super.“ Er stellt die Schüssel auf eine freie Stelle, blickt wieder zu seiner Mutter: „Da hab ich noch eine...“ (Schrangl 2017, Videobeob. 3/215).

Noah scheint sich zu freuen, als seine Mutter ihn ruft, da er sich hüpfend in den Essensraum begibt. Noah wird gebraucht und bekommt eine Aufgabe. Bevor er mit dem Tischdecken beginnt, räumt er gleich sein Magnetspielzeug von zuvor weg, was dafür sprechen könnte, dass er bereits gelernt hat, dass Ordnung und Zusammenräumen im Kindergartenalltag oder auch zu Hause wesentlich sind. Noah bekommt den Auftrag, die Essensunterlagen zu verteilen. Er beginnt mit dieser Aufgabe und erhält von seiner Mutter eine Bestätigung für sein Tun, indem sie ihn anlächelt. Er stoppt jedoch das Öfteren und blickt zu Ida und den Kindern in der Malecke. Dies könnte bedeuten, dass Noah interessiert ist, was die anderen Kinder machen, doch da er eine Aufgabe zugeteilt bekommen hat, widmet er seine Aufmerksamkeit sofort wieder seiner Tätigkeit. Noah scheint hier Pflichtbewusstsein zu zeigen, indem er bei seiner, von der Mutter zugeteilten, Aufgabe bleibt. Weiters könnten die Blicke zur Mutter, zu den Peers, zu den Pädagoginnen und zu mir auch bedeuten, dass er kontrolliert, ob sein Tun gesehen wird, wie toll er diese Aufgabe erledigt und somit, wie zuvor diskutiert, mit seinem Handeln zum Ausdruck bringen will, dass er kein Baby mehr ist, sondern ein großes Kindergartenkind, das eifrig und zufriedenstellend Aufgaben erledigt und auf Anerkennung wartet.

Diese Situation erinnert an bereits analysierte Szenen. Unter anderem an die Szene 1 mit den Knetteigen, in der Noah den PädagogInnen seine Teige zeigt und die Annahme getätigt wurde, dass Noah gerne Lob und Anerkennung ernten würde. Noah scheint, dies zeigen nun meh-

rere Situationen, auf Anerkennung von seinen Gruppenmitgliedern zu warten und hierfür scheint er bereit zu sein viel Energie dafür aufzuwenden. Unter anderem erinnert die Sequenz auch an die Szene 3, denn auffallend ist, dass Noah, wie in Szene 3, den Wortlaut „Schau“ von sich gibt. In Szene 3 wollte Noah auf sein Gelingen, die Magnetteile zum Haften gebracht zu haben, aufmerksam machen, doch sowohl die Pädagogin, die Peers und ich reagierten nicht auf ihn. Dieses Mal scheint Noah wieder auf sich und sein Tun aufmerksam machen zu wollen und im Gegensatz zur Szene 3 reagiert jemand auf ihn – seine Mutter –, die ihn mehrmals, in dem sie ihn anlächelt und weiters ein lobendes Wort ausspricht, „Super“, in seinem Tun bestärkt. Auf derartige Reaktionen – wahrgenommen zu werden und Anerkennung zu erhalten – scheint Noah in den Sequenzen, in denen er konsequent Aufgaben durchführt, zu warten.

Noah könnte sich in dieser Situation stolz und wirkmächtig fühlen. Die Interaktion mit seiner Mutter in dieser Szene könnte möglicherweise darauf hindeuten, dass Noah von zu Hause gewohnt ist, Wertschätzung und Lob für sein Tun zu erlangen, wenn er eifrig eine Aufgabe erledigt. Von der Mutter erntet Noah Lob, hingegen von den PädagogInnen war bisher keine wertschätzende Anerkennung für seine Bemühungen festzustellen. Auch mit den Peers scheint er, wie sich bereits zeigte und besonders in der Analyse der nächsten Kategorie zeigen wird, in den ersten drei Videoeinheiten kaum positive Erfahrungen zu machen. Es könnte von Noah irritierend erlebt werden, warum er trotz seiner Mühe von den PädagogInnen und Peers keine wertschätzende Anerkennung, sowie er sie in dieser Situation von seiner Mutter erhält, erfährt.

Szene 8: Beziehungserfahrung mit Noahs Mutter

Während Noah weiterhin mit dem Decken des Tisches beschäftigt ist, beginnt im Eingangsraum ein Kind zu weinen.

Im Eingangsraum weint das Kind lauter. Noah geht ein paar Schritte zurück in Richtung Mauer, legt seine Hände offen auf sein Gesicht, blickt etwas erschrocken und reibt mit den Händen hin und her. Noahs Mutter zeigt ihm die Stellen, wo noch Schüssel fehlen. Noah platziert gleich daneben eine Schüssel, (...) (Schrangl 2017, Videobeob. 3/291).

Noahs Verhalten, mit erschrockenen Blick und dem Legen der Hände auf sein Gesicht zu reagieren (verdecken der Augen), könnte bedeuten, dass für Noah die Situation, dass ein Kind weint, schwer aushaltbar ist. Er ist erschrocken darüber, dass nun ein Kind weint und eventuell ist er auf der Suche nach Halt. Möglicherweise identifiziert sich Noah mit dem Kind und fühlt dessen Trauer mit. Es scheint ihn zu belasten, dass er das Weinen des Kindes hört. Für

die Mutter scheint die Erledigung der Aufgabe im Vordergrund zu stehen. Dies erinnert an die Szenen, in denen auch für die PädagogInnen die Erledigung einer Aufgabe im Vordergrund ihres Interesses gestanden zu haben scheint (Szene 1 und Szene 4). Noah deckt daraufhin den Tisch weiter und scheint hier wieder negative Gefühle zu unterdrücken. Was könnte Noah in dieser Situation derart belasten? Noah befindet sich, wie in der theoretischen Rahmung erläutert, in der Übergangsphase zwischen Familie und Kindergarten. Diese Zeit geht für jedes Kind mit Belastungen einher (Ahnert 2004; Datler et al. 2008; Griebel, Niesel 2017, et al.). Aufgrund der bisherigen Analyse erinnert Noahs Verhalten an die „sogenannten stilleidenden Kinder“. Jene, die keinen Schmerz zum Ausdruck bringen, nicht weinen, aber im Stillen leiden und übersehen werden (Grossmann, Grossmann 1998; zit. n. Fürstaller et al. 2011, 24). In anderen Situationen wurde bereits die Annahme getätigt, dass Noah sich eventuell alleine gelassen bzw. zurückgewiesen fühlt, diese negativen Gefühle jedoch zumeist nach außen nicht sichtbar zum Ausdruck bringt. Ist Noah möglicherweise ein „stilleidendes Kind“? Interessanterweise zeigt hier Noah sehr wohl am Beginn eine Reaktion, in dem er die Hände auf sein Gesicht legt und somit die Augen verdeckt. In den vorherigen Szenen zeigte Noah bisher kaum manifestes Verhalten, welches auf unangenehme Gefühle hinweist. Der Unterschied könnte darin liegen, dass seine Mutter an diesem Tag anwesend ist. Doch in weiterer Folge, da er das Tischdecken fortsetzt scheint er auch trotz ihrer Anwesenheit Gefühle der Traurigkeit, welche durch das Weinen des Kindes ausgelöst wurden, zu unterdrücken.

8.2.3 Beziehungserfahrungen mit Peers in den Videoeinheiten 1-3

Wiederum werden auch im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit Peers Sequenzen analysiert, welche in Bezug auf Noahs Erleben im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten als besonders bedeutsam erscheinen. Nach Bearbeitung des Materials zeigte sich, dass die Beziehungserfahrungen mit den Peers in den ersten drei Einheiten dadurch geprägt waren, dass Noah versucht, mit den Kindern in Kontakt zu kommen und eine Verbindung aufzubauen, doch zumeist erfolgt in den Situationen eine Trennung, indem Kinder von Noah weggehen und keine bzw. wenn dann nur kurze, eher unangenehme Interaktionen, stattfinden, die schnell wieder beendet sind.

Erste Videoeinheit

Szene 9: Beziehungserfahrungen mit Peers

Noah befindet sich im Eingangsraum, geht im Raum hin und her und beobachtet spielende Kinder. Er ist die ganze Zeit alleine unterwegs und es scheint, als wisse er nicht, wohin er sich im Raum begeben soll. Er wirkt etwas „verloren“. Emily geht zu einem großen, roten, runden auf dem Boden liegenden Spielteller, mit dem Noah kurz zuvor spielte.

Noah geht zu ihr und gibt wieder seinen Fuß hinein, daraufhin geht Emily sofort weg und auch Noah geht, nachdem er den bewegenden Teller stoppt und kurz zu mir blickt, wieder weg vom Spielteller (Schrangl 2017, Videobeob. 1/169).

Auch wenn Emily vielleicht nicht mit dem Teller spielen wollte, ist es auffällig, dass sie sofort weggeht, als Noah kommt. Warum Noah in dieser Sequenz zu mir blickt, ist mir nicht klar ersichtlich. Eventuell ist es, weil ich ihn filme und er sich dadurch beobachtet fühlt. Auch könnte er möglicherweise Halt bei mir suchen. Oder er ist verunsichert, weil Emily geht. Wie mag sich ein Kind fühlen, wenn es zu einem anderen Kind geht und dieses daraufhin weggeht? Wie einleitend erwähnt, wirkte Noah verloren und wusste nicht, wohin er sich im Raum, in dem an verschiedenen Plätzen Kinder, zumeist in Kleingruppen miteinander spielen, gehen soll. Als er Emily sieht, die alleine zum Spielteller geht, scheint er den Versuch zu wagen, mit ihr in Kontakt zu kommen. Dass dieser Kontakt nicht zustande kommt, könnte Noah enttäuschen. Doch zum Ausdruck bringt er diese Enttäuschung nicht, sondern er verlässt einfach die Situation. Eventuell wollte Noah das Spielteller für sich alleine beanspruchen, Emily merkte dies und ging aus diesem Grund wieder weg. Oder Emily mochte nicht mit Noah in Kontakt treten. An späterer Stelle wird, aufgrund einiger in den Protokollen gefundenen Sequenzen, in denen eine Interaktion zwischen Noah und Emily stattfindet, näher auf die Beziehungserfahrungen zwischen den beiden eingegangen. Bereits in der folgenden Sequenz spielt das Mädchen, im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers, wieder eine Rolle.

Zweite Videoeinheit

Szene 10: Beziehungserfahrungen mit Peers

Emily und Stefan sitzen im Essensraum bei einem Tisch und sind mit einem Spiel beschäftigt. Sie füllen Tee in Kannen. Die Kinder verlassen das Spiel, als Noah hinzukommt. In dieser Situation sind wieder, das Mädchen Emily, die zuvor von Noah wegging (Szene 9), und Ste-

fan, der zuvor mit der Mahlmaschine spielte (Szene 6) und bei dem sich Noah um die nichtgefundene Laterne sorgte (Szene 5), beteiligt.

Noah stellt sich davor und beobachtet die beiden dabei. Plötzlich geht Noah zu den beiden, gibt den Deckel von der Teekanne und füllt ebenso Tee in die Tassen. Stefan geht sofort weg und holt sich ein anderes Spielzeug. Auch Emily hört kurz darauf auf zu spielen und geht ebenso weg. Als Noah alleine ist, dreht er sich zu Stefan und Emily und beobachtet, was Stefan für ein neues Spielzeug geholt hat. Er geht dann weiter in Richtung zu den Kindern und zu Sandra, welche mit dem Christbaumbasteln beschäftigt sind. Sandra erwähnt, dass Noah und Emily noch die Teekannen und Tassen wegräumen sollen. Emily setzt sich zu den Teekannen und Noah kommt hinzu. Sandra fragt Emily, ob sie mit den Teekannen spielen möchte und als Noah hinzu kommt, ob auch er mit Emily mitspielen möchte. Daraufhin spielen Noah und Emily gemeinsam. Noah beendet das Spiel, geht weg und sagt dabei, dass er nicht mehr spielen möchte (Schrangl 2017, Videobeob. 2/26).

Noah dringt, nachdem er die spielenden Kinder beobachtete, abrupt in das Spiel der beiden ein, indem er den Deckel von der Teekanne nimmt und umzufüllen beginnt. Sowohl Stefan als auch Emily verlassen in Kürze das Spiel und Noah bleibt alleine zurück. Es wäre möglich, dass die beiden Kinder weggehen, weil sie nicht mit Noah spielen wollen. Es könnte auch sein, dass sie Noahs Verhalten als unangemessenes Eindringen in ihre Spiel wahrnehmen und sie aus diesem Grund das Spiel verlassen. Auf alle Fälle ist zu sehen, dass es Noah nicht gelingt, mit den Peers eine gemeinsame Spielsituation herzustellen. Noah beobachtet daraufhin Stefan, der sich ein Spiel geholt hat und versucht an dieser Stelle nicht mit ihm in Kontakt zu treten. Vielleicht hat er aufgrund der Situation von vorher Angst, dass Stefan wieder weggeht und er alleine zurückbleibt. Noah geht weiter zu Sandra und den Kindern, zu jener Aufgabe, bei der es ihm zuvor gelang, dass er zumindest ein Teil der Kleingruppe war (Christbaumbasteln, Szene 2). Er wird von Sandra gebeten, das Teekannenspiel wegzuräumen und Emily setzt sich wieder zum Spiel. Noah begibt sich zu ihr und Sandra fordert die Kinder dazu auf, dass sie miteinander spielen. Sandra könnte an dieser Stelle eine Hilfestellung dafür sein, dass Noah mit einem Peer in positiven Kontakt kommen kann. Das gemeinsame Spiel findet nur kurze Zeit statt und dann geht Noah weg und betont, dass er nicht mehr spielen will. In diesem Moment ist Noah derjenige, der die gemeinsame Interaktion beendet. Ist es eventuell eine Art Rache, dass Noah nun Emily das Gefühl vermitteln will, wie es sich anfühlt, wenn jemand einfach weggeht? Beendet er das Spiel vorzeitig, bevor es Emily wieder tut? (Szene 9) Auch könnte er hier Mut beweisen, indem er in dieser Situation zeigt, dass er keine Lust zum gemeinsamen Spiel hat. Offensichtlich entstehen mit den Peers keine dynamischen, sozialen Austauschprozesse, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive

Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen. Dies wäre jedoch, laut den Wiki-Kriterien, von besonderer Relevanz für das gelingende Einleben in den Kindergarten (Datler, Lehner 2014; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 10).

Dritte Videoeinheit

Szene 11: Beziehungserfahrungen mit Peers

Noah sitzt im Essensraum bei einem Tisch und spielt, wie in Szene 3 bereits vorgestellt, mit dem Magnetspielzeug. Adrian, der beim Christbaumbasteln beteiligt war (Szene 2), kommt hinzu und beginnt mitzuspielen. Noah hält ein Magnetteil in der Hand.

Adrian legt einen Stab darauf, Noah greift auf Adrians Hand, Adrian zieht seine Hand wieder weg und legt den Stab weg. Adrian nimmt sich eine Spielleiter und legt sie wieder darauf. Adrian zieht seine Hand weg und Noah greift auf die Leiter. Dann legt Adrian seine Hand auf Noahs Hand, zieht ihm die Leiter weg und versucht, dass sie haften bleibt. Noah beobachtet ihn, lehnt sich zurück und spricht etwas zu ihm. Adrian reagiert darauf nicht und geht wieder weg. Noah bleibt seitlich am Sessel sitzen, stützt sich mit den Händen auf der Sitzfläche ab und blickt *starr (Tunnelblick)* nach vorne. Er schiebt dabei mit seinen Füßen den Sessel, der neben ihm steht, hin und her (Schrangl 2017, Videobeob. 3/ 128).

Noah und Adrian probieren Magnetteile zum Haften zu bringen. Wobei auffallend ist, dass Adrian die Hand wegzieht, sobald Noah seine Hand auf Adrians Hand legt bzw. Adrian die Hand auf Noahs Hand legt und ihm dabei ein Spielzeug wegnimmt. Dies erinnert an die Szene 2, in der Noah laut Adrian zu viel Klebstoff aus der Tube gab. Es wurde die Annahme getätigt, dass sich Noah Adrian in dieser Situation unterlegen fühlen mag. In dieser Szene 3 kommt Adrian hinzu und durch sein Verhalten wirkt es, als würde sich Adrian wieder in eine überlegene Position bringen, indem er einfach in Noahs Spiel eindringt, seine Hand von Noah wegzieht und in weiterer Folge die Leiter unter Noahs Hand wegzieht. Noah spricht zu Adrian, doch jener spricht nicht zurück, sondern geht weg. Es ist nicht nachvollziehbar was Noah zu Adrian sagte. Möglicherweise schickte er auch Adrian, nach der scheinbar für Noah unangenehmen Spielsituation, weg. Er könnte jedoch auch versuchen, dass ein Gespräch mit Adrian entsteht. Ersichtlich ist, dass die Interaktion der beiden, nach dem Gesagten von Noah zu Adrian, beendet ist. Der folgende starre Tunnelblick und das hin und her schieben des Sessels könnte bedeuten, dass Noah innerlich erstarrt, die Welt nicht mehr versteht, warum die Erfahrungen mit den Peers immer so enttäuschend sind und es nicht gelingen mag, mit ihnen in länger andauernden positiven Kontakt zu kommen. In dieser Situation werden die Magnetteile wiederkehrend nach einer Verbindung getrennt. So, wie die anfängliche Verbindung, dass

Adrian zum Spiel hinzukommt und sich beteiligt, wieder zu einer Trennung führt, in dem Adrian von Noah weggeht. Es könnte angenommen werden, dass es Noah traurig stimmen mag, dass er noch keine Freundschaften im Kindergarten schließen konnte.

Zurechtweisungen und Zurückweisungen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers in den Videoeinheiten 1-3

Im Zuge der Analyse der Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit den Peers ist, neben der Problematik, dass es Noah scheinbar schwer fällt, mit den Peers eine Beziehung aufzubauen und in länger andauernde gemeinsame dynamische Austauschprozesse zu treten, weiters aufgefallen, dass Interaktionen zwischen Noah und den Peers oftmals durch Zurecht- und Zurückweisungen geprägt sind. In diesem Subkapitel wird auf diese wiederkehrenden Interaktionserfahrungen eingegangen. Einerseits wird Noah von den Peers zurecht- bzw. zurückgewiesen-, jedoch weist auch Noah Peers zurück. Interessanterweise bezieht sich eine Zurückweisung seitens Noah zumeist auf das Mädchen Emily. Es wurden bereits Szenen mit Emily vorgestellt, in denen das Mädchen weggeht, wenn Noah kommt (Szene 9, Szene 10) und auch Noah von seiner Seite aus mit ihr nicht mehr spielen möchte (Szene 10). Im Folgenden werden Szenen vorgestellt, die sich auf die beiden Kategorien – Zurechtweisungen und Zurückweisungen – im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers, auf Basis der Analyse des Videomaterials der Videoeinheiten 1-3, beziehen.

Zurechtweisungen:

Jede dieser Passagen zeigt auf, dass Kinder Noah zurechtweisen, indem sie ihn darauf ansprechen, dass er etwas falsch macht. Dies sind nur wenige Beispiele aus den ersten drei Protokollen, in denen einige Passagen gefunden wurden, welche dieser Kategorie zuzuordnen sind.

Zurechtweisung 1: Peer

Sebastian spricht zu Noah, während dieser die Teige bestreicht: „Nicht so fest, Noah!“ (Schrangl 2017, Videobeb. 1/31).

Zurechtweisung 2: Peer

Noah greift in die Dose mit den Kaffeebohnen und Anna weist ihn zurecht mit einem „Nein, Noah!“ (Schrangl 2017, Videobeob. 2/124).

Zurechtweisung 3: Peer

Das Mädchen rechts neben Noah gibt Backerbsen, welche runtergefallen sind, in seine Schüssel und sagt: „Nicht so viel, das reicht, Noah!“ (Schrangl 2017, Videobeob. 3/401-403).

Es kann angenommen werden, dass derartige Zurechtweisungen für Noah als belastend erlebt werden. Er könnte das Gefühl bekommen, es anderen nicht recht machen zu können. Gefühle des Unmutes, wie weitere Passagen, die hier nicht dargestellt werden, zeigen, werden wiederum in Noahs manifestem Verhalten nicht sichtbar. Weiters könnte er sich den Peers in derartigen Situationen unterlegen fühlen. Wenn Kinder, welche im selben oder ähnlichen Alter wie Noah sind, ihn ständig zurechtweisen und ihm sagen, was er falsch macht, könnte angenommen werden, dass Noah das Gefühl hat, dass er von ihnen noch nicht als großes Kindergartenkind, das ein Teil der Kindergartengruppe ist, angenommen wird. Wie in Szene 4 bereits thematisiert wurde, scheint Noah mit der Aussage, dass er kein Baby mehr ist, zum Ausdruck bringen zu wollen, dass er sich wünscht, als großes Kindergartenkind angesehen zu werden. In mehreren Szenen wurde bereits sichtbar, dass Noah sich wünscht ein Teil der Gruppe zu sein und anerkannt zu werden, doch aufgrund bestimmter Umstände, für die es noch weitere Analysen bedarf, scheint dies Noah trotz seiner Mühen noch nicht zu gelingen.

Zurückweisungen:

Auch Zurückweisungen sind, wie erwähnt, wiederkehrend zum Thema. Sowohl seitens der Peers zu Noah als auch umgekehrt. Derartige Situationen werden in den folgenden Passagen dargestellt.

Für den Mittagskreis haben die Kinder zur Aufgabe sich einen Polster zu holen und sich mit diesem im Bewegungsraum in die Mitte zu setzen und einen Kreis zu bilden. Im Folgenden werden, aufgrund der wiederholenden Zurückweisung beim Polsterholen, jene beiden Szenen vorgestellt und im Anschluss die Szenen, in denen Noah jemanden zurückweist. Noah möchte sich in beiden Sequenzen für den Mittagskreis einen Polster holen.

Zurückweisung 1: Peer

Er bleibt kurz stehen, geht dann in die Ecke und holt sich einen großen, roten Polster. Er nimmt ihn und blickt mich beim Herumtragen des Öfteren an. Johanna kommt und reißt Noah den Polster wieder aus den Händen. Noah will ihn festhalten und geht dem Mädchen *mitgezerrt* etwas nach. Johanna wirft den Polster wieder in die Ecke. Er steht im Raum, schaut herum und spielt mit dem Finger im Mund bzw. streicht er jene über seine Lippen. Stefan setzt sich auf einen roten Polster, auch die anderen Kinder stellen sich Sitzgelegenheiten her und sprechen, wer beim wem sitzt usw. Noah steht noch immer

im Raum herum und spielt mit den Fingern im Mund. Plötzlich geht er gezielt zu Stefan, welcher auf einem roten Polster sitzt und setzt sich zu ihm (Schrangl 2017, Video-beob. 1/199).

Zurückweisung 2: Peer

Noah geht in den Mittagskreisraum zu den Polstern und möchte sich dort auch eine Sitzgelegenheit holen, doch die Kinder, die sich dort befinden, *drängen ihn weg* (Schrangl 2017, Videobeob. 2/194).

In diesen Sequenzen wird ersichtlich, wie Kinder mit Noah in gewissen Situationen umgehen. Es handelt sich hier um gezielte Zurückweisungen, im Sinne eines Wegstoßens. Es könnte schlussgefolgert werden, dass derartige Zurückweisungen unangenehme Gefühle in Noah hervorrufen. Besonders ein Wegstoßen, könnte angenommen werden, ist für Noah verletzend. Noah versucht sich zur Wehr zu setzen, indem er den Polster festhält und „mitgezerrt mit dem Mädchen etwas nachgeht“. Dennoch kann er den Polster nicht für sich behalten, da das Mädchen den Polster in die Ecke wirft. Er scheint seine negativen Gefühle wiederum nicht zum Ausdruck zu bringen. Das darauffolgende Verhalten „spielt mit den Fingern im Mund“ könnte bedeuten, dass Noah unsicher ist, wie er sich nach dieser Zurückweisung verhalten soll. Es könnte angenommen werden, dass in Noah aufgrund dieser Zurückweisung Gefühle der Wut bzw. des Unmutes entstehen. Er zeigt jedoch keine konkrete Reaktion, welche auf derartige Gefühle hindeuten könnte. Eventuell will Noah nicht für sich eintreten, da er dann kein braver Junge wäre (Szene 6, Noah läutet nach Enttäuschung die Glocke). Er könnte auch die Befürchtung haben, dass er nie in positiven Kontakt mit den anderen Kindern kommt, wenn er eine negative Reaktion zeigt. Oder leidet Noah in diesen Szenen still? Wiederum fällt auf, dass Stefan in einer Situation eine Rolle spielt (Zurückweisung 1). Nach dem Wegdrängen geht Noah zu ihm und setzt sich neben ihn. Es wirkt, als wäre sich Noah sicher, dass er neben Stefan Platz nehmen kann. Bereits bei der Laternenszene (Szene 5) sorgte sich Noah um Stefan und sowohl beim Teekannenspiel (Szene 10) und bei der Mahlmaschine (Szene 6) war es Stefan zu dem Noah die Nähe suchte, wobei es in beiden Sequenzen zu keinem gemeinsamen Austausch kam. Besonders in dieser Szene wirkt es als fühle sich Noah in Stefans Gegenwart sicher.

In der dritten Einheit folgt auf „spielerische“ Art und Weise eine Zurückweisung, welche von Noah ausgeht.

Zurückweisung 1: Noah

Noah befindet sich mit Clemens im Eingangsbereich vor dem Küchenbereich und spielt dort mit dem Gitter bzw. mit dem Verschluss des Gitters, welches sich vor dem Küchenbereich befindet.

Noah spielt weiter mit dem Verschluss und testet aus, ob sich das Gitter öffnen lässt oder nicht. Clemens öffnet das Gitter, schließt es wieder und beobachtet dabei Noah, der weiter mit dem Verschluss beschäftigt ist. Noah hält sich über das Gitter, spricht etwas zu Clemens und wackelt mit dem Gitter hin und her. (...) Er greift wieder auf den Verschluss, beugt sich über das Gitter und sagt zu Clemens: „Jetzt hab ich zu!“ (Schrangl 2017, Videobeob. 3/186).

Noah beschäftigt sich in diesem Kontext wieder symbolisch mit einer Verbindung versus Trennung, wobei man in diesem Zusammenhang eher von einem Öffnen versus Schließen sprechen könnte. Er testet aus, ob sich das Gitter öffnen lässt oder nicht. Auch Clemens beteiligt sich an diesem Spiel. Noah beschäftigt sich weiter mit dem Verschluss. Er hält sich über das Gitter und scheint nun „spielerisch“ Clemens zeigen zu wollen, dass er nun die Macht hat, jemanden auszuschließen. Er greift wieder auf den Verschluss, beugt sich dann darüber und sagt zu Clemens, dass er nun zugemacht hat. In dieser Sequenz ist es nicht Noah, der eine Zurückweisung erfährt, sondern er weist jemanden zurück und schließt aus. Hinter dem Gitter stehen auch Noahs Mutter und Clemens Mutter. Da Clemens an der Interaktion konkret beteiligt ist und Noah zu ihm sagt, dass er „zugemacht“ hat, liegt die Annahme nahe, dass der Ausschluss für Clemens gilt. Dass Noah in diesem Spiel Clemens zurückweist könnte aufgrund Noahs bisherigen Erfahrungen, dass er bereits oft zurückgewiesen wurde, zurückgeführt werden. Noah könnte auch die Befürchtung haben, dass er ausgeschlossen wird und daher beendet er die Szene vorzeitig, in dem er ausschließt. Diese Situation könnte jedoch für Noah ein Spiel sein und er versucht, mit Clemens in Kontakt zu kommen. Es geht nicht eindeutig hervor, ob Noah Clemens zurückweisen will oder, ob er einen Versuch startet mit ihm in Verbindung zu kommen. Szenen, in denen Noah ein Kind zurechtweist, sind in den ersten Protokollen nicht zu finden. Jedoch wurden weitere Szenen ausfindig gemacht, in denen Noah, wie bereits erwähnt, ein Mädchen, Emily, des Öfteren zurückweist. Eine derartige Sequenz wird an dieser Stelle vorgestellt.

Zurückweisung 2: Noah

Noah sitzt bei einem Tisch im Essensraum und ist mit Emily, welche neben ihm steht, mit einem Laborspiel beschäftigt. Noah füllt Flüssigkeiten zusammen.

(...) und dadurch ändern sich die Farben. Noah gibt Emily den Verschluss von einem Fläschchen und sie befüllt den Stab des Fläschchens mit einer Flüssigkeit. Emily greift rüber zu den Behältern, welche sich vor Noah befinden und möchte sie mit einer Flüssigkeit befüllen, doch Noah stößt sie weg und spricht dabei, jedoch unverständlich. Noah spielt daraufhin alleine weiter (Schrangl 2017, Videobeob. 2/4).

Dass Noah hier Flüssigkeiten zusammenmischt, welche dadurch die Farbe verändern, könnte bedeuten, dass das Spiel symbolisch dafür steht, dass er versucht, sich in die Kindergarten-Gruppe „einzumischen“ im Sinne, wie bereits des Öfteren erwähnt, einer Integration in die Kindergartengruppe. Will er seine „Farbe“ ändern, um dadurch dabei sein zu können? Könnte der Farbwechsel symbolisch dafür stehen, dass Noah anders sein möchte? Ersichtlich ist, dass Noah dieses Spiel alleine durchführen möchte. Eventuell gibt er Emily den Verschluss, damit sie ihren Behälter schließt und sich vom Spiel entfernt. Denn offensichtlich will er bei seinem Experimentieren bzw. symbolischen Spielen nicht gestört werden und zeigt dies Emily, indem er sie wegstößt. Er könnte das Mädchen auch wegstoßen, da er ebenso bei ihr schon öfter die Erfahrung des Zurückweisens gemacht hat (Szene 9 und Szene 10 Beziehungserfahrungen mit Peers). Er könnte aber auch konzentriert auf seine Tätigkeit sein und die Teilnahme von Emily könnte ihn überfordern. Noah zeigt an dieser Stelle offen körperliche Aggression. Ein derartiges Verhalten ist nur im Zusammenhang der Interaktionen zwischen Emily und Noah zu finden. Die nächste Szene zeigt auf, wie Noah Emily wieder zurückweist. Aus diesem Grund wird angenommen, dass auch diese Zurückweisung gezielt Emily gilt.

Zurückweisung 3: Noah

Noah ist mit dem Tischdecken beschäftigt. Emily kommt hinzu und möchte sich dabei beteiligen, dies ist Noah offensichtlich nicht recht. Kurz drauf kommt Stefan hinzu, mit welchem er daraufhin gemeinsam den Tisch deckt und der von Noah nicht zurückgewiesen wird.

Emily geht zu den Löffeln, greift hinein und nimmt sie aus der Schüssel. Noah reißt ihr die Löffel aus der Hand, zieht das Gesicht zusammen, gibt die Löffel, bis auf zwei, zurück in die Schüssel und spricht zu ihr: „...austeilen...“ Er zieht einen Löffel rasch zu sich zum Körper und sagt mit strengem Ton: „Hör auf mit deinem...“ Kurz darauf kommt Stefan, greift in die Schüssel und beginnt den Tisch zu decken. Noah zeigt mit der Hand kurz nach vorne in seine Richtung, doch zeigt er ansonsten keine Reaktion auf Stefan. Stefan geht weg und beginnt die Löffel zu verteilen. Noah geht nochmal auf Emily zu und blickt sie an. Dann geht er weiter und die beiden (Noah und Stefan) verteilen die Löffel (Schrangl 2017, Videobeob. 3/335).

Noah reißt Emily die Löffel aus der Hand. Mit strengem Ton scheint er ihr klar machen zu wollen, dass er nicht will, dass sie beim Tischdecken hilft. Wiederum zeigt Noah offen Ge-

fühle des Unmutes und setzt seine Aggression ein, um sich durchzusetzen. Dann kommt Stefan, welchen er den Tisch decken lässt und die beiden gehen gemeinsam dieser Aufgabe nach. Wiederum ist Stefan in die Szene involviert. Es wirkt, als habe Stefan für Noah im Vergleich zu den anderen Peers eine gesonderte Stellung. Oftmals ist Noah in Stefans Nähe. Noah scheint neben Stefans Nähe ebenso mehrmals Emilys Nähe zu suchen. Auch umgekehrt kommt Emily in Situationen, in denen sich Noah befindet. Es fällt auf, dass Noah fast ausschließlich in Gegenwart von Emily Gefühle des Unmutes offen zum Ausdruck bringt. Emily ist ca. drei Jahre alt und ein schwächliches Mädchen. Eventuell fühlt sich Noah Emily überlegen. Er könnte die negativen Gefühle, die sich in ihm während den Interaktionen mit den anderen Gruppenmitgliedern aufstauen, bei Emily auslassen, da er sie als schwächer als ihn selbst wahrnimmt. Doch, da auch Emily Noah zurückweist, könnte diese Vermutung wieder etwas abschwächen. Offensichtlich ist, dass sie sich wechselseitig zurückweisen.

Zusammenfassung der ersten drei Videoeinheiten im Kontext der Beziehungserfahrungen

Etwas zu verbinden versus etwas zu trennen, schien besonders im Kontext der Erfahrungen mit den unbelebten Objekten zentral. Es liegt die Annahme nahe, dass Noah, da er beim Spiel mit den unbelebten Objekten des Öfteren mit Blicken und kurzen Aussagen die Aufmerksamkeit zu anderen sucht, den Kontakt mit ihnen wünscht – sowohl zu den PädagogInnen als auch zu den Peers –. Bei Noahs Versuchen unbelebte Objekte miteinander zu verbinden, folgt zumeist eine Trennung. Denn es bleiben die Rosinen nicht am Teig haften, es bleiben die Rollen am Christbaum nicht ohne Unterstützung kleben und Magnetteile fallen auf den Boden. Obwohl Noah, wie in den dargestellten Sequenzen interpretiert, sehr bemüht ist, dass etwas verbunden bleibt, gelingt ihm dies nicht. Die analysierten Beziehungserfahrungen mit den unbelebten Objekten könnten einen Hinweis darauf geben, wie Noah die Eingewöhnung in den Kindergarten hinsichtlich der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen als auch mit den Peers erlebt. Noahs Verhalten deutet darauf hin, dass er sich wünscht ein Teil der Gruppe zu sein, anerkannt zu werden und mit ihnen in Verbindung zu kommen. Stattdessen scheint er, wie symbolisch dargestellt, besonders im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers, wie die Rosinen „fallen gelassen zu werden“ bzw. sowohl mit den PädagogInnen als auch mit den Peers kaum in längere dynamische Austauschprozesse zu kommen.

Noah ist des Öfteren im Zusammenhang mit der Erledigung einer Aufgabe mit den PädagogInnen in Kontakt. Doch es wirkt, als stünde die Erledigung der Aufgabe im Vordergrund des Interesses der PädagogInnen. Dennoch macht es den Anschein, als würde eine Aufgabe zu erledigen, für Noahs Erleben eine zentrale Rolle spielen. Er zeigt diesbezüglich Durchhaltevermögen, in dem er konsequent bei seiner Tätigkeit bleibt, auch wenn andere Dinge für ihn interessant wirken, was er durch wiederkehrende Blicke zu den PädagogInnen und Peers zum Ausdruck bringt. Diese wiederkehrenden Blicke und die konsequente Teilnahme könnten, wie diskutiert, darauf hindeuten, dass Noah auf Anerkennung und Wertschätzung, die bisher seitens der PädagogInnen und Peers nicht wahrzunehmen war, wartet. Eventuell hat er die Hoffnung, wenn er im Kindergarten bei Aufgaben teilnimmt, möglicherweise kennt er derartige Situationen auch bereits von zu Hause (Schlussfolgerung aufgrund der dargestellten Szene 7), dass er einerseits, Lob und Anerkennung erntet, sowie er dies von seiner Mutter, während der Aufgabe des Tischdeckens, erfährt und andererseits er dann zu den großen Kindern zählt und somit von den anderen nicht mehr als Baby gesehen wird bzw. er sich nicht mehr klein fühlt (Szene 4). Bei Aufgaben teilnehmen, könnte für Noahs Einleben in den Kindergarten hilfreich sein. Noah könnte sich als selbstwirksam erleben und gebraucht fühlen und weiters auf diesem Wege ein Teil von der Gruppe werden.

Abseits dieser Erledigung einer gemeinsamen Aufgabe bzw. währenddessen kam es zu kurzen Interaktionserfahrungen, hauptsächlich mit der Pädagogin Sandra. Hierbei ist auffallend, dass damit ein Gespräch entstand bzw. damit Noah in seinen Wünschen wahrgenommen wurde, meist Noah die Initiative ergreifen musste. Er brachte diesbezüglich sowohl mühevoll Körper als auch Sprache zum Einsatz (Szene 4 und Szene 5). Dennoch wurde auch sichtbar, dass Noah, obwohl er viel Energie einsetzte und konsequent wartete, um mit der Mahlmaschine spielen zu dürfen (Szene 6), für diesen Einsatz von der Pädagogin nicht belohnt wurde. Im Zusammenhang mit dem Einleben in den Kindergarten könnte es für Noah auf Dauer zur Belastung werden, wenn er von den PädagogInnen nur wahrgenommen wird, wenn er viel Energie dafür aufwenden muss und immer er die Initiative ergreifen muss. Weiters könnte es kräfte-raubend sein, wenn er trotz großer Bemühungen die Erfahrungen macht, dass auch große Mühe nicht zu wertschätzender Anerkennung bzw. zu Belohnung führt.

Die wenigen Interaktionen, welche mit den Peers stattfinden, sind geprägt davon, dass Kinder kommen und gehen, Kinder Noah zurecht- und zurückweisen. Diese Beziehungserfahrungen bleiben in den ersten drei Einheiten konstant und unterliegen keiner Veränderung. Besonders

die Beziehungserfahrungen mit den Peers entsprechen keinen lustvollen Interaktionen. Diese wiederkehrenden Beziehungserfahrungen, könnte angenommen werden, sind für einen Eingewöhnungsprozess belastend. Denn Beziehungserfahrungen, welche überwiegend geprägt sind von wenigen dynamischen Interaktionen, Zurechtweisungen und Zurückweisungen, könnte angenommen werden, erschweren den Eingewöhnungsprozess. Doch auch Noah beendet ein gemeinsames Spiel vorzeitig (Szene 10), schließt Clemens hinter dem Gitter aus (Zurückweisung 1: Noah), was jedoch die Frage offen lässt, ob er tatsächlich Clemens zurückweisen will oder nur spielen möchte und weist besonders das Mädchen Emily mehrmals zurück (Szene 10, Zurückweisung 2: Noah, Zurückweisung 3: Noah). Möglicherweise geht Noah vorher vom Spiel weg, bevor er verlassen wird. Weiters könnte es sein, dass Noah beim Spiel mit dem Gitter mit Clemens seine bisher erlebten Ausschlüsse verarbeitet und deshalb wirkt es eher als ein Spiel anstatt eines tatsächlichen ausschließen Wollens. Emily jedoch, weist er gezielt zurück. Auch Gefühle des Ärger und Unmutes, welche Noah ansonsten nie offen zum Ausdruck bringt, zeigt Noah besonders in Interaktionen mit Emily. Wiederkehrend weisen sich die beiden wechselseitig zurück. Es könnte die Annahme aufgestellt werden, dass Noah deshalb derart oft von anderen Kindern zurückgewiesen wird, da er oftmals andere Kinder zurückweist.

Es kommt im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den Peers, wie bereits im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen, kaum zu dynamischen, sozialen Austauschprozessen, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen. Dies könnte dafür sprechen, dass nach Analyse der ersten drei Videoeinheiten Noahs Eingewöhnung in den Kindergarten, im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen als auch mit den Peers als nicht gelungen bezeichnet werden könnte (Datler, Lehner 2014; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 10). Es wurde thematisiert, dass Noah, wenn er sowohl mit den PädagogInnen als auch insbesondere mit den Peers negative Interaktionserfahrungen macht, seine Enttäuschung bzw. seinen Unmut, somit negative Gefühle kaum, bis auf die Szene bei der seine Mutter anwesend ist und die dargestellten Interaktionen mit Emily, nach außen zum Ausdruck bringt. Zumeist wirkt es, wie bereits angesprochen, als leide Noah oftmals still. Ist Noah möglicherweise ein „stillleidendes Kind“? Dies wird, nach Analyse der Videoeinheiten 4-6 nochmals thematisiert werden.

Um die nun getätigten Annahmen weiter zu überprüfen, werden im nächsten Schritt, die Videoeinheiten vier, fünf und sechs analysiert.

8.3 Analyse der Beziehungserfahrungen – Videoeinheiten 4-6

In der Analyse der Videoeinheiten 1-3 wurden chronologisch Sequenzen, welche sich auf die Erfahrungen mit den unbelebten Objekten, anschließend auf die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen und abschließend auf die Beziehungserfahrungen mit den Peers bezogen, vorgestellt und interpretiert. Die Analyse der Videoeinheiten vier bis sechs gestaltet sich nicht auf die selbe strukturierte Art und Weise. Es wird jeweils am Beginn der Analyse der jeweiligen Videoeinheit erläutert, warum es zur Auswahl der darauffolgenden vorgestellten Sequenzen kam.

8.3.1 Vierte Videoeinheit

In der vierten Videoeinheit war auffallend, dass es viele Momente gab, in denen Noah sich selbstständig Spiele sucht, die wiederum mit der Verbindungs- versus Trennungsthematik in Zusammenhang gebracht werden können. Unter anderem spielt er mit Stäben einer Holzisenbahn, welche er zusammenfügt und wieder trennt, mit Rohren, die zusammengesteckt und wieder gelöst werden usw. Auffallend war in dieser Einheit, dass sich Noah weiters lange Zeit alleine in der Spielecke im Mittagskreisraum mit Autos beschäftigte. Diese Spielsequenz wird im Fokus der Analyse der vierten Einheit stehen und im Folgenden sehr detailliert dargestellt, da diese Sequenz symbolisch viel Aussagekraft über Noahs Erleben zu dieser Zeit zu haben scheint. Diese Sequenz wurde zusätzlich mit dem Titel: „Wo ist Noahs Platz“ versehen, da angenommen wurde, dass Noah in den dargestellten Situationen sich damit auseinandersetzen könnte, wo sich sein Platz in der Kindergartengruppe befindet. Die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen und Peers wirkten in dieser Einheit unverändert: Es kam zu kaum längeren dynamischen wechselseitigen Austauschprozesse mit den PädagogInnen und Peers und wenn Interaktionen stattfanden, waren sie wiederum davon geprägt, dass sie von kurzer Dauer waren bzw. im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers wieder Zurückweisungen stattfanden, die im Anschluss wieder in einem Subkapitel thematisiert werden. Aus diesem Grund werden in dieser Einheit keine Sequenzen vorgestellt, die sich auf die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen bzw. mit den Peers, beziehen. Es wird dennoch in der Analyse und Interpretation der ausgewählten Sequenzen auf die beiden Kategorien Bezug genommen.

Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Szene 12: Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Wo ist Noahs Platz?

Bevor Noah das ausgiebige Spielen mit den Autos beginnt, sitzt er gemeinsam mit Peers und der Praktikantin Julia, welche Geschichten aus Büchern vorliest, in der Polsterecke. Julia fragt Noah, ob er das Buch, aus dem sie vorlesen wird, kennt. Noah zeigt darauf keine Reaktion. Als Julia aus dem Buch vorzulesen beginnt, verlässt Noah den Platz. Warum Noah den Platz verlässt, ist mir nicht klar ersichtlich. Eventuell möchte er tatsächlich weg oder er könnte auch wollen, dass er von Julia und den Kindern aufgefordert wird, zu bleiben. Möglicherweise will er nicht bleiben, da er das Buch nicht kennt oder gerade weil er es kennt. Niemand hält ihn zurück, niemand scheint ihn zu sehen und niemand scheint es zu stören, dass er den Platz verlässt. Er schleicht sich langsam weg und begibt sich zu den Spielen. Nachdem er verschiedene Spiele kurz anfängt und wieder beendet (Holzstäbe bzw. Rohre zusammenzufügen und wieder zu trennen), begibt er sich in der Spielecke zu einer Spielzeugkiste mit Fahrzeugen und beginnt, alleine mit diesen zu spielen. Noah gibt aus einer Kiste einen Traktor, einen Hubschrauber und ein Auto. Er beginnt die Fahrzeuge auf dem Spielteppich, auf dem Straßen aufgemalt sind, zu parken.

Noah dreht sich um, blickt zu mir, begibt sich dann zum Regal und nimmt sich eine Holzplatte. Er legt diese Platte auf den Spielteppich, vor den geparkten Fahrzeugen ab. An der Platte haftet ein weißes Papier, das von der vorderen Kante runter zum Boden hängt. Noah fährt beginnend mit dem Auto, in dem er das Papier als Fahrbahn benutzt, auf die Holzplatte. Er parkt das Auto auf der Platte und fährt dann mit dem Hubschrauber auf die Platte. Er stellt jenen zuerst neben dem Auto ab, nimmt ihn jedoch nochmals in die Höhe, wendet ihn und platziert ihn vor dem Auto. Dann fährt er mit dem Traktor auf die Platte und parkt jenen neben dem Hubschrauber (Schrangl 2017, Videobeob. 4/86).

Der Blick zu mir könnte bedeuten, dass Noah mir sein nun beginnendes Spiel zeigen möchte. Das Spiel beginnt, indem er mit Fahrzeugen auf die Holzplatte fährt. Das Parken auf der Platte wirkt, als wäre es nicht willkürlich, sondern Noah scheint ein System zu verfolgen. Dies zeigt sich besonders, als Noah den Hubschrauber nochmals umparkt und vor das kleine Auto stellt. Danach bekommt der Traktor seinen Platz. Diesen platziert er neben dem Hubschrauber und die beiden großen kräftigen Fahrzeuge stehen nun vor dem kleinen Auto. Die Autos könnten einerseits für ihn (kleines Fahrzeug) und andererseits für zwei erwachsene Personen (große Fahrzeuge) stehen. Noah könnte nun sich und zwei erwachsene Personen aufgestellt

haben. Es könnte sich hierbei sowohl um eine Aufstellung von sich und seinen Eltern handeln, als auch um eine Aufstellung von sich und den PädagogInnen. Da jedoch aufgrund des vorhandenen Materials kaum Rückschlüsse auf die Beziehung zwischen Noah und seine Eltern gezogen werden können, werden in der Analyse die PädagogInnen im Kontext der Großen Fahrzeuge – Erwachsenen – fokussiert. Das Spiel könnte auch davon handeln, dass Noah sich damit beschäftigt, wie bestimmte Objekte z. B. PädagogInnen und Peers, oder auch Peers unterschiedlichen Alters usw. zueinander stehen. Es wird jedoch in der weiteren Analyse dieser Spielsituation davon ausgegangen, dass die großen Fahrzeuge in diesem Spiel für die PädagogInnen stehen und die kleinen Fahrzeuge einerseits für ihn als auch für die Peers. Der Grund für diese Auswahl ist, dass es wirkt, als würde Noah sich u. a. mit bereits erlebten Beziehungserfahrungen im Kindergarten beschäftigen und als würden in Auseinandersetzung mit dieser Thematik die großen Fahrzeuge für die PädagogInnen und die kleinen Fahrzeuge für die Peers bzw. für ihn selbst stehen.

Er holt sich aus der Kiste mehrere Fahrzeuge und legt diese vor die Holzplatte, vor die Papierfahrbahn. Dann beginnt er, dass er auch mit jenen auf die Holzplatte fährt und die Fahrzeuge darauf parkt. Er fährt mit einem grünen Auto auf die Platte, platziert es vorerst neben dem Traktor, dann stellt er es jedoch neben das Auto. Er fährt nacheinander mit zwei weiteren Autos hinauf und platziert auch jene neben den dort bereits befindlichen Autos. Es stehen nun vier Autos auf der vorderen Seite der Platte und gegenüber zu den Autos blickend, der Traktor und der Hubschrauber (Schrangl 2017, Videobeob. 4/ 94).

Noah scheint weiter nach einem gewissen System zu spielen. Er parkt vorerst das grüne Auto neben dem Traktor, dieser Platz passt ihm jedoch nicht, da er das Auto daraufhin neben das andere Auto parkt. Er parkt weitere Autos und die Kleinen stehen nun gegenüber von den Großen. Da mehrere kleine Autos hinzukommen, könnte der Gedanken verfolgt werden, dass es sich bei diesen um die Peers handelt. Als erstes platzierte er ein kleines Auto und zwei Große – sich und zwei Erwachsene, welche für die PädagogInnen stehen könnten –. Erst später kommen die weiteren kleinen Autos. Noah könnte sich schon auf der Platte bei den Großen befinden und die Peers bekommen erst nach ihm einen Platz.

Noah nimmt sich weitere Fahrzeuge aus der Kiste und parkt sowohl große als auch kleine Fahrzeuge auf der Fahrplatte ein (Schrangl 2017, Videobeob. 4/100).

Ein Auto fällt ihm aus der Hand, er nimmt jenes hoch und stellt es zwischen dem Bus und dem Traktor. Dann platziert er ein Auto, vor einem anderen bereits geparkten und schiebt dabei jenes weg. Er nimmt das weggeschobene Auto und parkt es neben den

Traktor. Dann platziert er das letzte Fahrzeug auf einem freien Platz (Schrangl 2017, Videobeob. 4/111).

Noah platziert das Auto, das ihm aus der Hand fällt zwischen zwei großen Fahrzeugen – dem Bus und dem Traktor –. Es könnte angenommen werden, dass das Auto, das ihm aus der Hand fällt, „verletzt“ wurde und nun Schutz und Halt braucht. Aus diesem Grund bekommt es den Platz zwischen dem Bus und dem Traktor. Er gibt einem kleinen Auto einen neuen Platz und schiebt dabei ein anderes weg. Nun wurde auch das Weggeschobene „verletzt“, es fiel zwar nicht zu Boden, aber es wurde weggedrängt. Dieses Auto könnte ebenso Schutz und Halt benötigen, denn jenes stellt er neben dem Traktor ab. Daraufhin platziert er das letzte Fahrzeug.

Zu dieser Spielsituation lässt sich nach bisheriger Analyse sagen, dass es wirkt, als würde Noah symbolisch seine momentane Situation im Kindergarten nachspielen. Eventuell die Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, weiters das Hierarchiesystem, das er im Kindergarten zwischen den PädagogInnen und den Peers erlebt bzw. könnte er sich auch damit beschäftigen, wie er die Situation im Kindergarten gerne verändert haben möchte. Eventuell wünscht sich Noah u. a., dass er von den PädagogInnen mehr Halt und Sicherheit bekommt. Da er zuerst das kleine Fahrzeug und die zwei Großen parkt und daraufhin die weiteren Kleinen hinzugibt, könnte darauf hindeuten, dass Noah zuerst Sicherheit von den PädagogInnen benötigt und einen Platz zwischen ihnen haben möchte. Auch könnte es sich hierbei um ein Sicherheitsbedürfnis hinsichtlich seiner Eltern handeln. Diesbezüglich kann, wie bereits erwähnt, aufgrund des vorliegenden Datenmaterials keine konkrete Antwort gegeben werden. Auch, wenn die Mutter bei einem Videotermin anwesend war und Sequenzen in den Analyse- und Interpretationsteil miteinbezogen wurden, wird die Meinung vertreten, dass es mehr Beobachtungen bedarf, insbesondere Beobachtungen in der Familie, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, ob Noah von seinen Eltern den Halt bekommt, den er braucht.

Es wurde die Annahme getätigt, dass Noah viel Einsatz dafür erbringen muss, damit er von den PädagogInnen in seinen Wünschen gesehen und wahrgenommen wird. Noah geht zwar z. B. in der ersten und zweiten Videoeinheit gemeinsam, insbesondere mit der Pädagogin Sandra einer Aufgabe nach (Knetteige, Christbaumbasteln) und wiederkehrend sind in den Protokollen auch besonders mit Sandra kurze Gespräche zwischen Noah und ihr zu finden. Aber, wie erläutert, werden diese Erfahrungen nicht als längere dynamische, sozialen Austauschprozesse, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen, bewertet. Erstens sind die Gesprä-

che meist von kurzer Dauer und zweitens wirkt es im Kontext gemeinsamer Aufgaben, als stände die Erledigung der Tätigkeit im Vordergrund des Interesses der Pädagogin anstatt Noahs persönliches bzw. emotionales Wohlbefinden. Aufgrund der Analyse des Spiels mit den Fahrzeugen wird schlussgefolgert, dass es Noahs Wunsch sein könnte, dass er Sicherheit und Halt von den PädagogInnen erfährt.

Das kleine Auto, welches ihm aus der Hand fiel, bekam den Platz zwischen dem Bus und dem Traktor. Dieses fallende Auto könnte symbolisch für Noah stehen, welcher damit zum Ausdruck bringt, dass, wenn er verletzt wird, zurückgewiesen usw., dass er sich wünscht von den PädagogInnen Halt und Schutz zu bekommen. Bisher hatte Noah mit seinen Peers fast ausschließlich negative Erfahrungen. Die Erfahrungen gingen Großteils mit Enttäuschungen, Verletzungen bzw. Zurückweisungen einher, wobei auch er andere Kinder, insbesondere Emily, zurückwies. Eine positive Verbindung zu den Peers scheint bisher nicht gelungen zu sein. Beim Spiel fällt das kleine Auto runter bzw. wird ein anderes weggeschoben. Auch Noah wurde bereits im Kontext der Beziehungserfahrungen sowohl mit den Peers als auch mit den PädagogInnen „weggeschoben“ bzw. „fallen gelassen“ im Sinne, dass Kinder gehen, wenn er kommt bzw. sein Bedürfnis zur Seite geschoben wird, bei der Mahlmaschine (Szene 6) usw. Die Art und Weise, wie Noah seine symbolischen Spiele und besonders dieses Spiel durchführt, könnten Noah dabei helfen, dass er die unangenehmen Erfahrungen verarbeitet. Denn laut Flitner (2002, 71) dient, zumindest laut psychoanalytischer Perspektive, das Spiel vor allem der Entspannung. Die Phantasie verbessere die Geschehnisse, ergänzt sie, malt sie sich aus, fügt sich den Wünschen und trägt über die verletzende Wirklichkeit hinweg. In Noahs hier dargestellten Spiel bekommt jenes Kleine, das verletzt wird, einen gesonderten Platz, neben den Großen. Mit diesem Spiel könnte Noah zum einen die Situationen, in denen er verletzt wurde, verarbeiten, und zum anderen könnte er zum Ausdruck bringen, dass er sich wünscht, in enttäuschenden Situationen, von den Großen, den PädagogInnen, aufgefangen zu werden.

Im weiteren Verlauf des Spiels ist es der Große (Hubschrauber), der runterfällt. Dies geschieht, als Noah die mit den Fahrzeugen belegte Platte wegräumen will.

Der Hubschrauber kippt auf den Boden. Er platziert mit rausgestreckter Zunge den Hubschrauber auf der Platte. Er zieht wieder weiter an der Platte und der Hubschrauber kippt nochmals. Noah legt ihn kurz zurück auf den Platz und dann wirft Noah alle Fahrzeuge wild von der Platte auf den Boden (Schrangl 2017, Videobeob. 4/119).

Auch, wenn der Hubschrauber zufällig beim Wegräumen des Spiels von der Platte fällt und Noah versucht, die Situation zu retten, indem er den Hubschrauber wieder auf die Platte gibt und jener nochmals fällt, könnte dies aufgrund des bisher bearbeiteten Materials dafür sprechen, dass der Große, welcher für eine pädagogische Fachkraft stehen könnte, es nicht schafft, auf der Platte stehenzubleiben und beschützend zu sein. Wenn der Große fällt, wie soll dann der Kleine auf der Platte stehenbleiben und wie sollen dann die anderen Kleinen dazukommen? Dass Noah schlussendlich alle Fahrzeuge von der Platte wirft, könnte symbolisch darauf hindeuten, dass, wie bereits oftmals thematisiert, der Anschluss bzw. die Integration in die Gruppe, die von ihm scheinbar gewünscht wird, nicht gelingen mag. Noah könnte bereits verzweifelt sein, warum sich die Eingewöhnungsphase für ihn derart schwierig gestaltet. In dieser Szene scheint Noah Gefühle des Ärgers und der Wut zum Ausdruck zu bringen. Jedoch war dieses Verhalten nur für mich sichtbar, da die restlichen Gruppenmitglieder nicht in Noahs Nähe waren.

8.3.2 Fünfte Videoeinheit

In der fünften Videoeinheit wurden keine länger andauernden Sequenzen ausfindig gemacht, welche mit den Erfahrungen mit unbelebten Objekten bzw. mit dem symbolischen Spiel in Verbindung gebracht werden konnten. Aus diesem Grund erfolgt keine Vorstellung von Sequenzen, welche diese Kategorie betreffen. Es wurde in dieser Einheit eine Situation ausfindig gemacht, die an bestimmte bereits vorgestellte Sequenzen erinnert. Noah beteiligt sich wieder bei einer Aufgabe. Bei dieser Aufgabe sind die Pädagogin Sandra, der Pädagoge Jörg und der Peer Stefan, involviert. Es entsteht in dieser Situation und dies scheint eine markante Veränderung im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers dazustellen, erstmalig ein längerer dynamischer Austausch zwischen Noah und einem Peer. Diese Situation wird als erstes vorgestellt (Szene 13) und mithilfe dieser Darstellung soll gezeigt werden, wie einerseits eine Veränderung im Kontext der Beziehungserfahrungen mit Peers sichtbar wird und andererseits die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen ähnlich, wie in bereits dargestellten Situationen zu verlaufen scheinen. Generell wurden in dieser Einheit besonders im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers Veränderungen sichtbar: Der Drang von Noah mit Peers in Kontakt zu kommen, scheint immer größer zu werden. Die Begegnungen mit den Peers sind jedoch von einem ambivalenten Verhalten zwischen Nähe und Distanz seitens Noah geprägt. Einerseits scheint er unbedingt mit Peers in Kontakt kommen zu wollen, doch andererseits wirkt er diesbezüglich noch immer sehr verunsichert, ob er sich in ihre

Nähe wagen soll oder, ob er noch Distanz halten soll. Dieses ambivalente Verhalten wird in den Szenen 14 und 15 dargestellt.

Szene 13: Beziehungserfahrungen mit Peers und PädagogInnen

Bei dem Peer, mit dem es Noah erstmalig gelingt in einen längeren gemeinsamen Kontakt zu kommen, handelt es sich um Stefan. Bei diesem dynamischen Austausch geht es darum, dass die beiden zur Aufgabe haben für Ordnung und Sauberkeit zu sorgen. Noah begibt sich im Essensraum zu Stefan, welcher sich unter dem Tisch befindet und Brösel zusammenkehrt.

Noah krabbelt näher zu Stefan. Stefan steht kurz darauf wieder auf, blickt auf den Tisch und begibt sich sofort wieder zu Noah. Sie blicken sich an bzw. sprechen sie miteinander. Sandra kommt und fragt, ob Stefan den Besen braucht. Stefan hebt sich in die Höhe, bejaht und beginnt den Tisch zu säubern bzw. geht er zum dahinterstehenden Regal. Auch Noah krabbelt wieder heraus und begibt sich etwas in die Höhe. Sandra zeigt auf den Tisch und meint zu Noah, dass er den Tisch säubern kann. Stefan bringt zwei kleine Kehrbesen zum Tisch und beginnt den Boden zu säubern. Noah nimmt einen kleinen Kehrbesen und beginnt den Tisch damit abzukehren. (...) Noah beginnt wieder mit dem kleinen Kehrbesen den Tisch zu säubern. Jörg hält das Tablett zum Tisch und beide, Noah und Stefan, kehren die Brösel vom Tisch in das Tablett. Jörg zeigt auf die Stellen, die noch zu säubern sind. Die beiden Buben kehren weiter (Schrangl 2017, Videobeob. 5/88).

Noah krabbelt näher zu Stefan und jener steht kurz auf, kehrt aber sofort wieder zu Noah zurück und geht dieses Mal nicht, wie in vorherigen Szenen von vielen Kindern und auch von Stefan zu beobachten war, von Noah weg. Die beiden Jungen blicken sich an und sprechen miteinander. Erstmals entsteht eine länger andauernde dynamische Interaktion mit einem Peer, welche in den vorherigen Einheiten in dieser Art nicht aufzufinden war. Sandra gibt den beiden Jungen die Aufgabe, den Tisch zu säubern, was die beiden daraufhin tun. Noah erhält in dieser Sequenz mit Stefan von der Pädagogin Sandra die Aufgabe, bei welcher jene für Ordnung sorgen können. Noah bekommt bei dieser Aufgabe Unterstützung vom Pädagogen Jörg und insbesondere der Peer Stefan ist ein Teil der gemeinsamen Interaktion. Jörg zeigt auf die Stellen, die noch zu kehren sind. Die beiden Buben kehren daraufhin weiter. Noah bleibt wieder konsequent bei der Aufgabe. Wie in der Analyse der ersten drei Einheiten angenommen, könnte diese Szene eine Bestätigung dafür sein, dass es für Noahs Eingewöhnungsphase in den Kindergarten, hier besonders im Kontext des in Kontakt-Kommens mit den Peers, hilfreich sein könnte, wenn Noah eine Aufgabe erhält. Auch, wenn die beiden Jungen kaum miteinander sprechen, wirkt diese Sequenz wie eine längere dynamische gemeinsame Interaktion. Noah könnte sich selbstwirksam und gebraucht fühlen, doch dieses Mal kommt hinzu, dass erstmalig ein Peer mit ihm, wenn er der Aufgabe nachgeht, in längerem dynamischen Aus-

tausch ist und auch bleibt. Die Szene könnte auch davon handeln, dass die beiden Jungen einfach nebeneinander einer Aufgabe nachgehen. An späterer Stelle wird noch dargestellt, wie es Noah gelingt, dass er in der letzten Einheit mit Stefan ein gemeinsames Spiel spielt. Da Noah oftmals in Stefans Nähe ist und wie angenommen sich bei ihm sicher fühlt, wird in dieser Szene davon ausgegangen, dass es sich um eine gemeinsame Interaktion handelt. Eine Veränderung, zumindest im Kontext zu einem Peer, scheint hier sichtbar zu werden. Noah scheint erstmalig eine länger andauernde lustvolle Beziehungserfahrung mit einem Peer zu erleben, was angenommen werden kann, angenehme Gefühle in ihm hervorruft und ein Lichtblick dafür sein könnte, dass es Noah doch noch gelingt positive Beziehungserfahrungen mit Peers in der Zeitspanne, in der ich meine Videos erstellte, zu machen. Auch die beiden PädagogInnen Sandra und Jörg spielen in dieser Sequenz eine Rolle, indem sie u. a. wieder auf Stellen zeigen, die noch zu bearbeiten sind. Erinnert an die ersten Einheiten wirkt es auch in dieser Sequenz, als stünde die Erledigung der Aufgabe im Vordergrund ihres Interesses. Dennoch könnten sie ein unterstützender Part dabei sein, dass Noah sich bei dieser Aufgabe beteiligen kann und somit in weiterer Folge das gemeinsame Tun mit Stefan (und ihnen) entsteht.

Szene 14: Beziehungserfahrungen mit Peers

Noah begibt sich am Beginn der dargestellten Szene von der Bastelecke, wo er Kinder beim Spielen beobachtete, weg und geht zu spielenden Kindern im Mittagskreisraum. Er bleibt hinter der blau markierten Linie, welche den Mittagskreis kennzeichnet, stehen.

Er dehnt dabei wieder die Füße, indem er sie auseinanderstreckt und dann geht er in die Richtung von Emily und Sebastian. Jene spielen am Boden „Mensch ärgere dich nicht“. Noah bleibt auf Abstand und beobachtet sie von der Ferne (steht hinter der blauen Linie vom Mittagskreis). Noah geht näher zu ihnen hin und beobachtet weiter (steht jedoch weiterhin hinter der blauen Linie). Er geht noch näher hin, stellt sich kurz vor sie, geht jedoch sofort wieder etwas zur Seite und steht beobachtend mit mehr Abstand neben ihnen (wieder hinter der blauen Linie). Er spielt mit den Füßen, indem er sich auf die Zehenspitzen stellt und beobachtet weiter. Er dreht sich um und geht zur Polsterecke (Schrangl 2017, Videobeob. 5/138).

In dieser Situation sind besonders die Aspekte Nähe und Distanz zentral. Noah scheint ambivalente Gefühle zu haben, was das in Kontakt-Kommen mit den Peers betrifft. Dies könnte bereits die Eingangszeile, in der Noah seine Füße auseinanderstreckt, zum Ausdruck bringen und weiters die blaue Linie, die für Noah symbolisch als Sicherheitslinie zu stehen scheint. Die Szene scheint geprägt zu sein von großer Unsicherheit. Er stellt sich auf die Zehenspitzen, macht sich groß und wieder klein. Es wirkt, als teste Noah, ob er groß ist und sich traut mit den Peers in Kontakt zu treten oder, ob er doch noch klein ist und sich nicht traut. Bisher

konnte Noah kaum positive Beziehungserfahrungen im Sinne von länger andauernden dynamischen Austauschprozessen mit den Peers machen. Es wirkt, als würde jedoch sein Verlangen mit den Kindern in Kontakt zu kommen, immer stärker werden. Doch irgendetwas scheint ihn daran zu hindern, den tatsächlichen Schritt zu wagen und aktiv zu werden. Er begibt sich lieber wieder zurück auf Distanz, hinter die blaue Linie. Möglicherweise begibt sich Noah auf Distanz, da er die Befürchtung hat, dass die Kinder wie bereits des Öfteren das Spiel wieder verlassen, wenn er hinzukommt. Er könnte unsicher sein wiederum zurückgewiesen zu werden bzw. Angst davor haben, dass es ihm wieder nicht gelingt in Kontakt mit ihnen zu treten, im Sinne der Entstehung einer gemeinsamen Interaktion.

Szene 15: Beziehungserfahrungen mit Peers

Noah blickt in jener Einheit immer wieder zu den Kindern, welche mit Julia in der Bastelecke beschäftigt sind und beobachtet sie. In der folgenden Szene hat Noah das gemeinsame Säubern mit Jörg und Stefan beendet und es scheinen in ihm ambivalente Gefühle hinsichtlich der Frage, ob der zu den Kindern gehen soll oder nicht, hochzukommen.

Noah blickt zu den Kindern und Julia in der Bastelecke und greift währenddessen *knetend* am Kehrbesen herum. Er legt den Kehrbesen am Tisch ab, will weggehen, hält ihn jedoch noch in der Hand und blickt in die Bastelecke. Stefan kommt mit seinem Kehrbesen und will den Besen von Noah nehmen. Noah umgreift den Besen wieder fester und beginnt wieder zu kehren. Dann beendet er dies, Stefan nimmt den Besen und Noah läuft zur Bastelecke. Er stellt sich links neben Julia und beobachtet die Kinder bzw. Julia. Er dreht sich schnell um und sofort wieder retour und blickt zu den Kindern. Julia sagt zu Noah, dass er auch mitmachen kann, wenn er will. Noah verneint und meint, dass er nur zuschauen möchte (Schrangl 2017, Videobeob. 5/118).

Das Halten und Kneten des Kehrbesen könnte dafür sprechen, dass er die Sicherheit, die er mit der Bewältigung der Aufgabe für Ordnung und Struktur zu sorgen gehabt hat, in Zusammenhang mit Jörg und Stefan, noch nicht loslassen kann bzw. will. Er legt den Kehrbesen am Tisch ab und scheint zu überlegen, ob er sich zur Bastelecke begeben soll. Stefan nimmt den Besen, doch Noah greift nochmals hin und scheint sich noch nicht zu trauen, diesen Schritt zu wagen. Er scheint wieder hin und her gerissen zu sein, ob er zu den Peers gehen soll oder nicht. Vielleicht beschäftigt es ihn, ob er in Kontakt kommen kann und ein Teil von den bastelnden Kindern sein wird oder nicht. Er bleibt vorerst wieder bei dem Aspekt, der ihm Sicherheit zu geben scheint – der Aufgabe –. Doch dann wagt er den Schritt „jetzt oder nie“ und läuft zur Bastelecke. Dort angekommen wirkt er noch verunsichert, ob der Schritt richtig war, da er sich schnell umdreht und dann doch wieder nach vorne dreht und zu den Kindern blickt.

Julia spricht ihn an und fragt ihn, ob er mitmachen will. Noah verneint dies und möchte nur zuschauen. Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100f.) betonen, dass die ersten Tage der Neulinge im Kindergarten oftmals geprägt sind von sozialer Scheu, Nichtbeteiligung am Spiel und Verlegenheitsgesten. Diese scheinbare Isoliertheit wurde mit der Zeit seltener, war nach der vierten Woche kaum mehr zu beobachten und es kam zu einer Vorstufe der aktiven Beteiligung am Gruppengeschehen. Noah hat es geschafft, dass er aktiv wird und sich zu den Peers dazustellen und wird von Julia dann auch noch gesehen. Das Mitmachen scheint für ihn jedoch ein zu großer Schritt zu sein. Eventuell hat er Angst noch immer kein Teil zu sein und nicht dazuzugehören. Noah wirkt sehr ambivalent. Einerseits möchte er dabei sein, dort sein, doch mitmachen möchte er nicht oder er kann aus bestimmten Gründen, die bereits des Öfteren schon aufgezählt wurden, nicht. Die von Haefle und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100f.) betonte soziale Scheu, Nichtbeteiligung am Spiel und Verlegenheitsgesten, welche nach der vierten Woche bei den Kindergartenneulingen kaum mehr zu beobachten waren, scheinen bei Noah, obwohl er sich zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Monate in der Eingewöhnungsphase befindet, noch immer vorhanden zu sein. Das Verhalten, das Noah hier zeigt, entspricht nach den Beobachtungen von Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100f.), dem Verhalten das Kinder besonders in den ersten Tagen zeigen und einer Orientierung zuzuordnen ist und scheint noch weit entfernt zu sein, wenn sich ein Kind in der Phase der Integration befindet.

8.3.3 Sechste Videoeinheit

In der sechsten Videoeinheit sind im Kontext der Beziehungserfahrungen, bezüglich aller Kategorien, einige Parallelen zu den bereits analysierten Sequenzen zu finden. Im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen kam es wieder zu kurzen Gesprächen zwischen ihnen und Noah. Da in den Protokollen oftmals Gespräche mit den PädagogInnen stattfinden, wird nochmals ein vertiefender Blick auf die Art und Weise, wie sich diese Gespräche in der letzten Videoeinheit zutragen, dargestellt. Sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zu den Gesprächen der zuvor analysierten Sequenzen werden sichtbar (Szene 17, Szene 18). Weiters gelingt es Noah wiederum, dass er im Kontext der Erledigung einer Aufgabe, die mit Ordnung und Struktur zu tun hat, mit jemanden, dieses Mal mit dem Pädagogen Jörg, in Kontakt zu kommen (Szene 19).

Im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den Peers ist auffallend, dass sich Noah besonders in der letzten Videoeinheit zum Großteil wieder ambivalent verhält. Für Noah scheint das Thema der Nähe und Distanz bzw. sich im Kontext der Peers dazwischen zu befinden, u. a. zwischen in Kontakt-Kommen oder doch auf Distanz-Gehen, weiterhin zentral zu sein. Mit der Szene 20 wird dieses Verhalten, so wie dieses in der letzten Videoeinheit beobachtet wurde, dargestellt. Diese Szene 20 könnte auch dem nachfolgendem Kapitel der Zurecht- und Zurückweisungen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit Peers zugeordnet werden, doch, da in dieser Szene besonders gut sichtbar wird, wie Noah sich ambivalent verhält und besonders sein Drang mit den Peers in Kontakt zu kommen wieder stark erkennbar wird, wurde entschieden diese Szene im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den Peers darzustellen. Mit der Szene 21 wird dargestellt, wie es Noah mit dem Peer Stefan wieder gelingt, in einen positiven länger andauernden Kontakt zu kommen. Da Stefan eine derart zentrale Figur im Kontext positiver Beziehungserfahrungen mit Peers zu sein scheint, wird sehr ausführlich geschildert, wie sich die gemeinsame Interaktion zwischen Noah und Stefan in dieser Einheit zugetragen hat.

Bevor auf die beiden eben erläuterten Kategorien eingegangen wird, erfolgt eine Vorstellung einer Situation im Kontext der Erfahrungen mit unbelebten Objekten, denn die beschriebenen ambivalenten Gefühle, zwischen Nähe und Distanz, die in Noah vorzuherrschen scheinen, wirken, als würden diese wiederum im Kontext der Erfahrungen mit unbelebten Objekten sichtbar (Szene 16).

Erfahrungen mit unbelebten Objekten

Szene 16: Erfahrung mit unbelebten Objekten

Noah befindet sich in der Polsterecke und spielt mit Pölstern.

Er wirft einen orangen Polster in die Höhe und lächelt dabei. Er nimmt den Polster und legt ihn in eine Ecke, zwischen den Spalt von der Türe und der Matratze. Er nimmt einen weiteren orangen Polster und stopft ihn zwischen den Spalt. Er wiederholt dies mit einem weiteren orangen Polstern und blickt kurz durch das Regal in Richtung Mittagskreis. Noah legt sich auf die Pölstern und drückt darauf umher (Schrangl 2017, Videobeob. 6/69).

Was könnte Noahs Verhalten mit den Pölstern bedeuten? Ist der Spalt zwischen Türe und Matratze, in den er die Pölstern stopft, symbolisch sein Platz in der Kindergartengruppe? Die

Ambivalenz, zwischen dabei und nicht dabei sein, groß oder klein gesehen zu werden bzw. zu sein, eine Position dazwischen, eventuell zwischen PädagogInnen und Peers zu haben, könnte symbolisch hier zum Ausdruck gebracht werden. Möglicherweise steht das Verhalten auch für die Ambivalenz, ob Noah den Kontakt zu den Peers suchen soll oder ob er auf Distanz gehen soll. Zu diesem Zeitpunkt macht es den Anschein, als fühle sich Noah zwischen diesen beiden Aspekten hin und her gerissen. Er wirkt in dieser Situation jedoch nicht unzufrieden, da er zu Beginn lächelt und den Polster in die Höhe wirft. In der fünften Einheit (Szene 13) kam es erstmalig zu einem längeren dynamischen Austausch mit einem Peer, Stefan, und auch in der letzten Videoeinheit gelingt ihm ein gemeinsames Spiel mit ihm. Eine Veränderung konnte sichtbar gemacht werden, da es Noah langsam gelingt, Verbindungen mit den Peers aufzubauen. Bevor auf diese Szenen ein Blick geworfen wird, werden noch die ausgewählten Sequenzen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen vorgestellt.

Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Szene 17: Beziehungserfahrung mit PädagogInnen

Noah befindet sich beim gemeinsamen Essen.

Sandra fragt: „Was möchtest du, Noah?“ Noah fährt mit dem Löffel im Kreis herum und spricht laut und viel. Er streift wieder mit den Fingern über seine Lippen, macht darauf mit den Fingern eine Kreisbewegung, fährt dann weiter mit den Fingern auf und ab und sagt: „...Eier aufgeschlagen.“ Sandra fragt: „Hat die Mama die Eier aufgeschlagen?“ Noah sagt: „Nein, mich.“ und zeigt dabei ein paar Mal mit seinem Finger auf seinen Brustkorb. Sandra erwidert: „Du hast die Eier aufgeschlagen, du hast geholfen, das ist ja fein?“ Noah spricht weiter und zeigt in Sandras Richtung. Er wackelt mit dem Kopf auf und ab und sagt: „...essen.“ Sandra fragt: „Mhm, hats dir geschmeckt?“ Er spricht weiter, nimmt das Besteck und wackelt etwas mit dem Körper auf und ab (Schrangl 2017, Videobeob. 6/374).

Diese Sequenz erinnert an die erste Videoeinheit, in der Noah mit Sandra zu sprechen beginnt, Sandra bei ihm bleibt und weiter nachfragt (Szene 4). Auch in dieser Szene 17 entsteht ein Gespräch zwischen Noah und Sandra. Derartig lange Dialoge, bei denen Noah mit jemanden spricht, jemand bei ihm bleibt und zuhört, sind in den sechs Protokollen nur mit den PädagogInnen Sandra und Jörg zu finden. Mit den Peers ergibt sich nie ein konkretes Gespräch, wenn dann nur kurze Floskeln. Auffallend ist ebenso, dass im Gespräch wieder, wie in der Szene 4, das Wort Mama vorkommt. In dieser Situation beginnt zwar Sandra von Noahs Mutter zu sprechen, doch eventuell findet die Erwähnung der Mutter deshalb in ihren Gesprächen statt, da die Pädagogin Sandra im Kindergarten möglicherweise für Noah stellvertretend für

seine Mutter steht. Wie in der Theorie erläutert, sollten die PädagogInnen zur „sicheren Basis“, welche zuvor die ersten Bezugspersonen, insbesondere die Mutter bildet, werden (Laewen et al. 2003, 23ff.). Noah scheint sich besonders die Nähe eines Erwachsenen, da nur zu den PädagogInnen längere Gespräche entstehen, zu wünschen. Es ist eine Veränderung zur Szene 4, als Noah in der ersten Videoeinheit mit Sandra spricht, erkennbar. In der Szene 4 spricht Noah hastig und wirkt besonders *unsicher*. In dieser Sequenz spricht Noah laut und viel. Eventuell hat Noah nun mehr das Gefühl von den PädagogInnen wahrgenommen zu werden und ist sich *sicherer*, dass sie beim Gespräch bei ihm bleiben. Da Noah laut und viel mit ihr spricht, könnte dafür sprechen, dass Noah nun das Gefühl hat, dass er den gewünschten Halt und die Sicherheit nun von der Pädagogin bei Bedarf erfährt bzw. erfahren kann.

Szene 18: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Auch mit Jörg entsteht am Esstisch ein längeres Gespräch.

Noah blickt, während er seine Finger mit Karottensalat darauf abschleckt, auf Jörgs Teller, wackelt etwas mit dem Löffel hin und her und beginnt dann zu Jörg zu sprechen: „...da hab ich schon Hunger gehabt.“ Er zieht an seinen Ärmel, stopft ihn in den Mund, zieht mit den Zähnen daran, lächelt, wackelt mit dem Kopf hin und her und spricht währenddessen. Jörg fragt zurück: „Hast du aus der Hand gegessen?“ Noah lächelt, wackelt mit dem Kopf und sagt: „Ja.“ (Schrangl 2017, Videobeob. 6/448).

Auch diese Sequenz zeigt, dass Noah sich mit einem Erwachsenen zu unterhalten versucht und jener ihm auch zuhört. Noah scheint dies zu genießen, da er lächelt und dabei mit dem Kopf wackelt. Es scheint ihm Freude zu bereiten, dass Jörg mit ihm ein Gespräch führt. Dass sich Noah in dieser Situation und auch in der vorherigen Szene 17 derart heiter verhält, wird zurückgeführt, auf die Energie, die Noah während dem gemeinsamen Essen tanken kann. Diese Überlegung kommt aufgrund dessen, da laut Analyse der Materialien, das gemeinsame Essen in Noah angenehme Gefühle hervorzurufen scheint und es wirkt, als würde es dazu beitragen, dass Noah in positiven Kontakt mit den PädagogInnen kommt. Diese Thematik – gemeinsames Essen – wird sowohl im Kontext der FF2 und FF3 noch von besonderer Relevanz sein. Was mit den PädagogInnen bereits zum Teil gelingt – längere dynamische Austauschprozesse – scheint im Kontext der Peers bis zur letzten Einheit, bis auf Austauschverfahren mit Stefan, problematisch zu bleiben. Dass Noah nur mit den PädagogInnen ins Gespräch kommt, könnte wiederum für einen Zwischenraum sprechen. Befindet sich Noah auch zwischen den PädagogInnen und den Peers? Scheinbar gelingt es Noah leichter sich mit Erwachsenen als mit Peers zu unterhalten. Dies würde wiederum auf eine Ambivalenz im Sinne von

einer Nähe zu den PädagogInnen und einer Distanz zu den Peers hindeuten. Es wirkt, als stände Noah den PädagogInnen näher als den Peers.

Szene 19: Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

Noah wird von einem Jungen in die Bastelecke zum Zusammenräumen gerufen. Noah begibt sich dorthin.

Jörg hält ein Tablett zu Noah und sagt, dass er die Mahlmaschine darauf stellen soll. Noah tut dies daraufhin. Jörg fragt, was noch zum Spiel dazugehört. Er spricht von der weißen Dose und stellt sie ebenso darauf. Noah hält dabei das Tablett bzw. die Dose fest. Jörg gibt auch noch einen Löffel darauf und meint, dass nun alles beisammen ist. Noah dreht sich mit dem Tablett um und geht in die Richtung der Spielregale. (...) Er gibt das Tablett mit dem Kaffeespielzeug auf das oberste Regal, wo noch ein Platz frei ist und schiebt jenes ganz nach hinten (Schrangl 2017, Videobeob. 6/18).

Ähnlich, wie in bereits analysierten Sequenzen, befindet sich Noah wieder bei einer Aufgabe und bekommt vom Pädagogen Jörg Unterstützung. Noah und Jörg sorgen zusammen für Ordnung. Noah bleibt bei dieser Aufgabe bis zum Schluss, da er das Spielzeug wegräumt und auch jenes ordentlich nach hinten schiebt. Wieder gelingt es Noah, dass er im Kontext einer Erledigung einer Aufgabe, die weiters mit Ordnung und Struktur zusammenhängt, mit jemanden in Kontakt kommt. Dies scheint ein weiteres Beispiel dafür zu sein, dass es Noah im Zusammenhang mit einer Erledigung einer Aufgabe gelingt, in Verbindung mit jemanden zu kommen. Noah könnte sich, wie erwähnt, in diesen Situationen gebraucht und wahrgenommen fühlen. Auch wenn Jörg kein Lob ausspricht, könnte sich Noah in seinem Tun bestätigt und selbstwirksam fühlen.

Beziehungserfahrungen mit Peers

Szene 20: Beziehungserfahrung mit Peer

Alina befindet sich in der Büroecke und Noah startet einen Versuch mit ihr in Kontakt zu kommen.

Alina gibt Münzen aus der blauen Geldtasche, die sie in der Hand hält. Sie spricht und gibt auch Noah Münzen in seine Hände. Emily kommt hinzu und daraufhin spricht Alina zu Noah: „...na, du nicht“ und nimmt die Münzen von Noah und gibt sie Emily. Noah stemmt sich mit den Händen am Tisch ab und beobachtet wie Alina, Emily die Münzen gibt. Es fallen Münzen auf den Boden in die Mitte des Raumes. Noah dreht sich sofort um, läuft dorthin, hebt die Münzen auf, läuft zurück, schnauft laut hörbar auf und reicht sie Alina (Schrangl 2017, Videobeob. 6/37).

Alina involviert Noah vorerst in das Spiel, doch als Emily kommt weist sie ihn zurück. Dennoch hilft Noah den Mädchen, in dem er die runtergefallenen Münzen zurückbringt. Er schnauft laut hörbar. Ist dies die Energie, die Noah aufbringen will, um endlich mit den Peers in Kontakt zu kommen? Wiederum taucht das Mädchen Emily in dieser Situation auf und als jene hinzukommt scheint Noah für Alina zum Spielen nicht mehr interessant zu sein. Noah wird aus dem Spiel ausgeschlossen, doch scheint er dennoch einen immensen Drang zu verspüren an ihrem Spiel teilhaben zu können. Noah verlässt die Büroecke nicht, sondern beobachtet die spielenden Mädchen und versucht immer wieder mit ihnen in Kontakt zu kommen. „Die runtergefallenen Münzen“ erinnern an die „runtergefallenen Rosinen“. Auch wenn die Münzen nicht Noah auf den Boden fallen, könnten die „runtergefallenen Münzen“ symbolisch dafür stehen, dass Noah auch in dieser Situation wieder von Peers „fallen gelassen wird“. Diese Situation (Szene 20) geht kurze Zeit später, wie folgt, weiter:

Alina gibt einen Laut von sich: „Pahhh.“ Noah stößt sich vom Regal weg, läuft rückwärts zurück und geht dann wieder nach vorne zu ihnen. Emily setzt einen gelben Baumeister Hut auf und setzt sich neben Alina. Noah geht näher zu ihnen ran, stellt sich direkt vor sie und beobachtet sie. Emily greift auf die blaue Geldtasche und gibt einen Laut von sich: „Dah.“ Noah läuft wieder rückwärts retour und stolpert dabei fast über Jörgs Beine, welcher gerade zur Büroecke kommt (Schrangl 2017, Videobeob. 6/60).

Die Nähe-Distanz Thematik ist hier wieder zentral. Die Ambivalenz zwischen Hingehen und Weggehen ist weiterhin vorhanden. Als Alina den Laut von sich gibt, stößt sich Noah weg und begibt sich auf Distanz. Doch dann geht er wieder in die Nähe und beobachtet die Mädchen. Dann gibt Emily einen Laut von sich und Noah begibt sich wieder auf Distanz. Noah scheint sich sehr zu wünschen, dass er mit den Mädchen in Kontakt kommt. Er will hingehen, doch es scheint als wolle ihn Alina mit ihrem Ausdruck wegstoßen und nicht dabeihaben. Dennoch scheint sich Noah nicht entmutigen zu lassen und startet wieder einen Versuch mit den Mädchen in Verbindung zu kommen. Wieder ist Emily ein Teil der Situation, welche ihn mit ihrem Laut „Dah“ allem Anschein nach, zurückweist. Noah läuft rückwärts und stolpert dabei beinahe über Jörgs Beine. Offensichtlich mag der scheinbar große Wunsch, von Noah mit Peers in Kontakt zu kommen, nicht in Erfüllung gehen. Für Noahs Erleben könnte diese scheinbar unveränderte Situation mit den Peers, mit Ausnahme von den gemeinsamen Interaktionen mit Stefan, belastend sein. Noah gelingt es in der letzten Videoeinheit wieder mit Stefan in positiven Kontakt zu kommen, wodurch ein langer dynamischer Austausch im Zusammenhang mit einem gemeinsamen Spiel mit einem Peer gelingt.

Szene 21: Beziehungserfahrung mit Peers

Noah begibt sich zu Stefan in den Mittagskreisraum.

Er läuft weiter, hüpfend in den Mittagskreisraum zu Stefan, welcher am Boden spielt. Im selben Moment kommt auch Emily hinzu und kniet sich vor Stefan. Noah beobachtet Stefan kurz im Stehen, geht etwas hin und her, wackelt dabei mit den Beinen vor und zurück und setzt sich dann zu Stefan. Er blickt bzw. greift auf das Spiel von Stefan. Stefan zieht das Spiel weg zu sich. Noah wendet den Blick ab und blickt auf die links daneben liegende Spielzeugschachtel (Schrangl 2017, Videobeob. 6/28).

Zufrieden scheint sich Noah, da er hüpfte, zu Stefan zu begeben. Emily kommt hinzu und Noah beginnt etwas hin und her zu wackeln. Aufgrund des Hin und Her Wackelns mit den Beinen, könnte sich wieder Ambivalenz zeigen, in dem Noah unsicher ist, ob er den Versuch starten soll, bei Stefan anzudocken oder nicht. Oder wäre er zuerst sicher gewesen, mit Stefan in Kontakt zu treten, aber da Emily hinzukam, wurde er in seinem Vorhaben verunsichert? Er startet den Versuch und greift, wieder einmal abrupt in ein Spiel ein. Für Stefan scheint dies nicht zu passen und er zieht das Spiel weg von Noah. Noah wendet den Blick ab und eine lustvolle Interaktion findet nicht statt.

Kurz danach führt Noah das symbolische Spiel mit den orangen Polstern durch (dargestellt in Szene 16, Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz). Er beendet dieses Spiel und startet nochmals vorsichtig einen Versuch mit Stefan in Kontakt zu kommen.

Er stellt sich wieder auf die Matratze, blickt zu mir, dann durch das Regal, wo sich dahinter Stefan befindet. Er begibt sich zum Regal und sagt leise: „Hallo, Stefan.“ Er läuft auf der Matratze weiter zur anderen Seite und blickt durch das Regal, wo er zur Büroecke sieht (Schrangl 2017, Videobeob. 6/73).

Die ambivalenten Gefühle des Versuches in Kontakt zu kommen oder nicht, scheinen in Noah wieder hochzukommen. Durch das leise „Hallo, Stefan“ Sagen scheint Noah vorsichtig den Versuch zu starten mit Stefan in Verbindung zu kommen (Nähe). Das Regal bietet ihm, wie in anderen Sequenzen, die blaue Linie (Szene 14), das Halten des Kehrbesens (Szene 15) usw. Sicherheit (Distanz). Er läuft weiter und blickt durch das Regal, wo er zur Büroecke sieht, in der sich die beiden Mädchen, Emily und Alina befinden, bei welchen es ihm zuvor nicht gelang, Anschluss zu finden. Wieder ist Emily in der Nähe, welche Noah beobachtet, doch zu Stefan scheint er an dieser Stelle konkret zu versuchen und sich zu trauen in Kontakt mit ihm zu treten.

Noah geht von der Polsterecke weg und setzt sich zu Stefan, welcher das Spiel „Mensch ärgere dich nicht“ auspackt. Noah kniet sich zum Spiel, greift in die Schachtel und nimmt zwei grüne Würfel heraus. Er würfelt mit einem Würfel, blickt darauf, hebt die linke Hand in die Höhe und sagt: „Oje.“ Er würfelt nochmals und blickt dann auf das Spielbrett, das Stefan ausgepackt hat und begibt sich dann kurz darauf vor das Brett. Stefan fragt: „Was magst du haben?“ Noah nimmt eine violette Spielfigur heraus und antwortet leise (Schrangl 2017, Videobeob. 6/77).

Auch wenn diese Sequenz wieder ein Eindringen in ein Spiel beinhaltet, da sich Noah zu Stefan kniet, in die Schachtel greift und zu würfeln beginnt, ergibt sich in dieser Passage ein gemeinsames Spiel. Stefan fragt Noah, welche Farbe er haben möchte, was dafür spricht, dass Stefan mit ihm spielen möchte. Auch Noah bleibt beim Spiel und wählt eine Farbe.

Die Interaktion wird weiter fortgeführt, indem Stefan für Noah eine andere Farbe (gelb) sucht und die beiden abwechselnd würfeln. Noah setzt sich zur Puppenecke und beobachtet Stefan beim Spielen (Schrangl 2017, Videobeob. 6/90).

Noah begibt sich wieder zurück zum Spiel.

Noah streckt seine Hände in die Höhe, streckt die Finger auseinander, begibt sich vor das Spielbrett und sagt: „Bin ich jetzt dran?“ Er würfelt. Nach dem Würfeln fährt er schnell mit seiner gelben Figur über das Spielbrett und stellt es am roten Startplatz ab. Stefan nimmt sich wieder die Würfel und würfelt weiter. Noah steht auf, wackelt hin und her und spricht: „Woa, da steht einer...“ (er zeigt dabei mit dem Finger in Richtung seiner Spielfigur) (Schrangl 2017, Videobeob. 6/98).

Noah wackelt hin und her und spricht. Er wirkt, als wäre er zufrieden oder sogar freudig und aufgeregt, da es ihm gelingt, für längere Zeit mit einem Peer, in einen längeren dynamischen Austausch zu gelangen. Noah könnte diese Situation als angenehm und lustvoll empfinden. Es wirkt als hätte sich eine, zwar noch nicht vertiefte, Freundschaft zwischen Noah und Stefan entwickelt bzw. als könnte sich in weiterer Folge eine Freundschaft zwischen den beiden entwickeln. Stefan ist der einzige Peer, mit dem derartige Szenen auffindbar waren und dies erst in den letzten beiden Einheiten (Szene 13, Szene 21). Dennoch kann angenommen werden, dass Stefan, im Kontext des Erlebens angenehmer und lustvoller Beziehungserfahrungen mit den Peers, hilfreich für Noahs Eingewöhnungsphase in den Kindergarten sein könnte.

Zurechtweisungen und Zurückweisung im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers in den Videoeinheiten 4-6

Im ersten Teil wurde im Anschluss an die allgemeine Analyse über die Beziehungserfahrungen mit den Peers, konkret das Augenmerk auf die zwei Aspekte Zurechtweisung und Zurückweisung gelegt. Im Folgenden wird der Fokus wiederum auf diese beiden Thematiken im Kontext der Videoeinheiten 4-6 gelegt.

Zurechtweisungen:

Zurechtweisungen, auf die Art und Weise, wie sie in den ersten drei Protokollen aufzufinden waren, Beispiele, wie: „Nein, Noah, das ist falsch!“, sind in den Protokollen 4, 5 und 6 in dieser Art nicht aufzufinden. Im Gegensatz dazu wurde eine Szene gefunden, in der Noah ein Mädchen zurechtweist.

Zurechtweisung 4: Peer

Alle Kinder sitzen im Eingangsraum auf einer Matratze. Ein Mädchen sitzt jedoch alleine auf einem Teppich, welcher über einer Decke auf der Matratze aufliegt. Es ist dies nur ein kleiner Teppich, der nur an diesem Platz aufliegt, worauf das Mädchen sitzt. Noah ist es nicht recht, dass das Mädchen auf der Matratze auf einem Teppich sitzt.

Er gibt den Finger aus dem Mund und spricht zu einem Mädchen und zeigt mit dem Finger in ihre Richtung: „...nicht da rauf.“ Das Mädchen, das auf der Matratze auf einem Teppich liegt, worunter sich die Decke befindet, reagiert nicht darauf (Schrangl 2017, Videob.6/170).

Noah weist ein Mädchen zurecht, indem er ihr sagt, dass sie nicht auf dem Teppich sitzen soll. Eventuell weist Noah das Mädchen zurecht, da er bereits viele Zurechtweisungen erfahren hat. Es war jedoch bereits des Öfteren auffallend, dass Ordnung und Struktur für Noah von Bedeutung ist. Er deckt den Tisch sorgfältig, räumt immer sofort sein Spielzeug weg, hilft beim Säubern des Tisches usw. Seine Zurechtweisung könnte auch auf seinen Drang nach Ordnung und Struktur zurückzuführen sein, da es ihm möglicherweise stört, dass der Teppich über der Decke auf der Matratze liegt und sich das Mädchen genau auf dieser Stelle setzt. Da dies im Kontext der Videoeinheiten 4-6 die einzige auffindbare Szene ist, in der Noah ein anderes Kind zurechtweist, wird die Annahme getätigt, dass diese Zurechtweisung auf sein Bedürfnis, für Ordnung und Struktur zu sorgen, rückzuführen ist.

Zurückweisungen:

Zur Thematik in Bezug auf die Zurückweisungen wurden in jedem Protokoll der Videoeinheiten 4-6 Ausschnitte gefunden, die mit diesem Thema in Verbindung gebracht werden können. Es wurden Ausschnitte gewählt, welche die Art und Weise, wie Noah zurückgewiesen wird darstellen und im Anschluss daran erfolgt die Darstellung einer Zurückweisungen, die Noah ausführt.

Zurückweisung 3: Peer

Sebastian stolpert im Mittagskreis über Noahs Beine und behauptet, dass Noah dies mit Absicht gemacht habe.

Sebastian geht bei Noah vorbei, stolpert über Noahs Beine und fällt zu Boden. Er sieht zu Noah und ruft: „Noah, das mag ich nicht!“ Noah blickt ihn an, dreht sich nach vorne und blickt zu Sandra, als sie fragt, was Sebastian nicht möchte. Sebastian behauptet, dass Noah in weggeschupst hat, zeigt dies vor, indem er aufsteht, hüpf und sagt: „So, Schups.“ „Einfach weggeschupst?“, fragt Sandra. „Ja“, erwidert Sebastian. Sie fragt Sebastian, ob er es Noah gesagt hat, dass er das nicht machen soll. Sebastian behauptet, dass er das tat, aber Noah habe trotzdem weitergemacht. Sandra fragt Noah, ob er das jetzt gehört habe, dass er das nicht machen soll. Noah blickt zu Sandra und nickt (Schrangl 2017, Videobeob. 4/251).

Obwohl die Szene mit einer Zurechtweisung beginnt, wurde die Sequenz nicht diesem Thema zugeordnet, sondern der Thematik, der Zurückweisung, da mit Blick auf die Gesamtsequenz, es eher einem Schikanieren entspricht. Im Protokoll ist nicht ersichtlich, dass Noah Sebastian absichtlich das Bein stellt. Noah scheint sich von Sandra Unterstützung zu erhoffen, indem er zu ihr blickt. Da Sandra die Unschuld von Noah nicht mitbekommen zu haben scheint, schenkt sie der Aussage von Sebastian Glauben und ermahnt Noah daraufhin. Sebastian soll zu Noah sagen, dass sich das nicht gehört. Sebastian meint, er habe das Noah schon gesagt, doch dieser habe weitergemacht. Auch dies ist im Protokoll nicht ersichtlich. Noah scheint von Sebastian absichtlich zurückgewiesen zu werden. Es wirkt, als wolle Sebastian Noah absichtlich für etwas beschuldigen, was Noah nicht getan hat. Noah scheint das Geschehen noch länger zu beschäftigen, da er die darauffolgenden Passagen immer wieder auf seinen Fuß bzw. auf seine Füße und Zehen greift, mit einem Teppichband spielt und auch jenes besonders über seinen rechten Fuß bzw. Zeh herumzieht (Schrangl 2017, Videobeob. 4/259). Noah wehrt sich jedoch nicht bzw. steht er nicht für sich ein. Wiederum bringt Noah keine Gefühle von Wut und Enttäuschung offen zum Ausdruck. Es könnte sein, dass Noah an dieser Stelle abermals still leidet.

Zurückweisung 4: Peer

Eine ähnliche Sequenz, in der Sebastian Noah zu schikanieren scheint, wird im Folgenden dargestellt. Noah war an der Reihe das Tageskärtchen für das Tagesdatum im Mittagskreis aus einem Korb, den Sandra bereithält, zu ziehen. Noah zieht die Tageskarte heraus, haftet es an der Wand, wo sich die restlichen Tageskärtchen des Monates befinden, an und geht zurück zu seinem Polster.

Dort sitzt nun Sebastian auf seinem Polster. Noah greift auf den Polster und zieht Sebastian in die Höhe, sodass er runtergeht. Sandra sagt zu Sebastian, dass sie glaubt, dass sich Noah den Polster geholt hat. Sebastian meint, dass der Platz frei war. Sandra sagt ihm, dass Noah den Kalender anhaftete und deshalb der Polster frei war, er solle sich einen anderen, z. B. den orangen Polster in der Polsterecke, holen (Schrangl 2017, Videobeob. 5/290).

Als Noah zurückkommt, steht Sandra für Noah ein. In den Protokollen wurden weitere Sequenzen gefunden, in welchen Sebastian Noah zu schikanieren scheint. Die Beziehungserfahrungen, welche Noah mit Sebastian macht, unterstreichen nochmals die Zurückweisungen, welche Noah erlebt. Wiederum zeigt Noah in dieser Situation keine Gefühle der Enttäuschung und des Verletzt-Seins, jedoch wird angenommen, dass Sebastians Verhalten von Noah als verletzend erlebt wird. Dieses Mal setzt sich Noah zur Wehr, indem er Sebastian in die Höhe zieht, sodass dieser vom Polster runtergeht. Besonders von Sandra erfährt er in dieser Sequenz Unterstützung, sodass es folglich Noah eventuell leichter gelingt, für sich einzustehen.

Zurückweisung 5: Peer

Noah sitzt beim Mittagstisch und möchte seinen Tischnachbarn die Hand für den gemeinsamen Mittagsspruch reichen.

Noah reicht seine rechte Hand in Richtung Adrian und seine linke Hand in die Richtung von Sebastian. Er stupst Adrian dabei auf seine linke Schulter. Adrian reicht ihm jedoch nicht die Hand, sondern stößt ihn weg. Auch Sebastian gibt Noah nicht die Hand (Schrangl 2017, Videobeob. 5/83).

Die beiden Jungen weisen Noah zurück, indem Sebastian ihm die Hand nicht reicht und Adrian ihn sogar wegstößt. Derartige Szenen am Mittagstisch, dass Kinder Noah nicht die Hand reichen, ihn wegstoßen, oder Noah keinen Sitznachbar hat, sind in den Protokollen wiederkehrend zu finden. Noah könnten diese Situationen belasten. Die wiederkehrenden Zurückweisungen könnten dazu führen, dass Noah Peer-Erfahrungen verletzend erlebt. Griebel und Niesel (2015b, o.S.) streichen heraus, dass neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Erziehe-

rin unterstützend sein können, jedoch können sie auch belastend werden, besonders wenn ein Kind in eine Außenseiterposition gelangt, die sich zeitlich verfestigt. Ein Gefühl des Ausgeschlossen-seins in der Kindergartengruppe könnte in Noah, besonders im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den Peers, entstehen.

Zurückweisung 4: Noah

Die Kinder werden von Sandra aufgefordert, sich einen Partner zum gegenseitigen Rückenmassieren zu suchen. Stefan will sich mit Noah zusammentun.

Stefan zeigt auf und sagt, dass er mit dem Noah gerne möchte. Sandra sagt: „Frag den Noah.“ Noah wackelt mit dem Kopf verneinend hin und her. Stefan beugt sich zu Noah und fragt: „Magst du mit mir?“ Noah verneint weiter mit dem Kopf (Schrangl 2017, Videobeob. 6/188).

Noah weist Stefan zurück. Bei Stefan ist diese Zurückweisung verwunderlich, da Noah mit Stefan, insbesondere in den letzten Videoeinheiten, lustvolle und angenehme Beziehungserfahrungen macht. Da sich Noah jedoch beim gemeinsamen Essen neben Stefan setzt (ebd., Videobeob. 6/302), wird dieser Zurückweisung keine besondere Gewichtung beigemessen. Sichtbar wird jedoch, dass auch diese Szene wieder von Ambivalenzen geprägt ist. Noah will sich, nachdem er das Mitmachen zuvor verneint, dann doch beteiligen und fordert Alina auf, dass sie sich gegenseitig massieren, welche ihn jedoch nicht als Massagepartner will. Er könne dann von Julia massiert werden, doch dies verneint wiederum Noah (Szenen, welche von einem Hin und Her geprägt sind) (ebd., Videobeob. 6/226).

Nach Analyse der ersten drei Videoeinheiten wurde die Annahme aufgestellt, dass Noah eventuell deshalb oft zurückgewiesen wird, da er oftmals andere Kinder zurückweist, was besonders in der Beziehung mit Emily sichtbar wurde. Im Kontext der Zurecht- und Zurückweisungen in den Videoeinheiten 4-6 ist auffallend, dass von Noah aus scheinbar keine gezielten Zurecht- und Zurückweisungen, ausgegangen sind. Die getätigte Annahme scheint sich, zumindest im Zeitraum der Videoeinheiten 4-6, nicht zu bestätigen.

Beantwortung der Forschungsfrage 1

- FF1: Welche Bedeutung – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – haben Beziehungserfahrungen für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?

- a) Wie erlebt Noah diese Erfahrungen?
- b) Wie verändern sich diese Beziehungserfahrungen?
- c) In welcher Hinsicht werden diese Erfahrungen als tendenziell belastend oder als tendenziell hilfreich erlebt, um den Übergang bewältigen zu können?

Da im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage (FF1) drei Kategorien gebildet wurden, wird diese Forschungsfrage mit ihren Subfragen hinsichtlich jeder einzelnen Kategorie beantwortet. Als Abschluss wird ein Gesamtresümee, die FF1 betreffend, erfolgen.

Bedeutung der Erfahrungen mit unbelebten Objekten

- Welche Bedeutung – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – haben Erfahrungen mit unbelebten Objekten für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?
- a) Wie erlebt Noah diese Erfahrungen?

Im Kontext der Erfahrungen mit den unbelebten Objekten wird schlussgefolgert, dass sich Noah im Zuge des symbolischen Spielens oftmals mit den Thematiken der Verbindung und Trennung auseinandersetzt. Symbolisch scheint er sich einerseits mit der Verbindung, dem in Kontaktkommen mit der Kindergartengruppe und andererseits mit der Trennung, da dies oftmals nicht gelingt, zu beschäftigen (Verbindung versus Trennung). Durch die Analyse und Interpretationen scheint deutlich zu werden, dass Noah ein starkes Verlangen hat in Kontakt sowohl mit den PädagogInnen als auch mit den Peers zu kommen. Doch könnte sich sein symbolisches Spielen nicht nur auf eine Verbindung versus Trennung im Kontext der Kindergartengruppe beziehen, sondern auch, da sich Noah in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet, auf die Trennung von zu Hause bzw. von seinen primären Bezugspersonen. Er steht nun vor der Aufgabe sich von den Eltern in dieser Zeit zu trennen und sich in die Kindergartengruppe zu integrieren. Mit dem symbolischen Spiel scheint er wiederkehrend, die Verbindungen versus Trennungen, die sich im Zusammenhang mit dem neuen lebensweltlichen Kontext – Kindergarten – zutragen, zu thematisieren und jene Thematiken scheinen in seinem inneren Erleben in der Zeitspanne meiner Videoeinheiten von Bedeutung zu sein. Die Erfahrungen mit den unbelebten Objekten könnten für Noah als angenehm und lustvoll erlebt werden, da er mithilfe dieser die Erfahrungen, die er im Kindergarten macht, bearbeiten und verarbeiten kann. Einerseits kann er die Erlebnisse mit den PädagogInnen und Peers aufarbei-

ten und andererseits ist es ihm möglich sich symbolisch mithilfe der unbelebten Objekte auch mit der neuen herausfordernden Situation, sich von der Familie zu trennen und sich in der neuen Lebenswelt Kindergarten, zurecht zu finden, auseinanderzusetzen.

➤ Wie verändern sich diese Beziehungserfahrungen?

Wenn dem Verlauf der Erfahrungen mit den unbelebten Objekten Beachtung geschenkt wird, war das symbolische Spielen, welches wiederkehrend mit der Thematik der Verbindung und Trennung in Zusammenhang gebracht wurde, besonders in den ersten vier Videoeinheiten zentral. In der vierten Videoeinheit wurde interpretiert, dass sich Noah mit seinem Spielen nicht nur mit der Thematik des Verbindens versus Trennens, auseinandersetzte, sondern es wurde angenommen, dass Noah durch die scheinbare systematische Spielweise mit den Fahrzeugen am Spielteppich, zum Ausdruck bringen könnte, dass er in seinem inneren Erleben nach seinem Platz im Kindergarten sucht. Es wurde bei der Spielsequenz „Wo ist Noahs Platz“ die These aufgeworfen, dass sich Noah nur integrieren kann bzw. er mit den „Kleinen“, den Peers in lustvollen Kontakt kommen kann, wenn er Sicherheit und Halt von den „Großen“ erfährt. Es wurde angenommen, dass er sich diesbezüglich Sicherheit und Halt von den PädagogInnen wünscht. Schlussendlich wurde in der abschließenden Sequenz, im Kontext der Erfahrungen mit unbelebten Objekten, interpretiert, dass er durch das Polsterstopfen zwischen Tür- und Matratzenspalt zum Ausdruck bringen könnte, dass er sich dazwischen befindet bzw. dass Ambivalenzen gegeben sein könnten. Scheinbar befindet sich Noah zum Zeitpunkt der letzten Videoeinheit, was durch sein Verhalten in verschiedensten Situationen schlussgefolgert wurde, in mehrfacher Hinsicht dazwischen: Zwischen den Peers und den PädagogInnen, zwischen Stefan und den Peers, zwischen alleine sein oder ein Teil der Gruppe sein, zwischen sich trauen mit den Kindern in Verbindung zu treten oder nicht und zwischen dem Elternhaus und der Kindergartengruppe. Auffallend ist, dass sich Noah besonders in den letzten Einheiten, zumindest während meiner Anwesenheit, nicht mehr derart oft, wie in den vorherigen Einheiten mit Spielen auseinandersetzt, die mit den Thematiken der Verbindung und Trennung im Zusammenhang stehen. Es könnte schlussgefolgert werden, dass ihn das Thema der Trennung und Verbindung zu den letzten Terminen nicht mehr derart beschäftigt, wie am Beginn. Der Grund hierfür könnte sein, dass Noah sich am Ende meiner Videotermine, zumindest zum Teil, in der neuen Institution integriert fühlt. Weiters könnte er gelernt haben, mit der Trennungssituation vom Elternhaus umzugehen, sodass die Trennungssituation vom Elternhaus für ihn nicht mehr derart schmerzlich ist, als noch am Beginn.

- In welcher Hinsicht werden diese Erfahrungen als tendenziell belastend oder als tendenziell hilfreich erlebt, um den Übergang bewältigen zu können?

Flitner (2002, 71) verweist auf Freud (1920), welcher annahm dass das Kind z. B. eine Demütigung oder Spannung, die es erlebt hat oder noch erleidet, durch das Spiel in eine aktive Situation verwandeln kann. Weiters betont der Autor, dass das Spiel zu den Fähigkeiten des psychischen Apparates, mit Unannehmlichkeiten fertig zu werden gehöre und der Entspannung diene. Es kann angenommen werden, dass die Erfahrungen, die Noah mit den unbelebten Objekten macht, hilfreich für seinen Eingewöhnungsprozess sind, da er sein inneres Erleben, Aspekte die ihn belasten, wie die unangenehmen Beziehungserfahrungen mit den Peers, die Trennung von seinen Eltern und generell die neue Situation – Eingewöhnung in den Kindergarten – durch das symbolische Spiel verarbeiten und bearbeiten kann.

Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen

- Welche Bedeutung – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – haben Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?
- a) Wie erlebt Noah diese Beziehungserfahrungen?

Es wirkt, als stünde Noah den PädagogInnen näher als den Peers. Mit den PädagogInnen gelingt es Noah des Öfteren, dass er mit ihnen in längere dynamische Austauschprozesse, u. a. besonders im Kontext gemeinsamer Gespräche, gelangt. Aufgrund der Annahme, dass das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von den Bezugspersonen vorerst etwas Belastendes darstellt, sei davon auszugehen, dass Kleinkinder zunächst kaum von sich aus in der Lage sind, mit der Erzieherin oder auch den anderen Kindern in Formen der Interaktion oder Kommunikation einzutreten bzw. selbst herzustellen (Fürstaller et al. 2011, 25). Auch wenn diesbezüglich von Kleinkindern gesprochen wird, liegt die Annahme nahe, dass es auch für Kinder ab dem dritten Lebensjahr zutreffen könnte, dass es ihnen aufgrund der Trennungssituation schwer fällt, Formen der Kommunikationen einzugehen bzw. selbst herzustellen. Im Zusammenhang mit den Erfahrungen mit den PädagogInnen zeigt sich, dass es Noah gelingt, obwohl er diesbezüglich besonders in den ersten Einheiten viel Einsatz dafür erbringen musste, dass er Kommunikationssituationen mit den PädagogInnen herstellt. Dieses von den PädagogInnen gehört und wahrgenommen-Werden, kann angenommen werden, erlebt Noah zum

Teil als angenehme Interaktionen mit den PädagogInnen. Zum Teil deshalb, da wie erwähnt, Noah zumeist, zumindest in den ersten drei Videoeinheiten, die Initiative ergreifen musste und er somit das Gefühl bekommen könnte, dass er mit den PädagogInnen nur in längeren Austausch kommt, wenn er hierfür viel Energie aufwendet.

Neben gemeinsamen Gesprächssituationen zwischen Noah und den PädagogInnen kam es insbesondere dann zu Interaktionen, wenn gemeinsam einer Aufgabe nachgegangen wurde. Zum Teil waren die PädagogInnen ein Part der Gruppe, die gemeinsam mit Noah eine Aufgabe erledigten (Knetzteige backen, Christbaum basteln und Tisch säubern). Eine liebevolle und emotional warme Kommunikation ist die Grundlage einer Bindungsbeziehung, bei der das Kind und die Erzieherinnen Freude am Zusammensein und an einer gemeinsamen Interaktion haben“ (Ahnert 2007; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 103). Es wurde angenommen, dass diese Art von Kommunikation, da sie die Grundlage für eine Bindungsbeziehung sein soll, somit förderlich hinsichtlich positiver Beziehungserfahrungen sein könnte. Nach Analyse der Sequenzen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen wirkt es, als habe die Erledigung der Aufgabe, im Gegensatz zu Noahs emotionaler Befindlichkeit, im Vordergrund ihres Interesses gestanden. Noah bleibt konsequent bei seinen Aufgaben und es macht den Anschein als würde Noah auf Lob und Anerkennung, sowie er es in der dritten Einheit von seiner Mutter erfährt, warten. Die Situationen wirken trotz gemeinsamen Nachgehens einer Aufgabe, nicht wie lustvolle gemeinsame dynamische Austauscherfahrungen. Weiters scheint eine wertschätzende Bestätigung für Noahs Tun auszubleiben. Aus diesen genannten Gründen wurden diese gemeinsamen Austauscherfahrungen nicht als eine liebevolle emotional warme Kommunikation wahrgenommen. Dennoch könnten derartige Situationen in Noah angenehme Gefühle hervorrufen, da er sich, trotz Ausbleibens der wertschätzenden Reaktionen der PädagogInnen, gebraucht und selbstwirksam fühlen könnte.

Auch wenn es abseits der beiden eben beschriebenen Aspekten – Gespräche, Erledigung einer Aufgabe – zu kaum weiteren länger andauernden Interaktionen zwischen Noah und den PädagogInnen kommt, gilt es einen Punkt, der im Zuge der Analyse besonders zentral für Noahs Erleben scheint herauszuarbeiten und diesbezüglich einen Blick auf die Erfahrungen mit den PädagogInnen zu werfen. Im Zuge der Analyse des Materials zeigte sich, dass Noah mit den Peers oftmals negative Erfahrungen macht. Er erlebt wiederholend Zurecht- und Zurückweisungen. Sichtbar wird, dass Noah sich nur selten zur Wehr setzt und die PädagogInnen diesbezüglich kaum unterstützend agieren bzw. scheinbar in derartigen Situationen nicht in seiner

Nähe sind. Offensichtlich gelingt es Noah bis zum Schluss nicht (bis auf mit Stefan) mit den Peers angenehme lustvolle Interaktionen zu erleben. Dies könnte angenommen werden löst in Noah Stress und Spannungen aus und wird von ihm als belastend erlebt. Wenn sich ein Kind in einer misslichen Lage befindet, wird es laut Ahnert (2007; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 103) Trost und Unterstützung suchen. Mit dem Ziel den Stress zu mildern, helfen Erzieherinnen dem Kind vor allem, seine negativen Emotionen zu regulieren, Irritation und Ängste zu überwinden und zu einer positiven emotionalen Stimmungslage zurückzukehren“ (Ahnert 2007; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 103). Nach Analyse des Materials ist nicht konkret festzumachen, warum die PädagogInnen, wenn Noah mit den Peers negative Erfahrungen macht, gehe es nun von ihm aus oder von anderen, kaum einschreiten bzw. warum sie kaum unterstützend wirken, dass Noah in positiven Kontakt mit den Peers kommt. Eine Überlegung könnte sein, dass die PädagogInnen diese Situationen zwischen Noah und den Peers nicht wahrnehmen und schlichtweg übersehen. Denn Noah wehrt sich in Situationen in denen er zurecht- bzw. zurückgewiesen wird, kaum. Er macht selten sichtbar erkenntlich, dass er über die Beziehungssituation mit den Peers enttäuscht und traurig ist. Kinder, die stärker ihren Gefühlen Ausdruck geben, so besagt es die Wiener Kinderkrippenstudie, haben es laut den Ergebnissen umso leichter, dass die Eingewöhnung in den Kindergarten gelingt. Kinder wurden meistens dann getröstet, wenn sie weinten. Die Kinder, die ihre Gefühle nicht nach außen zeigten, erhielten wenig bis keinen Trost und litten „still“, indem sie z. B. ziellos herumwanderten oder ins Leere starrten. Diesen Kindern sei daher eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, damit ihr Verhalten nicht fehlinterpretiert und als gelungene Eingewöhnung eingestuft wird (Datler, Ereky-Stevens et al. 2012, Ahnert 2012; zit. n. Dreyer 2017, 78). Es wurden etliche Situationen analysiert, in denen Noah seine Enttäuschungen nach außen nicht zum Ausdruck bringt. Sowohl Situationen mit Peers als auch mit den PädagogInnen. Aus diesem Grund wird die Vermutung gestellt, dass Noah, in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten, zum Teil Verhaltensweisen zeigt, die auf ein silleidendes Kind verweisen könnten. Wenn dies der Fall ist, wird dies offenbar von den PädagogInnen nicht erkannt. Noah scheint besonders im Zusammenhang mit den negativen Erfahrungen mit den Peers die Erfahrung machen zu müssen, dass er wenig Schutz und Halt von den PädagogInnen erhält und er für sich alleine einstecken muss. Weiters erfährt er von den PädagogInnen kaum Unterstützung, um mit den Peers in positive lustvolle Interaktionen zu kommen. Die Interaktionen und die Gespräche mit den PädagogInnen könnten von Noah angenehm und lustvoll erlebt werden, hingegen, die Erfahrungen, wenig Unterstützung im Kontext der Peers zu bekommen, könnten von ihm enttäuschend und belastend erlebt werden. Diese Hilfestellungen würden jedoch zu den Aufgaben

der Kinderkrippe, was in diesem Zusammenhang angenommen wird, auch für den Kindergarten Gültigkeit hat, zählen (Fürstaller et al. 2011, 25).

➤ Wie verändern sich diese Beziehungserfahrungen?

In den ersten drei Einheiten scheint sich Noah, insbesondere mit der Pädagogin Sandra, einen Kontakt zu wünschen bzw. wenn er ein Bedürfnis hat, wirkt es, als suche er besonders von ihr die Unterstützung. Diesbezüglich machte es den Anschein, als habe er sich viel Mühe geben müssen, damit er in seinen Wünschen wahrgenommen wird. Er brachte u. a. sowohl Körper, gestikulieren als auch Sprache, hastiges Sprechen, zum Einsatz. Weiters zeigte er Durchhaltevermögen, indem er lange auf ein Bedürfnis wartete (Mahlmaschine) und wurde dennoch dafür nicht belohnt. Weiters ist auffallend, dass Noah in den ersten Videoeinheiten in den Gesprächen noch etwas unsicher wirkt, da er leise und zumeist unverständlich spricht. Doch gegen Ende der Videotermine, in denen Noah mehr und laut spricht, scheint sich Noah in diesen Interaktionen mit den PädagogInnen sicherer zu fühlen. Eventuell könnte in diesem Zusammenhang eine Besserung gegeben sein und Noah fühlt sich besonders in den letzten Einheiten von den PädagogInnen mehr wahrgenommen, als zu Beginn. Das Teilnehmen und Dabeibleiben, wenn es um die Thematik „Aufgabe erledigen“ und insbesondere um Aufgaben, welche von „Ordnung und Struktur“ handeln, geht, zieht sich bereits von der ersten Einheit durch, bis in die Letzte. Zum Teil sorgen die PädagogInnen dafür, dass Noah eine Aufgabe erhält, was in weiterer Folge dazu führte, dass Noah in längeren Kontakt sowohl mit ihnen als auch mit den Peers, insbesondere in der vorletzten Einheit mit Stefan, kommt. Dennoch bleibt unverändert, dass es bis zum Ende der Videotermine wirkt, als stände die Erledigung der Aufgabe im Vordergrund des Interesses der PädagogInnen. Weiters scheint es bis zum Schluss keine Veränderung hinsichtlich eines unterstützenden Verhaltens im Zusammenhang mit den Peers zu geben.

➤ In welcher Hinsicht werden diese Beziehungserfahrungen als tendenziell belastend oder als tendenziell hilfreich erlebt, um den Übergang bewältigen zu können?

Im Zusammenhang mit der Erledigung von Aufgaben könnten die PädagogInnen einen hilfreichen Part darstellen. Denn sowohl mit den PädagogInnen als auch mit den Peers kommt er dadurch, wenn, bis auf mit Stefan, nur kurz, in gemeinsame Austauschprozesse. Die PädagogInnen scheinen diesbezüglich, zumindest nach Analyse der sechs Videoeinheiten, hilfreich

zu sein, indem sie Noah Aufgaben zuteilen, mit ihm einer Aufgabe nachgehen und in weiterer Folge positive Kontakte mit ihnen bzw. mit Peers, insbesondere mit Stefan, entstehen. Auch wenn Noah bis zum Schluss nicht die gewünschte Anerkennung, auf die er scheinbar wartet, von den PädagogInnen erfährt, wird angenommen, dass Noah, wenn er Aufgaben erledigen kann und/oder für Ordnung und Struktur sorgen kann, sieht, dass er gebraucht wird, dies für seine Eingewöhnung hilfreich ist. Wenn der Blick jedoch auf eine Unterstützung der PädagogInnen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers gelegt wird, wird die Annahme getätigt, dass Noahs es als belastend erlebt, dass er in diesem Zusammenhang kaum Hilfestellungen von den PädagogInnen erfährt.

Besonders in den letzten Videoeinheiten wird aufgrund der analysierten Gesprächssituationen angenommen, dass die Beziehung zwischen Noah und den PädagogInnen von mehr Sicherheit geprägt ist, als in den ersten Videoeinheiten. Dies könnte für eine weitere hilfreiche Unterstützung im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten sprechen, da es Noah zumindest mit den PädagogInnen gelingt, öfters in dynamische Austauschprozesse, insbesondere durch Gespräche, in denen er sich folglich wahrgenommen fühlt, zu kommen. Dennoch aufgrund geringer Häufigkeit an längeren Interaktionen, fällt es schwer eine konkrete Antwort darauf zu geben, ob die PädagogInnen besonders hilfreich im Kontext Noahs Eingewöhnung sind oder nicht. Zum Teil scheinen sie ein unterstützender Part zu sein (Aufgabe erledigen, dabeibleiben, wenn Noah das Gespräch sucht), zum Teil jedoch wieder nicht (kaum Unterstützung im Kontext der Beziehungserfahrungen mit Peers, kaum längere dynamische Austauschprozesse).

Beziehungserfahrungen mit Peers

- Welche Bedeutung – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – haben Beziehungserfahrungen mit Peers für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?
- a) Wie erlebt Noah diese Beziehungserfahrungen?

Noah scheint ein starkes Verlangen zu haben, mit den Peers in Kontakt zu kommen. Besonders in den ersten Videoeinheiten, wenn Noah den Versuch startet, mit den Peers in Kontakt zu kommen, bricht er meist abrupt z. B. in eine Spielsituation, in der sich bereits andere Kinder befinden, ein. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass „Kinder kommen und gehen“, oder

„ihn zurückweisen“, da ein derartiger Versuch eventuell für andere Kinder unangemessen erscheint. Jedoch scheint dieses Verhalten besonders in den ersten Tagen der Eingewöhnung, zumindest laut den Studien von Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100), oftmals beobachtet worden zu sein. Wie bereits erwähnt, sprechen die AutorInnen davon, dass die neuen Kinder durch soziale Ungeschicklichkeit auffielen, indem sie z. B. in nicht angemessener Form den Wunsch äußerten bei anderen Kindern mitspielen zu dürfen. Das abrupte Eindringen von Noah in Spielsituationen von anderen Kindern, könnte eventuell ein Beispiel für eine nicht angemessene Äußerung, des Wunsches mitzuspielen zu wollen, sein. Weiters betonen Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100), dass die Kindergartenneulinge nicht bereit waren im Spiel etwas abzugeben oder etwas mit anderen Kindern zu teilen. Bei Noah war diese beschriebene soziale Ungeschicklichkeit oftmals zu beobachten und scheint auch in der letzten Videoeinheit, in der sich Noah bereits ein paar Monate im Kindergarten befindet, obwohl die AutorInnen betonen, dass dies besonders in den ersten Tagen der Orientierung vorkommt (Haefele, Wolf-Filsinger 1994; zit. Griebel, Niesel 2017, 100), noch gegeben zu sein. Zum Beispiel wurde diese Verhaltensweise noch in der letzten Videoeinheit sichtbar, als Noah bei Stefan vorerst abrupt in sein Spiel eindringt. Dennoch entstand daraufhin ein gemeinsamer dynamischer Austausch – ein gemeinsames Spiel (Szene 21) –.

Auffallend ist, dass Noah z. B. in der Situation, in der er von Julia zur Teilhabe beim Basteln mit den Peers aufgefordert wird, er nur zuschauen möchte. Eventuell ist sich Noah unsicher, wie er sich verhalten soll und hat die Befürchtung, dass die Kinder, wenn er teilnimmt, wieder wie in anderen Situationen, weggehen. Weiters könnte er Angst haben etwas falsch zu machen und der Situation somit nicht gerecht zu werden. Dass Noah die PädagogInnen und Peers beobachtet wird in einigen Sequenzen, durch seine gezielten Blicke, sichtbar. Durch das Zuschauen bzw. Beobachten könnte er die Situationen unter Kontrolle halten, sich einen Überblick verschaffen und erst dann agieren, wenn er für sich dafür bereit ist und alle Unsicherheiten aus den Weg geräumt hat.

Noah scheint, nach Ergebnissen der Analyse, bis zum letzten Videotermin unsicher zu sein und einen Sicherheitsabstand zu benötigen z. B. die blaue Linie, das Regal zwischen Stefan und ihm bzw. scheint er sich mit Objekten Sicherheit zu verschaffen, wie mit dem Kehrbesen, den er hält, bevor er den Schritt zu den Peers wagt. Was Noah somit noch besonders zu benötigen scheint ist Zeit, um mithilfe dieser alles kennenzulernen. Z. B. die Strukturen und Ge-

bräuche im Kindergarten. Sein inneres Erleben wirkt in diesen Situationen von starker Unsicherheit geprägt. Auch, wenn es Noah mit den meisten Kindern nicht gelingt, mit ihnen gemeinsam zu spielen bzw. in längere dynamische Austauschprozesse zu gelangen, gelingt es ihm zumindest mit einem Peer. Stefan scheint im Kontext des Überganges für Noah eine große Rolle zu spielen. Er ist der einzige Peer, mit dem Noah lustvolle Interaktionen erlebt. Die oftmaligen Zurechtweisungen in den Videoeinheiten 1-3, die wiederkehrenden Zurückweisungen, das Nichtgelingen von dynamischen Austauschprozessen, die wechselseitigen Zurückweisungen zwischen ihm und Emily und besonders die Schikanen von Sebastian, könnte angenommen werden, erlebt Noah als belastende Peer-Erfahrungen. Doch in welchem Ausmaß es auch für Noah derart belastend ist, wird in seinem Verhalten kaum deutlich erkennbar. In einer Szene kommt zum Ausdruck, dass ihm das Verhalten sowohl der Peers zu ihm als auch der PädagogInnen zu ihm nicht gleichgültig ist. Es ist die Szene, in der Noah die angehafteten Magnetteile runter gibt und dann noch Teile am Boden fallen, nachdem niemand auf ihn reagierte. Aus diesem Grund wurde schlussgefolgert, dass Noah in vielen Erfahrungen, die er mit den Peers macht, still leidet.

➤ Wie verändern sich diese Beziehungserfahrungen?

Noah scheint sich von Anbeginn zu wünschen, dass er mit den Peers in Kontakt kommt. Dieser Drang wirkt, als würde er während der Zeitspanne der sechs Videotermine immer stärker werden. Die Versuche, um mit Peers in Kontakt zu kommen, sind besonders in den letzten Einheiten von einer innerlichen Ambivalenz geprägt. Einerseits begibt er sich oftmals in die *Nähe* der Peers andererseits bleibt er dann doch wieder auf *Distanz*, geht wieder weg bzw. beobachtet die Peers aus sicherer Ferne. Die Beziehungserfahrungen von Noah mit den meisten Peers sind dadurch gekennzeichnet, dass es zu keinen länger andauernden dynamischen Austauschprozessen kommt. Bis auf Stefan scheint Noah mit den Peers, bis zur letzten Videoeinheit keine angenehmen Beziehungserfahrungen zu machen. Noah macht nicht nur kaum angenehme Beziehungserfahrungen mit den Peers, sondern auch Erfahrungen, welche als belastend einzustufen sind. Zurückweisungen, insbesondere von den Peers zu Noah, sind bis zum Schluss von großer Thematik. Die größte und einzige Veränderung der Beziehungserfahrungen mit Peers scheint die sich entwickelnde Beziehung zu Stefan zu sein. Diese für Noah scheinbar angenehmen Beziehungserfahrungen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit Peers sind jedoch erst in den beiden letzten Videoeinheiten aufzufinden.

- In welcher Hinsicht werden diese Beziehungserfahrungen als tendenziell belastend oder als tendenziell hilfreich erlebt, um den Übergang bewältigen zu können?

Stefan scheint der einzige Peer zu sein, von welchem behauptet werden kann, dass er eine hilfreiche Unterstützung für Noahs Eingewöhnungsprozess ist. Die Beziehungserfahrungen mit den restlichen Peers scheinen eher belastend für seinen Eingewöhnungsprozess zu sein. Denn Noah gelingt es nicht, obwohl er sich dies zu wünschen scheint, dass er in längere dynamische lustvolle Austauschprozesse mit den anderen Peers kommt. Zurückweisungen erfährt Noah, von den Peers, wiederholt.

Resümee: Noah scheint sich im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den unbelebten Objekten im Rahmen symbolischer Spiele mit seinem Erleben im Kindergarten zu beschäftigen. Für die Verarbeitung von Noahs Erleben im Kindergarten wurde schlussgefolgert, dass die Beziehungserfahrungen mit den unbelebten Objekten hilfreich und bedeutsam im Kontext der Eingewöhnungsphase sind. Die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen scheinen ambivalent zu sein. Noah kommt mit ihnen in Kontakt, besonders dann, wenn er eine Aufgabe zu erledigen hat bzw. er für Ordnung und Struktur sorgen kann. Jedoch scheint diesbezüglich die Erledigung der Aufgaben, anstatt dass es sich um einen lustvollen gemeinsamen Austausch handelt, im Vordergrund des Interesses der PädagogInnen zu stehen. Angenehme Momente mit den PädagogInnen erlebt Noah besonders, wenn er ins Gespräch mit ihnen kommt. Es scheint Noah zumindest mit den PädagogInnen zu gelingen, dass er angenehme Austauschbeziehungen, wenn zumeist auch nur von kurzer Dauer, mit ihnen erlebt. In einem Punkt, in welchen Noah scheinbar Unterstützung von den PädagogInnen bedarf, scheint Noah die Erfahrung machen zu müssen für sich selbst einzustehen und keinen Schutz und Halt von ihnen zu erhalten. Scheinbar erkennen die PädagogInnen nicht, welche enttäuschenden Beziehungserfahrungen Noah mit den Peers macht. Noah scheint belastende Gefühle, die aufgrund der vielen negativen Beziehungserfahrungen zustande kommen könnten, nicht zum Ausdruck bringen zu können. Es wurde angenommen, dass Noah in vielen Situationen, auch in Situationen mit den PädagogInnen, unangenehme Gefühle unterdrückt. Aus diesem Grund wurde die These gestellt, dass Noah ein stilleidendes Kind sein könnte. Wenn dies der Fall wäre, könnte an dieser Stelle die Annahme getätigt werden, dass Noahs Eingewöhnungsphase in den Kindergarten als eher nicht gelungen einzustufen ist. Um dies zu überprüfen, wird als nächsten Schritt die Forschungsfrage 2 (FF2) bearbeitet.

8.4 Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses anhand der WIKI-Kriterien

Anhand von den, in der theoretischen Rahmung vorgestellten, vier Wiki-Kriterien (vgl. 3.2), wurden im Zuge der Bearbeitung des Forschungsberichtes, nach Vorgabe des Projektteams, die **zwei letzten Videoprotokolle** analysiert, um zu einer Einschätzung zu gelangen, ob Noah die Eingewöhnung in den Kindergarten gelungen ist oder nicht. Um diese Frage zu beantworten, werden wieder ausgewählte Szenen vorgestellt, analysiert und interpretiert.

Kriterium 1: Eine Eingewöhnung ist als gelungen anzusehen, wenn es Kindern gelingt, Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.

Nach Bearbeitung der letzten beiden Protokolle, wurden Sequenzen ersichtlich, in denen Noah regelrecht aufzublühen scheint. Es sind dies Situationen, in denen sich Noah im Waschraum zum Händewaschen befindet und er für Ordnung und Struktur sorgen kann. Weiters scheint Noah auch Situationen während dem gemeinsamen Essen als angenehm oder gar lustvoll zu erleben. Als Erstes wird auf das Spiel mit dem Wasser eingegangen.

Das Spiel mit dem Wasser

Noah wirkt in Situationen, in denen er sich im Toiletten- bzw. Waschraum die Hände wäscht, zufrieden und teilweise überdreht. Sowohl in der fünften als auch in der sechsten Videoeinheit, gibt es Situationen, in denen sich Noah im Waschraum beim Waschbecken befindet. Diesbezüglich war auffallend, dass Noah in beiden Einheiten von der Pädagogin Sandra, während dem gemeinsamen Essen, zum Toilettengehen aufgefordert wird, da sie meint, dass Noah schon so „zappelig“ sei. Sandra tätigt Aussagen, wie

„Ich habe das Gefühl, dass du manchmal vergisst“, sagt die Pädagogin. Weiters meint die Pädagogin, Noah habe schon so einen Druck im Bauch, dass das „Lulu“ raus müsse und er dann ganz zappelig werden würde (Schrangl 2017, Videobeob.5/581).

„Lieber Noah, du bist schon ganz zappelig, weil du aufs Klo musst, komm bitte“, sagt die Pädagogin. Sie zieht ihn etwas in die Höhe und behauptet ein paar Mal, dass er schon ganz zappelig sei, ob er dies denn nicht merke. Die beiden gehen in den Toilettenraum (Schrangl 2017, Videobeob.6/391).

Es wurden Szenen gewählt, die sich in der letzten Videoeinheit zugetragen haben. Da der Waschraum für Noah besonders bedeutungsvoll scheint, wird sehr detailliert untersucht, wie sich Noah in diesem Raum verhält.

Situation 1: Kriterium 1

Noah kommt von der Toilette raus und Sandra betont, dass man sich nach dem Toilettengehen die Hände waschen muss. Noah stellt sich auf das Stockerl und spricht von seinem Papa.

(...) dann rückt er sich das Stockerl zurecht, stellt sich darauf und spricht davon, dass er seinem Papa immer das Handtuch borgt. Sandra fragt zurück: „Du borgst dem Papa dein Handtuch?“ Noah nimmt die Seife in die Hand, blickt zu mir, lächelt kurz und erwidert mit einem: „Ja.“ Er dreht den Wasserhahn auf. Sandra meint: „Das ist lieb.“ (Schrangl 2017, Videobeob.6/406).

Auch hier entsteht wieder ein kurzes Gespräch mit der Pädagogin Sandra, welche, wie bereits im Kontext der Bearbeitung der Beziehungserfahrungen erläutert, des Öfteren stattfinden. Noah scheint sich in dieser Situation regelrecht wohl zu fühlen, da er während dem Gespräch lächelt. Wiederum wird im Gespräch zwischen den beiden ein Elternteil erwähnt. Dieses Mal nicht seine Mutter, sondern sein Papa. Da sich Noah in der Trennungsphase von seinen Eltern befindet, könnte angenommen werden, dass ihm die Gedanken an seine Eltern in dieser schwierigen Situation – Übergang von der Familie in den Kindergarten – Halt geben. Eventuell würde er sich, wie bereits angenommen, wünschen, dass Sandra bzw. die PädagogInnen im Kindergartenalltag eine elterliche Funktion übernehmen, im Sinne eines Sicherheit-Spendens und Halt-Gebens. Zum Teil scheint dies, wie im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen diskutiert, besonders in stattfindenden Interaktionen mit den PädagogInnen gegeben zu sein. Zum Großteil jedoch, da derartige dynamische Austauschprozesse nur kurz und selten sind und die PädagogInnen weiters im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers keine besonders hilfreiche Unterstützung zu sein scheinen, wird angenommen, dass die sicherheitsspendende Kraft, die Noah sich von den PädagogInnen zu wünschen scheint bzw. die er benötigen würde, oftmals fehlt.

Die Szene im Waschraum wird folgendermaßen weiter fortgeführt:

Noah blickt in den Spiegel, wackelt mit dem Körper auf und ab, hält die Seife und sagt: „Fluffi, fluff, geblumbst runter, fluffi, fluffi fluff.“ Die Seife fällt wieder in das Waschbecken. Sandra sagt: „Hoppala“ und lacht dabei. Noah nimmt die Seife, blickt zu mir, wieder in den Spiegel und spricht: „Hoppi boppi bob.“ Sandra dreht den Wasserhahn auf. Noah fällt die Seife wieder in das Becken. Noah lacht. Sandra sagt: „Ja, die ist rut-

schig, gell?“ Noah blickt wieder zu mir sagt: „Bubbi, bubbi, bubbi, flutscht runter.“ Die Seife fällt wieder in das Waschbecken. Er blickt wieder zu mir bzw. dann zu Sandra und sagt: „Flutschi, flutschi, flutschi, uup“ und die Seife fällt wieder runter. Er blickt zu Sandra, lacht laut, schaut in den Spiegel und wiederholt wieder seinen „Fluffispruch“, wobei die Seife wieder runter fällt (Schrangl 2017, Videobeob. 6/415).

Ein derartiges Aufblühen von Noah ist in keiner weiteren Sequenz in den Protokollen auffindbar. Es wiederholen sich Blicke zu mir. Sandra tritt wieder mit ihm in Interaktion und Noah wirkt vergnügt. Das Spiel mit der Seife bzw. mit dem Wasser scheint in Noah etwas hervorzubringen, was sonst kaum sichtbar wird. Einen lebendigen „qietschvergnügten“ Jungen. Warum hat Noah mit dem Spiel mit dem Wasser so viel Spaß? Ist es die Aufmerksamkeit von Sandra, die er ganz alleine, abgeschottet von den anderen Kindern erhält oder die Erinnerung an seine Familie? Weiters könnte auch die Aufmerksamkeit von mir eine Rolle in dieser Situation spielen. Die Situation im Waschraum geht folgendermaßen weiter:

Er schließt den Wasserhahn, dreht sich am Stockerl zur Seite, blickt mich für längere Zeit an, blickt in die Richtung der Handtücher, geht vom Stockerl runter nach vorne, dreht sich um, hüpfet zum Handtuch hält die Hände hin, springt in die Höhe und sagt: „Zack“, hüpfet zurück und sagt: „Daa“, dreht sich um, läuft bei mir vorbei und sagt: „Raus.“ Er läuft hüpfend, mit den Armen wackelnd, als würde er fliegen, in Richtung Essensraum (Schrangl 2017, Videobeob. 6/435).

Noah scheint mich immer wieder in sein Spiel mit dem Wasser zu involvieren. Da die restlichen Beziehungserfahrungen sowohl, insbesondere mit den Peers nicht besonders hilfreich für sein Erleben im Kindergarten angesehen wurden, scheint er einen Raum gefunden zu haben, um sich von den sonst überwiegenden kaum positiven Erfahrungen zurückzuziehen und sich dort zu stärken. Seine Stärkung dieses Spiels mit dem Wasser kommt zum Ausdruck, als Noah sich wieder in den Essensraum zurückbegibt. Das von mir wahrgenommene Verhalten, „als würde er fliegen“, unterstreicht sein positives Erleben im Waschraum besonders. Aus diesem Grund wird die positive Stimmung seitens Noah nicht nur zurückgeführt auf die alleinige Aufmerksamkeit von Sandra und mir bzw. auf das Gespräch zwischen den beiden, sondern ebenso besonders auf das Spiel mit dem Wasser, welches möglicherweise Erinnerungen an zu Hause in ihm wecken, die ihm die Energie geben, damit er derart positiv mit Sandra in Kontakt treten kann.

Nachdem Noah fertig gegessen hat und seine Essensutensilien weggeräumt hat, begibt er sich in dieser letzten Einheit nochmals zurück in den Waschraum. Noah stellt sein Trinkglas beim Tisch ab und steht neben Sandra. Er blickt zu Sandra und daraufhin zu mir und begibt sich

dann in den Waschraum. Es sind dies die letzten protokollierten Momente, der letzten Videoeinheit:

Er dreht sich um, blickt kurz in Richtung Sandra, geht hüpfend durch den Küchenbereich, weiter zum Toilettenbereich in den Waschraum. Er blickt mich am Weg dorthin kurz an. Als er im Waschraum angekommen ist, stellt er sich auf das Stockerl vor dem Waschbecken, blickt in Richtung Toilette und versucht mit der linken Hand, die offene Toilettentüre zu schließen (Schrangl 2017, Videobeob. 6/524).

Mit den Blicken zur Pädagogin und zu mir könnte Noah kontrollieren wollen, ob es in Ordnung ist, dass er sich in den Waschraum begibt oder eventuell möchte er, dass ihm jemand dorthin folgt. Symbolisch, da es die letzten Momente sind, die ich von Noah filmte, wirkt diese Sequenz, als würde sich Noah von mir verabschieden – er schließt die Toilettentür –. Weiters könnte das Schließen der Toilettentür auch darstellen, dass es nicht die Toilette ist, die er, wie Sandra meint, aufsuchen muss, sondern, dass es der Waschraum ist, in den er möchte. Durch Sandras Aufforderungen, auch zu unpassenden Zeiten zur Toilette zu gehen (z. B. während dem Essen), gelangt Noah in den Raum, der etwas Magisches für ihn zu haben scheint, nämlich in den Waschraum, in dem er Energie tanken kann. Ob Noah wusste, dass ich zum letzten Mal zum Filmen anwesend war und weiters, dass ich bald das Filmen beende, kann nicht festgestellt werden. Dennoch ist es interessant, dass die letzten Momente meines Filmens genau in diesem für Noah scheinbar bedeutsamen Raum - dem Waschraum - stattfanden.

Bereits in der ersten Videoeinheit wurde deutlich, dass dieser Raum für Noah besonders ist. Aufgrund dieser Auffälligkeit bereits bei meinem ersten Videotermin, erfolgt an dieser Stelle ein Einschub einer Szene, die sich nicht in den letzten beiden Videoeinheiten zugetragen hat.

Noah wird von Sandra zum Hände waschen in den Waschraum geschickt. Er stellt sich dort auf einen beim Wasser befindlichen Hocker und versucht den Wasserhahn aufzudrehen. Dies gelingt ihm jedoch nicht und er blickt zu mir. Er betont, dass es „ur-schwer“ ist und ich komme ihm zu Hilfe und drehe den Wasserhahn auf.

Noah blickt zur mir und wäscht sich dann mit einer Seife die Hände. Er blickt eine Zeit lang in den Spiegel und spricht dabei, dass es zu fest ist. Ich bestätige ihn, dass es fest zugeschraubt ist. Er blickt wieder in den Spiegel, mit der Seife in der Hand und macht dabei lautlose Mundbewegungen. Er dreht den Wasserhahn im Waschbecken hin und her. (...) Er nimmt die Seife, spielt mit dem Wasser, spricht laut und lächelt dabei. Er gibt die Seife wieder weg, wäscht sich die Hände, dreht wieder den Wasserhahn hin und her und beobachtet dabei den Wasserstrahl. Er versucht den Wasserhahn zu schließen, dreht mit seiner Hand zu, jedoch funktioniert es nicht. Er wäscht sich nochmal kurz die

Hände und blickt darauf, geht runter vom Hocker blickt mich dabei an, dreht sich um und trocknet sich die Hände mit dem Handtuch ab (mit nochmaligen Blick zu mir und ich schließe den Wasserhahn) (Schrangl 2017, Videobeob. 1/145).

Wie die bereits anderen vorgestellten Szenen im Kontext des Spiels mit dem Wasser, ist auch diese Szene geprägt von Zufriedenheit und Bewegung. Noah scheint Freude dabei zu haben, mit dem Wasser zu spielen bzw. das Wasser zu spüren. Weiters wird er in dieser Sequenz von jemandem wahrgenommen (von mir). In dieser Situation bin ich, da ich in das Geschehen eingriff, aus meiner Rolle als Filmerin herausgetreten. Diese Aufnahme fand, wie erwähnt, an meinem ersten Videotermin statt und ich wusste zwar, dass ich in der Beobachterrolle bleiben sollte, doch irgendwie wurde ich verleitet, Noah zu Hilfe zu kommen. In der gemeinsamen Seminardiskussion besprachen wir diese Situation. Es wurde nochmals geklärt, dass wir als Videographen nicht, auch wenn es zu Situationen kommt, die uns dazu verleiten, in das Geschehen eingreifen dürfen, damit die Forschungsergebnisse nicht verfälscht werden. Weiters diskutierten wir auch darüber, dass es auffallend war, dass Noah in der ersten Videoeinheit nur im Waschraum unbeschwert wirkt, laut spricht und lächelt. Die restliche Videoeinheit war, von kaum länger andauernden dynamischen Austauschprozessen mit anderen und weiters von einem viel alleine beschäftigt seins seitens Noah, geprägt (vgl. Beziehungserfahrungen). Sowohl in der vierten, fünften und sechsten Einheit gibt es Momente, in denen sich Noah im Waschraum befindet und das Spiel mit dem Wasser zu genießen scheint. Ein derartiges Aufblühen, wie in diesen Szenen zu finden war, ist in keiner anderen Situation während Noahs Eingewöhnungszeit, im Zeitraum meiner Videotermine, beobachtet worden.

Für Ordnung und Struktur sorgen

Der zweite zentrale Aspekt, bezieht sich auf die Kategorien der Ordnung und Struktur. Für Ordnung und Struktur sorgen war bereits im Kontext der Beziehungserfahrungen Thema. Die These wurde aufgeworfen, dass Noah das Bedürfnis hat, für Ordnung und Struktur zu sorgen und dass es ihm, wenn er dieser Aufgabe nachgehen kann, den Eingewöhnungsprozess erleichtert. Auch diesbezüglich wurde im letzten Protokoll eine Situation gefunden, in der Noah wieder regelrecht aufzublühen scheint.

Situation 2: Kriterium 1

Die folgende Szene findet eine kurze Zeit, nachdem Noah aus dem Waschraum kam (Situation 1: Kriterium 1), statt. Noah befindet sich beim Mittagstisch beim gemeinsamen Essen.

Er isst wieder weiter und spricht: „...iss noch das zaum.“ Als Noah mit dem Essen fertig ist, stellt er die Schüssel von Max auf seine Schüssel und gibt den Löffel in die untere Schüssel. Dann gibt er sie nochmal runter, nimmt den Löffel und die untere Schüssel, steht auf, geht weg und erwähnt: „Ich muss zweimal gehen.“ Er stellt die Schüssel beim Geschirrwagen auf den anderen Schüsseln ab, sucht kurz das Behältnis für den Löffel und legt auch jenen darin ab. Er geht zurück und holt sich seine Schüssel. Als er jene nimmt, spricht er: „Ich muss zweimal kommen.“ Er stellt auch seine Schüssel auf den bereits anderen Platzierten wieder ab. Dann geht er hüpfend wieder retour, steckt seinen Finger im Mund hin und her, blickt in Richtung Sandra, geht nochmal nach vor, hüpfte beim Geschirrwagen vorbei und dann bittet Sandra ihn, dass er auch bitte sein Glas noch mitnimmt. Noah hüpfte zum Tisch, mit rausgestreckter Zunge, nimmt sein Glas, hüpfte zum Tisch mit den Gläsern, blickt dabei immer wiedermal zum Geschehen am Tisch, zu Julia, Sandra und den Kindern und stellt das Glas dann am vorgesehenen Platz ab (Schrangl 2017, Videobeob. 6/512).

Während Noah das Geschirr wegräumt, hüpfte er umher und wirkt während der gesamten Sequenz zufrieden und heiter. Er blüht wieder auf. Wie bereits im Zuge der Beantwortung der FF1 erwähnt, scheint es für Noah von besonderer Bedeutung zu sein, wenn er für Ordnung und Struktur sorgen kann. In den Protokollen wurden einige Sequenzen ausfindig gemacht, in denen er dieser Aufgabe nachgeht und im Zuge dessen es ihm auch gelingt, mit anderen (PädagogInnen und Stefan), in positiven Kontakt zu kommen. Es wird daher angenommen, dass wenn Noah für Ordnung und Struktur sorgen kann, es ihm gelingt, dass er diese Situationen als angenehm oder gar lustvoll erlebt. Die Blicke zum Geschehen am Tisch bzw. zu den Gruppenmitgliedern könnten wiederum bedeuten, dass Noah sich wünscht in seinem eifrigen Tun von den anderen gesehen zu werden. Er könnte abermals, wie bereits öfters schon angedeutet, durch seine Erledigung der Aufgabe, auf Lob und Anerkennung, welche jedoch ausbleibt, hoffen. Dass Noah in dieser Szene derart aufblüht, wie sonst selten zu finden ist, könnte auch damit zusammenhängen, dass Noah kurz zuvor im Waschraum Energie durch das Spiel mit dem Wasser tankte und weiters findet diese Szene während der Zeit des gemeinsamen Essens statt. Nach Bearbeitung der Materialien scheint ihm nicht nur das Spiel mit dem Wasser und für Ordnung und Struktur zu sorgen Freude zu bereiten, sondern auch das gemeinsame Essen scheint in Noah angenehme Gefühle hervorzurufen.

Gemeinsames Essen

Noah wirkt während des gemeinsamen Essens, in einigen Situationen zufrieden und heiter. Die folgende Szene, welche beim letzten Videotermin stattfand, veranschaulicht dies.

Situation 3: Kriterium 1

Noah blickt, während er seine Finger mit Karottensalat abschleckt, auf Jörgs Teller, wackelt etwas mit dem Löffel hin und her und beginnt dann zu Jörg zu sprechen: „...da hab ich schon Hunger gehabt.“ Er zieht an seinen Ärmel, stopft ihn in den Mund, zieht mit den Zähnen daran, lächelt, wackelt mit dem Kopf hin und her und spricht währenddessen. Jörg fragt zurück: „Hast du aus der Hand gegessen?“ Noah lächelt, wackelt mit dem Kopf und sagt: „Ja.“ Noah schiebt den Löffel in den Mund, gibt ihn raus und spricht kurz zurück. Jörg fragt, ob Noah auch Knödel haben möchte. Noah verneint mit dem Kopf, greift dann aber mit dem Finger in die Knödelschüssel. Jörg sagt: „Schau mit dem Löffel“ (und dreht die Schüssel dabei). Noah nimmt sich dann mit dem Löffel einen Knödel heraus. Er stopft den Knödel in den Mund, zieht sein Gesicht etwas zusammen, bläst die Backen etwas auf, drückt am Gesicht umher und beobachtet besonders Julia, die gegenüber sitzt. Noah fällt sein Löffel auf das Teller. Er sagt: „Höö geblumbst“ und blickt zu Jörg hinauf. Er legt den Löffel zurück in die Schüssel und sagt: „... ist Falsche“ und nimmt seinen Löffel. Er sieht wieder hinauf zu Jörg, spricht lachend und wackelt dabei mit dem ganzen Körper: „Hehe, hab ich den Falschen gehabt.“ Jörg grinst kurz zurück (Schrangl 2017, Videobeob. 6/448).

Noah scheint das Essen sichtlich zu genießen. Er spricht viel, wieder mit einem Erwachsenen – Jörg –, lacht, wackelt mit dem Kopf hin und her usw. All dies deutet daraufhin, dass Noah die Situation als angenehm oder sogar lustvoll erlebt. Dass Noah das gemeinsame Essen nicht nur genießt, sondern teilweise zelebriert, wird noch im Kapitel 8.5.2 im Kontext der Bearbeitung der FF3 in Bezug auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen zum Thema werden. Es könnte an dieser Stelle besonders die Interaktion und das Gespräch mit Jörg als angenehm und lustvoll interpretiert werden. Doch im Zuge der Bearbeitung der Materialien zeigte sich, dass Noah derart vergnügt und heiter mit den PädagogInnen zumeist nur dann spricht, wenn Noah sich im Waschraum mit Sandra befindet bzw. wenn Noah sich beim gemeinsamen Essen befindet, wo er sowohl mit Sandra als auch mit Jörg ins Gespräch kommt. Daher wird angenommen, dass auch in dieser Situation nicht das Gespräch die angenehme Situation verursacht, sondern, dass aufgrund Noahs Genießens des gemeinsamen Essens, die positive Atmosphäre zwischen Noah und Jörg entsteht.

Kriterium 2: Die Eingewöhnung ist als gelungen anzusehen, wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln.

Explizite Beispiele, in denen in der Institution das Trennungserleben von der Familie thematisiert wird, wurden in den Protokollen der beiden letzten Videoeinheiten nicht ausfindig ge-

macht. Dass Noah sich mit dem Thema auseinandersetzt, scheint, wie bereits erläutert, besonders im Kontext seiner Beschäftigung mit den unbelebten Objekten sichtbar zu werden. Noah scheint sich im Zusammenhang mit den Erfahrungen mit den unbelebten Objekten sowohl mit den Trennungs- und Verbindungserfahrungen mit den PädagogInnen und Peers bzw. mit der Eingliederung in die Institution Kindergarten, auseinanderzusetzen als auch mit der Thematik der Trennung und des Getrenntseins von den Eltern. Aufgrund der Analyse der Beziehungserfahrungen könnte schlussgefolgert werden, dass Noah kaum Unterstützung hinsichtlich seines Trennungserlebens erfährt und er selbst einen Weg gefunden hat, um sich damit auseinanderzusetzen (symbolisches Spiel). Da diese einzelnen Aspekte bereits beleuchtet wurden und keine expliziten Beispiele gefunden wurden, in denen das Trennungserleben direkt in der Institution bzw. von Gruppenmitgliedern thematisiert wird, wurde im Zuge der Analyse der beiden letzten Videoeinheiten das Augenmerk besonders darauf gelegt, in welchen Situationen Noah Erfahrungen der Trennung (getrennt von den anderen Gruppenmitgliedern) erlebt und inwiefern er in diesen Situationen Unterstützung erfährt. Auffallend war, dass Noah in den letzten beiden Protokollen sehr oft von der restlichen Gruppe getrennt ist. Dies ist zu finden im freien Spiel, wo er alleine nach Tätigkeiten sucht, alleine spielt und dabei die Peers beobachtet und weiters beim Mittagskreis, wo Noah als einziger alleine auf einem Polster sitzt (Mittagskreis fünfte Einheit) bzw. als einziger in der Mitte des Kreises auf dem Bauch liegt (Mittagskreis sechste Einheit). Noah ist zwar beim Mittagskreis ein Teil des Geschehens, jedoch aufgrund seiner gesonderten Positionen wirkt es, als wäre er zu den anderen Mitgliedern ein getrennter Teil. Im nachfolgenden Kapitel (FF3) werden derartige Situationen im Mittagskreis noch von besonderer Thematik sein. Um darzustellen wie Noah mit emotionalen Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, umgeht und ob er dabei Unterstützung erhält wurden zwei Sequenzen ausgewählt, die sich während des gemeinsamen Essens zutragen. Der Grund für diese Auswahl ist folgender:

Während dem freien Spiel und dem Mittagskreis ist (bis auf die Situationen mit den PädagogInnen und Stefan) selten zu finden, dass Noah aktiv versucht mit den anderen Peers in Kontakt zu treten. Er begibt sich zwar oftmals in die Nähe von Peers bzw. beobachtet sie, aber es gelingt ihm nicht, dass er sich aktiv mit anderen Peers beschäftigt im Sinne gemeinsamer Spiele in Gruppen, welche während dem freien Spiel stattfinden bzw. agiert er auch während der Gruppenaktivitäten im Mittagskreis meist beobachtend. Jedoch, während dem gemeinsamen Essen startet Noah sowohl in der fünften Einheit als auch in der sechsten Einheit gezielt den Versuch in Verbindung mit Peers zu kommen. Bevor das gemeinsame Essen stattfindet,

wird immer ein Mittagsspruch aufgesagt. Dabei werden die Kinder aufgefordert, sich die Hände zu reichen. Nach Bearbeitung der Materialien wurde sichtbar, dass Noah wiederholend im Kontext des Aufsagens des Mittagsspruches Zurückweisungen erfährt, indem Kinder ihm zumeist nicht die Hand reichen, obwohl Noah sich dies wünschen würde. Im Kontext der bereits dargestellten Sequenz – Zurückweisung 5: Peer – wurde bereits analysiert, wie Noah eine derartige Situation erlebt. Da diese Situationen derart zentral für Noahs Erleben zu sein scheinen im Sinne, dass Noah gezielt von der Gruppe getrennt wird, wird im Folgenden nochmalig eine Situation, sowie sie sich während der letzten Videoeinheit im Kontext des Aufsagens des gemeinsamen Mittagsspruches zugetragen hat, vorgestellt.

Situation 2: Kriterium 2

Sechste Videoeinheit

Sandra sagt, dass wer will, sich die Hand reichen kann. Noah beugt sich zu Stefan und will ihm seine Hand unter dem Tisch reichen. Er stellt zeitgleich mit der rechten Hand das Glas am Tellerrand ab, beugt sich in die Richtung von Stefan und schiebt dabei das Glas etwas zur Seite, sodass es plötzlich umfällt und das Wasser auf den Tisch und auf Stefans Hose tropft (Schrangl 2017, Videobeob. 6/307).

Die Szenen beim Mittagstisch, bei denen sich die Kinder vor dem Mittagsspruch die Hände reichen sollen, sind beinahe in allen Protokollen von Zurückweisungen geprägt. Etwas verdeckt macht Noah in der Situation 2 den Versuch, Stefan die Hand zu reichen. Darauf folgt ein Missgeschick, dass Noah das Glas umwirft und das Wasser auf Stefans Hose tropft. Es könnte dieses Missgeschick per Zufall passiert sein, doch aufgrund der bisherigen Analyse liegt die Annahme nahe, dass Noah verunsichert ist und vielleicht auch etwas nervös, ob es ihm dieses Mal gelingt beim Mittagsspruch mit einem Peer händehaltend teilzunehmen. Dies gelingt nicht, da das Wasser auf Stefans Hose tropft und jener daraufhin von Sandra zu Jörg zum Wickeln geschickt wird (ebd. Videobeob.6/318).

Auch kurze Zeit später kippt Noah nochmals sein Wasserglas um, was für eine sichtliche Nervosität, im Kontext der Aufgabe, sich gegenseitig die Hände zu reichen, sprechen könnte. Stefan ist weg und Noah startet den Versuch, Emily die Hand zu reichen (ebd. Videobeob.6/324).

Die Kinder reichen sich die Hände. Da Stefan nun weg ist, hat Noah auf beiden Seiten keinen Sitznachbarn. Er streckt seine Hand in Richtung Emily, die auf dem Platz neben Stefans Platz sitzt und spricht zu ihr: „Da, da, da.“ Emily verneint und reicht Noah nicht

die Hand. Noah lässt die Hand noch kurz am Tisch liegen, gibt sie dann zurück und legt beide Hände umschlungen am Tisch bzw. drückt die Hände an seinen Brustkorb ab (als würde er beten) (Schrangl 2016, Videobeob. 6/329).

Noah hat auf beiden Seiten keinen Sitznachbar. Er streckt die Hand zu Emily und will ihr zeigen, dass er ihr die Hand reichen will. Doch diese verneint. Er lässt die Hand kurz am Tisch liegen, gibt sie dann zurück, legt sie umschlungen am Tisch ab bzw. drückt er die Hände an seinen Brustkorb, „als würde er beten“. Es liegt die Annahme nahe, dass für Noah die Szenen, welche sich am Mittagstisch wiederholend zutragen beinahe unaushaltbar und verletzend sind. Er gibt sich selbst Halt, in dem Noah seine Hände an seinen Körper drückt. Symbolisch könnte die Erwähnung, dass Noah in seinem Verhalten wirkt, „als würde er beten“, dafür sprechen, dass er sich so gerne gewünscht hat bzw. wünschen würde, dass diese Zurückweisungen aufhören.

In beiden Situationen kommt es zu keiner, wie von Noah gewünschten Verbindung, was dazu führt, dass Noah während der Gesamtaktivität ein von der Gruppe getrennter Teil ist. Die anderen Kinder reichen sich die Hände und sagen einen Spruch auf. Noah ist aus dieser Situation ausgeschlossen und zeigt wiederum keine Reaktionen im Sinne von Traurigkeit und Enttäuschung. Durch Hinzunahme der Analyse der Beziehungserfahrungen, in denen Noah oftmals kein Teil der Gruppe ist, kaum Verbindung mit den Peers entstehen und Zurückweisung überhand haben, scheint Noah wiederkehrend zu erleben, dass er kein Teil der Kindergarten-Gruppe ist. Es ist auch in diesen Situationen, wie im Kontext der Beziehungserfahrungen thematisiert, nie eine pädagogische Fachkraft zur Stelle, die ihn dabei unterstützt, dass Noah ein Teil der Gruppe wird bzw. die ihm unterstützend zur Seite steht, nachdem er sichtlich zurückgewiesen wurde. Noah scheint auf sich alleine gestellt zu sein, wenn es darum geht, mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein, umzugehen.

Kriterium 3: Die Eingewöhnung ist gelungen, wenn sich die Kinder aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwenden, die sie im Kindergarten vorfinden und auf die sie im Kindergarten treffen.

In den beiden letzten Protokollen ist auffallend, dass Noah sich den Menschen (Peers und PädagogInnen) explorierend zumeist zuwendet, indem er sie viel beobachtet. Immer wieder blickt er für längere Zeit zu den Kindern und PädagogInnen, wenn sie einer Tätigkeit nachgehen. Es könnte in Bezug auf die Exploration davon gesprochen werden, dass dies durch die aufmerksamen Beobachtungen geschieht. Die folgenden Szenen veranschaulichen dies.

Situation 1: Kriterium 3

Nachdem Noah sich im Mittagskreisraum alleine bei einem Regal mit Spielboxen befand, und kurz in eine Box hineingriff, begibt er sich in den Essensraum zum Basteltisch, bei dem sich die Praktikantin Julia und andere Kinder aufhalten und mit Mehl spielen.

(...) Noah begibt sich mit etwas Distanz zum Basteltisch und blickt zu Julia und den Kindern. Er geht dann weiter bei Stefan vorbei, steckt seinen Finger in den Mund, blickt zu Stefan und begibt sich dann zur Türschwelle am Übergang in den Mittagskreisraum. Er geht nach vorne, stoppt und geht wieder ein paar Schritte zurück. (Im hinteren Teil des Raumes spielen Kinder) Er dreht sich wieder um, (hat den Finger weiterhin im Mund) und begibt sich wieder zur Bastecke. Er bleibt wieder neben Julia stehen und beobachtet Julia bzw. die Kinder, die dort noch immer mit dem Mehl beschäftigt sind. Er wackelt etwas mit dem rechten Fuß hin und her und spielt mit einem Finger im Mund (Schrangl 2017, Videobeb. 5/19).

Wie thematisiert, sind besonders die letzten Videoeinheiten davon geprägt, dass Noahs Verhalten ambivalent wirkt. Nähe und Distanz waren die Schlüsselwörter, insbesondere wenn es um die Beziehungserfahrungen mit den Peers ging. Auch in dieser Szene wird diese Ambivalenz wieder sichtbar. Noah begibt sich mit – *Distanz* – zum Basteltisch und beobachtet die Kinder. Er geht wieder weiter, bei Stefan vorbei, nach vorne in die *Nähe* von spielenden Kindern, stoppt aber wieder und geht ein paar Schritte zurück (*Distanz*). Er geht wieder zu Julia und den Kindern in der Bastecke – *Nähe* – und wackelt dort etwas mit dem rechten Fuß hin und her. Diese Szene verdeutlicht, wie Noah besonders in der Zeit des freien Spiels beobachtend agiert. Er scheint daran interessiert zu sein, was die Kinder spielen und wie sie spielen, da, wenn er bei jenen davor steht, diese beobachtet. Doch nach kurzem Beobachten, läuft er wieder zu anderen spielenden Kindern und wendet sich von der für ihn zuvor als interessant scheinenden Situation ab. Es wirkt, als würde Noah explorieren und sich aufmerksam den Menschen im Kindergarten zuwenden, jedoch überwiegend, indem er beobachtend agiert. Es scheint ihm jedoch nicht zu gelingen ein Teil der Gruppenaktivitäten zu werden. Besonders das wiederkehrende Verhalten, dass Noah den Finger in den Mund gibt, scheint ein weiteres Zeichen dafür zu sein, dass Noah sich unsicher fühlt. Mit diesem Verhalten könnte sich Noah eventuell selbst Halt geben, damit er nicht von den Gefühlen der Unsicherheit überschwemmt wird.

Situation 2: Kriterium 3

Auch im Mittagskreis spielt der beobachtende Part seitens Noah eine übergeordnete Rolle. Die folgende Szene veranschaulicht dies.

Die nächste Strophe des Liedes wird gestartet. Noah beobachtet wieder das Geschehen und blickt besonders zu Julia, wenn sie ein Wort durch eine Handbewegung ersetzt. Er beobachtet weiters wieder besonders Anna, die malt. Es werden mehr Wörter durch die Bewegungen ersetzt und Noah beobachtet besonders Sandra. Ein Kind kichert kurz laut. Noah blickt zu jenem und zieht die Mundwinkel in die Höhe. Anna ist fertig mit dem Malen und geht weg. Während weitergesungen wird, sieht sich Noah besonders den halbbemalten Schneemann an. Er beugt sich dabei nach vorne, wendet seinen Kopf etwas zur Seite und sieht sich das Bild genau an. Dann beobachtet Noah wieder die singenden Kinder und PädagogInnen bzw. die Praktikantin. Das Lied ist zu Ende. Die Kinder lachen und Noah zieht die Mundwinkel in die Höhe. Julia räumt das Papier mit dem Schneemann und die Liste zur Seite hinter sich. Noah beobachtet sie dabei. Es folgt nun das Rausgehspiel. Noah blickt zu Sandra, die mit Julia spricht und streicht sich mit einem Finger über sein Auge (Schrangl 2017, Videobeob. 5/429).

Noah „beobachtet“, „blickt wohin“, „sieht wohin“, dies sind wiederkehrende Verben in dieser Sequenz. Die Blicke widmet er sowohl den PädagogInnen als auch den Peers. Noah zieht die Mundwinkel nach oben, als andere Kinder lachen. Auch wenn Noah nicht aktiv teilnehmen möchte, scheint er mit der Situation, einen passiven Part in der Gruppe zu übernehmen, nicht unzufrieden zu sein. Das Beobachten könnte auch hier dafür stehen, dass er sich explorierend und aufmerksam den Menschen im Kindergarten zuwendet. Doch wiederum bestätigt sich die Annahme eines Dazwischen seins, zwischen Nähe und Distanz. Das Beobachten könnte für die Nähe stehen, doch das nicht aktiv Teilnehmen für die Distanz, welche Noah auch zum Zeitpunkt meiner letzten Videotermine scheinbar noch immer zu seinen Mitmenschen im Kindergarten benötigt.

Wenn es um die Frage nach der Aufmerksamkeit im Kontext von Exploration im Zusammenhang mit Gegenständen geht, wurde in den letzten beiden Protokolle ein Gegenstand ausfindig gemacht, der für Noah besonders relevant erscheint. Es handelt sich um die Mittagsglocke. Das Läuten der Mittagsglocke bedeutet, dass die Kinder ihre Spielsachen wegräumen müssen, sich daraufhin einen Polster holen und sich damit zum Mittagskreis begeben sollen. Sobald die Glocke geläutet wird, widmet Noah seine volle Aufmerksamkeit der Regelung der Glocke, in der es um das Schaffen von Ordnung und Struktur geht. Die folgenden Szenen bringen dies zum Ausdruck.

Situation 3: Kriterium 3

Noah beobachtet die Kinder und Julia in der Bastelecke.

Die Glocke wird geläutet. Noah dreht sich um, läuft in den Mittagskreisraum, wo Sebastian am Boden sitzt und Emily zu jenem läuft. Er stoppt abrupt, kurz bevor dem blau

gekennzeichneten Kreis, dreht sich um, geht in Richtung Essensraum und blickt hinauf zu Jörg, welcher in den Mittagskreisraum kommt und vor ihm mit der Glocke läutet. Jörg geht wieder durch den Essensraum und Noah geht ihm kurz nach, läuft dann bei der anderen Seite bei den Tischen vorbei, in den Eingangsraum. Dort geht er, als ich hinter ihm stehe, in die hintere Ecke, wo einige Kinder auf einer Matratze spielen. Er schwenkt den Kopf etwas nach rechts, gestikuliert mit den Händen und spricht etwas. Georg stellt sich vor Noah, gestikuliert ebenso mit den Händen, schubst ihn leicht weg und spricht mit ihm. Noah stolpert etwas zurück, blickt zu Georg und bleibt dann kurz starr stehen (mit Blick zu den Kindern auf der Matratze) (Schrangl, 2017, Videobeob. 5/163).

Noah hört die Glocke, welche vom Pädagogen Jörg geläutet wird und wird aktiv. Noah scheint den Kindern mitteilen zu wollen, dass nun Einräumenzeit ist. Dass er jedoch vor dem blau gekennzeichneten Kreis stoppt, könnte rückführbar sein, auf den Sicherheitsabstand, den Noah zu den Peers, benötigt (Nähe-Distanz). Noah scheint die Rolle des Erwachsenen zu übernehmen, da er Jörg nachgeht und auch im Eingangsraum den Versuch zu starten scheint, anderen Kindern mitzuteilen, dass zusammengeräumt werden soll (Nähe zu PädagogInnen) und die Kinder sich zum Mittagskreis begeben sollen. Noah scheint hier wiederum für Ordnung und Struktur sorgen zu wollen. Er gestikuliert vor Georg mit den Händen. Georg schubst ihn weg, Noah stolpert zurück und bleibt kurz starr stehen, mit Blick zu den anderen Kindern. Wiederum wird sichtbar, wie Noah von anderen Kindern zurückgewiesen wird, hier von Georg. Sein folgender starrer Stand, erinnert an den Tunnelblick (Szene 11), dass Noah nicht versteht, warum kein positiver Kontakt mit den Peers entsteht. In dieser Situation könnte noch hinzukommen, dass Noah nicht versteht, warum das Aufräumen und für Ordnung und Struktur sorgen, für die anderen Kinder nicht von derart zentraler Bedeutung ist wie für ihn. Auch wenn nicht ersichtlich ist, dass Noah Georg zum Wegräumen auffordert bzw. darauf aufmerksam machen will, dass die Glocke geläutet wurde, folgt diese Annahme deshalb, da die Glocke als Symbol für Ordnung und Struktur steht, was für Noah von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Auch in der sechsten Videoeinheit ist das Glockenläuten für Noah wieder eine zentrale Situation.

Situation 4: Kriterium 3

Sandra fragt Noah, ob er die Glocke läuten möchte.

Sie fragt: „Magst du läuten, Noah?“ Noah steht sofort auf, wirft die Hände in der Luft auf und ab, geht in Richtung Essensraum und blickt dabei zu Sandra, die ihm nachgeht. Sie gehen zur Wand im Essenraum, wo sich die Glocke befindet. Sandra gibt sie von der Mauer runter, hält sie zu Noah und sagt: „Bitteschön.“ Noah nimmt die Glocke, geht bei mir vorbei, blickt zu mir hinauf und sagt: „...Geh ma da rein.“ Er geht mit der Glo-

cke in der Hand in den Mittagskreisraum. Er blickt zu Alina, welche mit ihren Händen über die Saiten von der Gitarre streift. Er geht weiter zu Stefan, welcher noch mit dem „Mensch ärgere dich nicht“-Spiel beschäftigt ist. Er wackelt die Glocke vor ihm. Stefan hält noch das Spielbrett. Noah wackelt wieder vor Stefan. Stefan räumt weiter ein. Emily setzt sich mit einem orangen Polster neben Alina, die noch immer mit der Gitarre spielt. Noah blickt starr auf den Boden bzw. starr in Richtung zu Alina. Er geht weiter in Richtung Essensraum. Sandra kommt herein und betont, dass nach dem Einräumen der Mittagskreis heute im Beobachtungsraum stattfinden wird. Noah gibt währenddessen Sandra die Glocke, dreht sich um, geht in Richtung von Alina, die noch immer mit der Gitarre spielt und beobachtet sie (Schrangl 2017, Videobeob. 6/111).

Noah wirft die Hände in der Luft auf und ab. Er scheint sich zu freuen, dass er nun mit der Glocke für Ordnung und Struktur sorgen kann. Nachdem Sandra ihm die Glocke gegeben hat, geht Noah bei mir vorbei und blickt mich an und sagt, dass wir jetzt in den Mittagskreisraum gehen werden. Er scheint mir zeigen zu wollen, dass er nun für Ordnung und Struktur sorgen wird. Er blickt zu Alina, welche mit der Gitarre spielt, geht jedoch dann weiter und wackelt die Glocke vor Stefan. Da Noah zu Stefan eine besondere Beziehung hat, scheint er sich zu trauen, sich vor ihm zu stellen und ihm offensichtlich zu zeigen, dass nun die Einräumzeit ist. Zu Alina blickt er nur und auch, als er die Glocke zurückgibt, beobachtet er sie weiter. Für Noah scheint es irritierend, dass sich die Kinder, besonders hier Alina und Stefan, nicht sofort an die Regelung der Einräumzeit halten. Macht er sich mit einem derartigen Verhalten eventuell auch unbeliebt bei den Kindern? Besonders in den beiden vorgestellten Sequenzen, wird deutlich, welche Relevanz das Einläuten des Mittagskreises für Noah hat. Für andere Kinder scheint es, als habe die Glocke viel weniger Bedeutung als für ihn. Da im Zentrum der Situationen ein Gegenstand steht (Glocke), wurden diese Szenen im Zusammenhang mit der Exploration und aufmerksamen Zuwendung im Kontext von Gegenständen analysiert. Diese Situationen scheinen jedoch ebenso ein weiteres Beispiel dafür zu sein, dass es Noah gelingt, in Situationen in denen er für Ordnung und Struktur sorgen kann, als angenehm oder sogar lustvoll zu empfinden (Kriterium 1).

Kriterium 4: Eine Eingewöhnung ist gelungen, wenn es Kindern gelingt, mit anderen oder Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen.

Für die Beantwortung, ob die Eingewöhnung im Hinblick auf das Kriterium 4 gelungen ist oder nicht, werden keine neuen Szenen vorgestellt und analysiert. Da eine intensive Auseinandersetzung mit den Interaktionen und dynamischen Austauschprozessen zwischen Interak-

tionspartnern bereits im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage 1 bearbeitet wurden, wird auf bereits analysierte Situationen verwiesen.

Noah gelingt es, in den letzten beiden Protokollen, insbesondere mit einem Peer (Stefan), in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, welche durch ein interaktives Wechselspiel, als auch interaktive Abstimmungsprozesse, geprägt sind. Im fünften Protokoll wird dies folgendermaßen ersichtlich: Es entsteht, wenn auch nicht gesprochen wird, ein gemeinsames Wechselspiel zwischen Noah und Stefan, da sie gemeinsam den Tisch säubern. Noah bleibt bei dieser Aufgabe, wirkt während der gesamten Situation zufrieden und ist in Kontakt mit Stefan. Die zufriedene Teilhabe an dieser Aufgabe, wird u. a. wiederum auf Noahs Bedürfnis für Ordnung und Struktur zu sorgen, rückgeführt (Szene 13). Auch in der letzten Videoeinheit gelingt Noah ein weiterer dynamischer Austausch mit Stefan. Das Spiel „Mensch ärgere dich nicht“, mit dem sie sich beschäftigen, entspricht zwar nicht dem tatsächlichen Spiel, doch wird es dennoch ein Gemeinsames. Sie würfeln, sie fahren am Brett herum, sie sprechen darüber, wer an der Reihe ist usw. (Szene 21). Es ist ihm in diesen beiden Sequenzen mit Stefan gelungen, dass ein gemeinsames Wechselspiel entstanden ist.

Auch mit den beiden PädagogInnen Sandra und Jörg entstehen, besonders im Kontext von Gesprächen als auch im Zusammenhang gemeinsamer Aufgaben, in den letzten beiden Videoeinheiten dynamische Austauschprozesse. Auffallend ist, dass länger andauernde Gespräche sowohl im Waschraum mit der Pädagogin Sandra als auch beim gemeinsamen Essen zwischen Noah und den PädagogInnen stattfinden. Nach Analyse des Gesamtmaterials entstehen die meisten Gespräche in diesen Kontexten und weiters ist auffallend, dass, wenn Gespräche im Waschraum bzw. beim gemeinsamen Essen stattfinden, Noah zufriedener und sicherer wirkt und weiters mehr spricht als in Gesprächen die außerhalb dieser Kontexte stattfinden. Die Heiterkeit seitens Noah wird daher rückgeführt, auf die Energie, die Noah u. a. beim Spiel mit dem Wasser als auch beim gemeinsamen Essen tankt. Auch der Aspekt der Ordnung und Struktur sollte diesbezüglich mitbedacht werden. In Situationen in denen die eben genannten Aspekte eine Rolle spielen scheint es Noah leichter zu fallen, in einen dynamischen Austausch mit anderen zu gelangen.

Beantwortung der Forschungsfrage 2

- FF2: In welcher Hinsicht ist – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – der Eingewöhnungsprozess von Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet als gelungen bzw. als nicht gelungen einzustufen?

Kriterium 1:

Noah gelingt es, dass er Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll erlebt. Er scheint wiederkehrend in Situationen zu kommen (Waschraum, gemeinsames Essen), bzw. sich zum Teil von selbst in diese zu begeben (Waschraum, für Ordnung und Struktur sorgen), in denen er Energie tanken kann, welche in weiterer Folge unterstützend sein können, um in Kontakt mit anderen treten zu können oder um Situationen als angenehm und lustvoll empfinden zu können. Weiters gelang es Noah, in den letzten beiden Videoeinheiten, dass er mit einem Peer, Stefan, angenehme Austausch Erfahrungen machte. Da es Noah gelingt bestimmte Situationen angenehm oder gar lustvoll zu erleben und Noah zum Teil auch in lustvollen Austausch mit den PädagogInnen und Peers, insbesondere mit Stefan kommt, könnte in diesem Zusammenhang von einer gelungenen Eingewöhnung gesprochen werden. Doch aufgrund des Umstandes, dass es Noah kaum gelingt, dass er Situationen mit den restlichen Peers, angenehm und lustvoll erlebt wird hinsichtlich des ersten Kriteriums von einer teilweise gelungenen Eingewöhnung gesprochen.

Kriterium 2:

Noah wird dabei nicht unterstützt, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln. Daher wird in diesem Punkt der Eingewöhnungsprozess als nicht gelungen eingestuft. Er scheint jedoch einen Weg gefunden zu haben diese Erlebnisse be- und verarbeiten zu können – symbolisches Spiel – (Beziehungserfahrungen mit unbelebten Objekten).

Kriterium 3:

Nach Haefele und Wolf-Filsinger (1996; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 101) fanden laut ihren Beobachtungen die markantesten Veränderungen in der Eingewöhnungszeit zwischen der ersten und zweiten Woche statt. Die Kinder entwickelten Strategien, um aktiv Kontakte, zunächst zu einzelnen Kindern, zu knüpfen. Die Neulinge suchten das Gespräch mit ihnen, erzählten viel und beteiligten sich auch an Gruppenaktivitäten. Noah befindet sich zum Zeit-

punkt meiner beiden letzten Videotermine bereits fünf Monate im Kindergarten. Es gelang ihm schlussendlich, dass er aktiv, zumindest zu einem Kind, zu Stefan, Kontakt knüpfte. Jedoch bis zu meinem letzten Termin gelingt Noah mit anderen Peers kaum ein Gespräch bzw., wenn er etwas erzählt, dann nur den PädagogInnen. Weiters beteiligt er sich kaum bis gar nicht an gemeinsamen Gruppenaktivitäten, sondern bleibt in der Beobachterrolle. Aus diesem Grund, da das Explorieren zumeist nicht über das reine Beobachten hinausgeht, z. B. im Kontext des Mitmachens und konkreten Teilnehmens, scheint die Eingewöhnung im Kontext der aufmerksamen, explorierenden Zuwendung zu den Menschen nicht gelungen zu sein.

Etwas anders sieht es mit der Aufmerksamkeit und Exploration zu Gegenständen aus. Noah hat einen Gegenstand, die Mittagskreisglocke, gefunden, welchen er aufgrund der impliziten Regelung, die für Ordnung und Struktur zu sorgen, all seine Aufmerksamkeit widmet und er ebenso exploriert. Auch, wenn in den beiden Protokollen nur ein Gegenstand gefunden wurde, dem sich Noah derart aufmerksam und explorierend zuwendet, kann im Kontext der Gegenstände, da diese Kategorie derart bedeutsam ist, von einer gelungenen Eingewöhnung gesprochen werden, denn Noah gelingt es, dass er sich einem Gegenstand aufmerksam und in explorierender Weise zuwendet. Aus diesem Grund wird das Kriterium 3 als teilweise gelungen eingestuft.

Kriterium 4:

Noah gelingt es mit den zwei PädagogInnen Sandra und Jörg und dem Peer Stefan in soziale Austauschprozesse einzutreten, in dem ein interaktives Wechselspiel entsteht. Mit Blick auf diese drei Personen könnte man von einer gelungenen Eingewöhnung sprechen. Da mit dem Rest der Gruppe, den restlichen Peers, keine derartigen Interaktionen entstehen, wird die Eingewöhnung hinsichtlich dieser Thematik, als teilweise gelungen angesehen.

Resümee: Nach der Analyse, ob Noah nach diesen vier Kriterien die Eingewöhnung gelungen ist oder nicht, scheint diesbezüglich eine ambivalente Antwort zu geben zu sein. Einerseits ist die Eingewöhnung gelungen, andererseits nicht. Noah gelingt es, dass er Situationen als angenehm oder gar lustvoll erlebt. Er wendet sich aufmerksam und explorierend besonders einem Gegenstand zu. Ihm gelingt es mit drei Personen (Pädagogin Sandra, Pädagoge Jörg und Peer Stefan) in dynamische soziale Austauschprozesse zu treten. Jedoch scheint er keine Unterstützung im Kontext des Trennungserlebens zu erhalten, weiters scheint es ihm nicht zu gelingen, dass die aufmerksame, explorierende Zuwendung zu den Menschen über das reine Beobach-

ten, im Sinne eines aktiven Teilnehmens am Gruppengeschehen hinausgeht. Ebenso scheint es ihm schwer zu fallen, mit den restlichen Peers in dynamische, soziale Austauschprozesse zu kommen. In gewissen Punkten scheint Noah die Eingewöhnung zum Zeitpunkt meines letzten Videotermins gelungen zu sein. Jedoch in einigen Punkten ist dies nicht der Fall. Eine Integration in die Kindergartengruppe scheint bis zu meinem letzten Videotermin nicht stattgefunden zu haben.

8.5 Regeln und Rituale

Das folgende Kapitel widmet sich der Thematik der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Kontext von Noahs Eingewöhnungsphase in den Kindergarten. Durch Vorstellung und Bearbeitung ausgewählter Sequenzen wird im Abschluss dieses Kapitels (8.5.4) versucht, eine Antwort auf die Forschungsfrage 3 (FF3) zu geben. Da der Mittagskreis im Zentrum meiner Videoaufnahmen stand und jener per Arbeitsdefinition einem Ritual entspricht (internes Projektpapier - Video 2017), wird zuerst die Bedeutung des Mittagskreises für Noahs Erleben herausgearbeitet. Im Anschluss daran wird auf das gemeinsame Mittagessen, im Hinblick auf die Bedeutung für Noahs Erleben eingegangen, da diese Situation auch mehrmals gefilmt wurde und ebenso per Arbeitsdefinition einem Ritual entspricht (ebd.).

8.5.1 Ritual 1: Mittagskreis

Ablauf des Mittagskreises: Das Einläuten der **Mittagskreisglocke** markiert die **Regel**, dass die Kinder ihre Spielsachen wegräumen sollen. Daraufhin erfolgt die **Regel**, dass sie sich einen **Polster holen** und sich mit diesem hinter die blau gekennzeichnete runde Linie, welche den Mittagskreis markiert, setzen. An diesem Ritual nehmen alle an diesem Tag anwesenden Kinder teil. Sobald alle Kinder im Kreis sitzen, wird ein Kind von der Pädagogin aufgefordert aus einem Korb das Tageskärtchen für das jeweilige Tagesdatum rauszusuchen und jenes an den Kalender an der Wand im Mittagskreisraum zu befestigen. Daraufhin werden gemeinsame Aktivitäten, wie z. B. singen, tanzen, spielen, usw. ausgeführt bzw. „zelebriert“. Als Abschluss des Mittagskreises folgt das sogenannte „Rausgehspiel“. Nach diesem Spiel begeben sich die Kinder zum Mittagstisch und das gemeinsame Essen wird vollzogen.

Nach Bearbeitung der Materialien zeigt sich, dass Noah von Anbeginn zumeist nicht bei gemeinsamen Aktivitäten, wie singen, tanzen usw. teilnimmt, wenn der Mittagskreis stattfindet. Noah scheint jedoch am Geschehen und an den Tätigkeiten der Gruppenmitglieder (PädagogInnen und Peers) interessiert zu sein. Dies zeigt sich dadurch, dass Noah sowohl die Pädago-

gInnen als auch die Peers wiederkehrend beobachtet. Wenn Noah konkret zu einer Aufgabe während dem Mittagskreis aufgefordert wird, die er alleine durchführen soll, was jedoch neben dem Rausgehspiel nur zweimal während allen aufgenommenen Mittagskreisen stattfand, bejaht Noah und führt die geforderte Aufgabe aus, z. B. einen Kreis des Schneemannes bemalen bzw. das Tageskärtchen anhaften. Nachdem Noah seine jeweilige Aufgabe erledigt hat, begibt er sich sofort wieder zurück zum Kreis und beobachtet die Geschehnisse. An dieser Stelle kann erwähnt werden, dass sich nach bisheriger Analyse (vgl. FF1, FF2) zeigt, dass Noah oftmals konsequent Aufgaben durchführt und bei diesen bleibt und wie andiskutiert angenommen wird, dass er aufgrund seines konsequenten Dabeibleibens bei Aufgaben, auf Lob und Anerkennung seitens der Gruppenmitglieder wartet. Es wurde schlussgefolgert, dass Noah sich im Zusammenhang mit der Erledigung einer Aufgabe selbstwirksam fühlen könnte. Das alleinige Erledigen einer Aufgabe scheint Noah keine Probleme zu bereiten. Zum Teil gelang es ihm auch mit anderen Kindern und den PädagogInnen gemeinsam Tätigkeiten nachzugehen (vgl. Knetteige backen, Christbaumbasteln). Wenn der Mittagskreis durchgeführt wird und Noah mit der Gesamtgruppe zu gemeinsamen Aktivitäten aufgefordert wird, scheint ihn etwas am aktiven Teilnehmen zu hindern. Die folgende Szene, welche sich in der vierten Videoeinheit zugetragen hat verdeutlicht, wie sich Noah zumeist beim Mittagskreis während gemeinsamer Aktivitäten, die den Großteil des Mittagskreises ausmachen, verhält.

Szene 1: Mittagskreis

Die Kinder singen mit der Pädagogin Sandra gemeinsam ein Lied. Nach jeder Strophe werden bestimmte Wörter beim Singen ausgelassen und stattdessen werden diese nicht gesagten/gesungenen Wörter pantomimisch/durch Bewegung ausgedrückt.

Noah beteiligt sich nicht am Singen. In der dritten Strophe, wenn das „Loch“ weggelassen wird, rückt Noah weiter zurück abseits des Kreises, beobachtet weiter die singenden Kinder und besonders Sandra. Er bleibt eine Weile in dieser Position, rückt dann wieder nach vorne und beobachtet das Geschehen, die Kinder und wieder besonders Sandra. Je mehr Wörter durch Bewegungen ersetzt werden, desto lauter und aufgeweckter singen die Kinder und an einigen Stellen wird viel gelacht. Wenn die Kinder laut zu lachen beginnen, zieht auch Noah die Mundwinkel weit nach oben. Während der fünften Strophe wird besonders viel gelacht. Noah blickt zu Sandra. Die Kinder lachen laut und Noah zieht die Mundwinkel in die Höhe. Es wird weiter gesungen. Noah dreht sich um, zeigt mit dem Rücken zum Kreis und wälzt etwas hin und her. Er dreht sich, als über die Bewegung der nächsten Strophe gesprochen wird (den Kaugummi ersetzen), wieder nach vorne, mit besonderem Blick zu Sandra (Schrangl 2017, Videobeob. 4/300).

Es wird in dieser Sequenz deutlich, dass Noah nicht bei der gemeinsamen Gruppenaktivität mitmacht und überwiegend beobachtend agiert. Es scheint ihn jedoch zu interessieren, was im

Kreis passiert und was die PädagogInnen und die Kinder machen, da er sie aufmerksam beobachtet und wenn, wie in dieser Szene ersichtlich, wieder etwas Neues passiert, neue Bewegungen kommen, wechselt er die Sitzposition und scheint aufgrund seiner Blicke gespannt auf das Neue zu sein. Auffallend ist, dass Noah ständig seine Sitzposition verändert. Noah sitzt am Beginn etwas abseits, rückt wieder näher, wälzt hin und her bzw. zeigt er mit dem Rücken zum Kreis. Noah scheint nicht unzufrieden zu sein bzw. aufgrund von Langeweile herumzuwälzen, denn er beobachtet viel und des Öfteren lächelt er. Das hin und her Wälzen erinnert an das ambivalente Verhalten, das Noah besonders in den letzten Videoeinheiten zeigt (vgl. FF1, FF2). Es wurde die Annahme getätigt, dass er sich „dazwischen“ befindet, u. a. zwischen groß zu sein und sich zu trauen mit den Peers in Kontakt zu kommen, als auch klein zu sein und sich nicht zu trauen. Er sitzt abseits, kehrt der Gruppe den Rücken zu (Distanz), er dreht sich wieder nach vorne, beobachtet und lacht mit der Gruppe mit (Nähe).

Das eben beschriebene Verhalten ist in ähnlicher Art und Weise in allen Videoprotokollen während dem Mittagkreis zu finden. Noah agiert zumeist bei allen Gruppenaktivitäten, die während des Mittagskreises stattfinden, beobachtend. Sei es nun bei Ratespielen, gemeinsamen Gruppengesprächen oder einmal werden Instrumente im Kreis zum Probieren weitergereicht, die Noah als einziger nicht probieren will usw. Wenn Noah im Kreis darauf angesprochen wird, ob er bei gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen möchte, bringt er sowohl aktiv, indem er es ausspricht als auch passiv, indem er einfach z. B. sitzenbleibt, wenn andere Kinder aufstehen, zum Ausdruck, dass er nur zuschauen möchte. Weiters ist in der eben vorgestellten Einheit zu finden, dass Noah bei einer gemeinsamen Aktivität, in der die Pädagogin mit den Kindern mit Säckchen, die mit Sand gefüllt sind, ein Spiel spielt, viel beobachtet, alleine mit dem Säckchen spielt und nicht am Spiel mit den anderen teilnimmt. Die auffallenden wechselnden Sitzpositionen, das abseits Sitzen während des Mittagskreises, den Rücken zum Kreis zukehren oder das hin und her Wälzen, sind wiederkehrende Verhaltensmuster, die bei Noah beobachtet wurden.

Wulf (2008, 72) betont, dass Rituale dabei unterstützen können sich in eine soziale Ordnung einzufügen. Weiters vertritt er die Annahme, dass Rituale Gemeinschaften erzeugen, in denen Kinder ihren Ort haben. Mit Blick auf die Institution Kindergarten und deren Rituale könnte Wulf somit der Meinung sein, dass sich die Kinder aufgrund von Ritualen im Kindergarten nicht mehr fremd fühlen, sondern der Gemeinschaft zugehörig. Die Gemeinschaftsbildung erfolge vor allem dadurch, dass die rituellen Praktiken performativ sind, somit Gemeinschaft

inszenieren und aufführen (ebd.). Da der Mittagskreis in Noahs Kindergarten, laut Arbeitsdefinition, einem Ritual entspricht (internes Projektpapier - Video 2017), sollte er somit unterstützend sein, dass sich Noah in die soziale Ordnung „Kindergartengruppe“ einfügt. Gemeinsam wird während dem Mittagskreis gesungen, getanzt usw. Somit wird eine Gemeinschaft inszeniert und auch aufgeführt. Doch es scheint, als würde Noah etwas daran hindern, bei den gemeinsamen Aktivitäten im Kreis mitzumachen. Eventuell ist er mit den Aufgaben im Mittagskreis überfordert. Vielleicht kennt er die Lieder noch nicht. Es könnte auch sein, dass er Angst hat, etwas falsch zu machen. Nach der Analyse der Beziehungserfahrungen mit den Peers wurde zu dem Ergebnis gekommen, dass es so wirkt, als wäre es für Noah ein zu großer Schritt, um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, außer mit Stefan. Auch im Mittagskreis scheint er den Schritt nicht zu schaffen, an gemeinsamen Aktivitäten, trotz Interesse daran, teilnehmen zu können oder zu wollen. Sein beobachtendes Verhalten, welches für Interesse zu stehen scheint, scheint ihm den thematisierten Sicherheitsabstand (vgl. Beziehungserfahrungen) zu geben. Durch das Beobachten hat er die Kontrolle über die Situation und sein Verhalten, es kann ihm nichts passieren, in dem er z. B. etwas falsch macht. Eventuell hat Noah Angst wieder zurecht- oder zurückgewiesen zu werden, wenn er die Aktivitäten nicht richtig macht. Wenn Noah sein eigenes Spiel spielt, kann ihm kein Fehler unterlaufen, wie z. B. die gemeinsamen Aufgaben nicht wie erwartet auszuführen.

Möglicherweise möchte Noah zuerst genau erkunden, welche Aufgaben zu erledigen sind, wie sich andere verhalten und erst, wenn er sich sicher ist und weiß was zu tun ist, kann er den Schritt wagen und aktiv werden. Das Ritual wirkt zumindest bei Noah nicht so, als würde es ihn unterstützen, sich in die Gemeinschaft, die beim Mittagskreis inszeniert wird, einzufügen im Sinne, dass er aktiv an den Gruppenaktivitäten teilnimmt. Für das Einfügen in diese Gemeinschaftsaufführungen scheint es, als würde Noah Unterstützung benötigen. Noah ist zwar ein Teil dieser Gemeinschaft, die den Mittagskreis durchführt, jedoch ein Teil der aus der Gruppe hervorsticht, indem er bei der Gemeinschaftsinszenierung und somit bei den performativen rituellen Praktiken, die dieses Ritual inkludiert, nicht teilnimmt. Einen unterstützenden Part, den Noah noch benötigt, ist eventuell Zeit, um wie erwähnt, durch diese Sicherheit zu gewinnen. Zeit scheint Noah nach bisheriger Analyse nicht nur im Kontext des Mitmachens während des Mittagskreises, sondern generell im Zusammenhang mit der Einfügung in die neue soziale Ordnung – Kindergarten – zu benötigen.

Beim letzten Videotermin setzt Noah eine Aktivität, die zum ersten und zum einzigen Mal offensichtlich zum Ausdruck bringt, dass er bei einer gemeinsamen Tätigkeit im Mittagskreis aktiv teilnehmen möchte. Dieses Verhalten wird in der folgenden Szene dargestellt.

Szene 2: Mittagskreis

Der Mittagskreis findet an diesem Tag nicht, wie die letzten Male, im Mittagskreisraum statt, sondern im Bewegungsraum. Alle Kinder sitzen auf einer Matratze. Die Kinder lauschen einer Geschichte, welche Sandra vorträgt, währenddessen massieren sich Kinder gegenseitig. Noah wurde von Stefan gefragt, ob er mit ihm massieren möchte, doch Noah weist ihn zurück, indem er das gemeinsame Massieren ablehnt (Zurückweisung 4: Noah). Noah beobachtet die Kinder, die sich massieren, insbesondere auch Stefan. Als Sandra die Kinder auffordert, die Plätze zu tauschen, wird Noah aktiv und fordert Alina, welche in der ersten Runde auch nicht mitmachte, auf, dass sie sich gegenseitig massieren.

Noah sagt: „Auch tauschen Alina.“ Alina verneint jedoch. Noah begibt sich neben sie, sieht sie an und spricht nochmals zu ihr: „Auch tauschen.“ Sie verneint wieder. Noah blickt kurz zu Stefan und probiert es nochmals, klopft auf ihre Schulter, sieht sie an und sagt: „Auch...“ Doch Alina ändert ihre Meinung nicht (Schrangl 2017, Videobeob.6/227).

Diese Szene ist zu den übrigen Szenen im Mittagskreis konträr. Noah spricht gezielt ein Kind an, ob es mit ihm einer gemeinsamen Aktivität nachgeht. Noah will erstmalig aktiv an einer Aktivität teilnehmen, die während dem Mittagskreis stattfindet. Eventuell sind dies erste Anzeichen, dass sich vielleicht künftig in Bezug auf das nicht Teilnehmen bei gemeinsamen Aktivitäten im Kreis etwas ändern wird. Diese gezielte Aktivität seitens Noah, könnte dafür sprechen, dass er auch bei den Mittagskreisaktivitäten zu früheren Zeitpunkten gewollt hätte, dass er mitmacht. Doch eventuell war es für ihn zu diesen Zeitpunkten noch ein zu großer Schritt. Er blickt in dieser Sequenz zu Stefan, der beim gemeinsamen Massieren bereits von Beginn an mitmacht und dem Noah sein Angebot, sich gegenseitig zu massieren, ablehnte. Eventuell hat Noah noch Zeit benötigt, um sich durch das Beobachten einen Überblick über die Situation zu verschaffen und deshalb hat er das Massieren mit Stefan abgelehnt. Nachdem er durch das Beobachten Sicherheit bekam, in dem er wusste, was zu tun ist, scheint er bereit zu sein, nun aktiv teilzunehmen. Der Blick zu Stefan könnte ihm ebenso ein weiteres Sicherheitsgefühl gegeben haben, denn da Stefan sein engster Peer im Kindergarten zu sein scheint und Noah sieht, dass es ihm gelingt teilzunehmen, könnte Noah sich dadurch gestärkt fühlen. Alina möchte sich nicht mit Noah zusammentun und Noah erfährt dadurch eine Ablehnung.

Diese Mittagskreissituation scheint die Ambivalenzen, wie sie im Kontext der Beziehungserfahrungen, insbesondere zu den Peers thematisiert wurden, widerzuspiegeln im Sinne von sich trauen teilzunehmen versus sich doch nicht zu trauen und vorerst nur zu beobachten.

Mit nochmaligen Blick auf Wulfs Annahmen, könnte das Ritual Mittagskreis, indem Noah nach benötigter Zeit Sicherheit gewinnen konnte, dazu führen, dass dieses Ritual, obwohl dies auf den ersten Blick verneint wurde (Szene 1: Mittagskreis), ihn dabei unterstützt, sich allmählich in die soziale Ordnung einzufügen (Wulf 2008, 72). Noah könnte, da jenes Ritual wiederkehrend stattfindet, kennengelernt haben um welche Situation es sich handelt und welche Verhaltensmuster von ihm erwartet werden.

Regeln während dem Mittagskreis

Nach Analyse des Materials zeigte sich, dass im Zusammenhang mit den Regeln in Noahs Kindergarten besonders die Regeln, die im Ritual „Mittagskreis“ inkludiert sind, für Noahs Einleben in den Kindergarten bedeutsam sind bzw. auch darauf einflussreich sind, wie Noah dieses Ritual erlebt. Auf welche Art und Weise dies der Fall ist, wird im Folgenden zum Thema.

Regel 1: Mittagskreisglocke

Nach Analyse des Materials war auffallend und dies wurde bereits im Kontext der Bearbeitung der FF2 sichtbar, dass für Noah die Mittagskreisglocke von besonderer Bedeutung scheint. Obwohl diesbezüglich schon Sequenzen vorgestellt und bearbeitet wurden, wird an dieser Stelle nochmalig auf eine weitere Situation im Zusammenhang mit der Mittagskreisglocke eingegangen. Der Grund hierfür ist, dass die Mittagskreisglocke auch in der dritten Videoeinheit, als Noahs Mutter anwesend war, zum Einsatz kam. Trotz Anwesenheit der Mutter, welche Noah zum Zeitpunkt während des Glockenläutens bittet, der Regel nicht sofort Beachtung zu schenken, da er in ihrem Auftrag zuerst noch eine Aufgabe erledigen soll, wird sichtbar, dass Noah dem Glockenläuten bzw. dieser Regel besondere Beachtung beimisst. Es scheint ihm nicht leicht zu fallen, die Regel der Institution zu missachten.

Szene 1: Mittagsglocke

Noah befindet sich beim Tisch und deckt, im Auftrag seiner Mutter, diesen. Plötzlich wird die Mittagsglocke geläutet. Noah platziert noch weitere Löffel bis Johanna zum Übergang des Eingangsraumes kommt und zu ihm spricht.

„Es ist Dingeldongel Einräumzeit.“ Noah bleibt mit dem Löffel in der Hand stehen und blickt zu Johanna. Er geht rückwärts, in dem er zu den Schüsseln geht weiter und beobachtet dabei Johanna, die nochmals klingelt und dann in den Mittagskreisraum sprechend geht. Er platziert noch den Löffel, blickt zu seiner Mutter und sagt: „Jetzt muss ich aufhören.“ Seine Mutter erwidert, dass er schon die Löffel noch fertig verteilen kann, denn dies ist ja kein Spiel. Er geht weiter in Richtung zu den Löffeln blickt in den Mittagskreisraum und nimmt sich, zuerst alle Löffel, legt dann aber alle, bis auf einen, wieder zurück, aus der Schüssel (Schrangl 2017, Videobeob. 3/326).

Noah scheint hin und her gerissen zu sein. Er ist im Auftrag seiner Mutter mit der Aufgabe beschäftigt, den Tisch zu decken. Doch wirkt es, als wolle er sich an die Regel halten, dass sobald die Glocke geläutet wird, alles weggeräumt wird und der Mittagskreis in Kürze starten wird. Er teilt seiner Mutter mit, dass er nun aufhören muss. Doch jene erwidert, dass er fertig den Tisch decken kann, denn dies sei kein Spiel. Er führt das Decken weiter fort und blickt währenddessen in den Mittagskreisraum. Der Blick in den Mittagskreisraum könnte bedeuten, dass Noah verunsichert ist, was er machen soll. Er hält sich an den Auftrag seiner Mutter, doch der Blick in den Mittagskreisraum scheint ein Zeichen dafür zu sein, dass Noah dem Glockenläuten eine besondere Bedeutung schenkt und seine Mutter für Irritation sorgt, indem sie von ihm fordert bei der Aufgabe zu bleiben. Noah hält sich an die Vorgabe der Mutter. Da ein Elternteil Noahs anwesend ist und die Bindung zu den Eltern exklusiv ist (Winner, Erndt-Doll 2013, 29), könnte der Grund dafür sein, dass er sich nicht gegen den Auftrag der Mutter auflehnt. Es kann angenommen werden, dass das Wort der Mutter für Noah mehr Bedeutung hat, als Vorgaben der Institution. Dennoch lässt ihn die Regel der Institution nicht unberührt.

Erinnert an die Szenen der letzten Videoeinheiten (Kapitel 8.3), widmet Noah, sobald Jörg (Situation 3: Kriterium 3) bzw. er (Situation 4: Kriterium 3) die Glocke läutet, seine gesamte Aufmerksamkeit diesem Gegenstand und sorgt dafür, dass die Kinder mitbekommen, dass nun Einräumzeit ist. Es wird in allen vorgestellten Szenen deutlich, dass die Regel des Glockenläutens für Noah einen zentralen Stellenwert hat und ihm die Befolgung dieser von Wichtigkeit ist. Sogar in Gegenwart der Mutter wird erkennbar, dass diese Regel für ihn von Relevanz ist. Noah ist auffallend oft derjenige, der von der Pädagogin Sandra ausgewählt wird, die Glocke zu läuten. Eventuell hat die Pädagogin erkannt, dass Noah diesem Gegenstand eine

besondere Bedeutung zuschreibt, oder sie wählt Noah deshalb sooft, da ich zum Filmen anwesend bin und Noah im Zentrum meiner Aufnahmen steht. Weiters könnte die Pädagogin versuchen, dass Noah mithilfe des Gegenstandes mehr einzubinden, da sie u. a. seine Nichtbeteiligung bei gemeinsamen Aktivitäten bemerkt. Wenn Noah läutet oder er das Läuten der Glocke hört, scheint er genau zu wissen, was zu tun ist, nämlich für Ordnung und Struktur zu sorgen. Dies könnte eine Bestätigung dafür sein, dass Noah besonders dann aktiv werden kann und sich an einer gemeinsamen Aufgabe beteiligen kann, wenn er sich sicher ist, wie eine Aufgabe ausgeführt werden sollte und keine Angst haben muss etwas falsch zu machen. Es scheinen in Bezug auf das Glockenläuten mehrere Aspekte zusammenzukommen, die dazu führen könnten, dass Noah diesen Gegenstand diese scheinbar relevante Bedeutung zuschreibt: Noah weiß, wenn dieser Gegenstand zum Einsatz kommt, was zu tun ist. Es gelingt ihm, dass er durch diesen Gegenstand mit Kindern in Kontakt kommt und er könnte sich, wenn er die Glocke läutet, aber auch wenn das Läuten der Glocke erklingt selbstwirksam erleben, indem er anderen Kindern mitteilt, dass nun für Ordnung und Struktur gesorgt wird.

Regel 2: Polsterholen

Nach Analyse des Materials zeigte sich, dass die Regel, dass sich alle Kinder nach dem Wegräumen der Spielsachen einen Polster holen und sich mit diesem hinter die blau markierte Linie, welchen den Mittagskreis markiert, setzen sollen, zum Großteil unstrukturiert und chaotisch durchgeführt wird. Diese Unstrukturiertheiten scheinen für Noah besonders irritierend zu sein. Die nun ausgewählten Szenen sollen dies veranschaulichen.

Szene 1: Polster

Noah möchte sich an die Regel, sich nach dem Zusammenräumen einen Polster für den Mittagskreis zu holen, halten. Während Noah sich einen Polster holen will, wird er von Georg leicht weggeschubst und jener spricht zu ihm. Bei Durchsicht des Videomaterials ist kaum zu verstehen was Georg Noah mitteilt. Doch im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Georg zu Noah sagt, dass keine Pölster gebraucht werden. Noah geht daraufhin bei der Pädagogin Sandra vorbei und teilt ihr mit, dass zu ihm gesagt wurde, dass keine Pölster benötigt werden.

Er geht bei Sandra vorbei und sagt, dass er sich auch einen Polster holen will, jedoch darf er nicht (er gestikuliert dabei mit den Händen). Sandra erwähnt, dass er sich schon einen Polster holen darf. Noah betont: „Er hat ‚Nein` gesagt!“ (Schrangl 2017, Video-beob. 5/ 178).

Noah wirkt irritiert und auch aufgebracht darüber, dass Georg gesagt hat, dass keine Pölster gebraucht werden. Er möchte sich sichtlich an die Regel halten und scheint nicht zu verstehen, warum Georg der Meinung ist, dass diese Regel geändert wurde. Die Pädagogin bestätigt ihn jedoch, dass er sich einen Polster holen darf. Noah scheint diese Bestätigung nicht zu genügen, denn er betont nochmals, dass „Nein“ zu ihm gesagt wurde. In den weiteren Passagen (Schrangl 2017, Videobeob. 5/179) betont Sandra mehrmals, dass er sich einen Polster holen darf. Durch das mehrmalige betonen, möchte Sandra Noah wahrscheinlich dazu ermutigen, sich einen Polster zu holen. Erst als sich andere Kinder einen Polster holen, geht auch Noah und holt sich einen. Plötzlich scheinen sie doch wieder keine Pölster zu benötigen.

Ein Mädchen spricht davon, dass sie keine Polster brauchen, läuft zum großen roten Polster und wirft ihn über Noahs Kopf (streift dabei seinen Kopf) in die Polsterecke. Weitere Kinder beginnen ihre Pölster zu verräumen (Schrangl 2017, Videobeob. 5/242).

Schlussendlich ist Noah der einzige, der im Mittagskreis auf einem Polster sitzt und bis zum Ende auch darauf sitzen bleibt (Schrangl 2017, Videobeob. 5/443).

Diese Szene macht deutlich, dass Noah darauf Wert legt, was die Peers sagen und machen. Dass Noah sich, wie im Kontext der Beziehungserfahrungen erläutert, wünscht, mit den Peers Kontakte zu knüpfen und ein Teil der Gruppe bzw. des Kollektivs zu sein, könnte ein Grund dafür sein, dass Noah darauf achtet, wie die Peers sich im Zusammenhang mit dieser Regel verhalten. Es wird jedoch auch deutlich, dass es Noah irritiert, dass die Kinder, obwohl die Regel existiert, sich vor dem Mittagskreis einen Polster zu holen, plötzlich davon sprechen, dass keiner gebraucht wird. Anhand des Materials lässt sich nicht festmachen von wem der Bruch eingeleitet wurde. Möglicherweise wurde von der Pädagogin erwähnt, dass dieses Mal keine Pölster gebraucht werden, jedoch würde sie sich, da sie auf die Nachfrage von Noah das Polsterholen bejaht, widersprechen oder die Kinder trafen diese Entscheidung. Noah könnte sich hin und her gerissen fühlen. Einerseits möchte er ein Teil der Gruppe sein und sich somit nicht gegen die Peers auflehnen, andererseits scheint Noah sehr viel Wert auf einen strukturierten Ablauf zu legen und somit auch auf die Befolgung von Regeln. Erst als die anderen Kinder sich doch einen Polster holen und er weiters mehrmals von der Pädagogin dazu aufgefordert wird, scheint er sich in seiner Handlung, sich doch einen Polster zu holen, sicher zu sein. Schlussendlich wird doch kein Polster gebraucht. Alle Kinder, bis auf Noah, haben die Pölster wieder weggebracht. Noah sitzt nun, während des gesamten Mittagskreises, als einziger auf einem Polster. Der Grund dafür, dass Noah seinen Polster nicht wegbrachte, könnte

erstens sein, dass ihm die Befolgung der Regel von Bedeutung ist und weiters, dass er nicht nur einmal, sondern mehrmals von der Pädagogin bestätigt wurde, dass er sich einen Polster holen darf. Noah könnte sich schlussendlich während des gemeinsamen Mittagskreises nicht als Teil der Gemeinschaft fühlen. Es könnten unangenehme Gefühle in ihm vorherrschen, die dazu führen, dass Noah sich als Außenseiter fühlt. Zum Ausdruck wird dies in dieser Szene nicht gebracht. Es könnte somit auch sein, dass Noah es nicht als belastend erlebt, wenn er in der Gruppe heraussticht, sondern es nur die Regelbrüche sind, welche er als unangenehm erlebt. Um diese Gedanken zu überprüfen, werden im Folgenden weitere Szenen hinsichtlich dieser Thematik analysiert.

Szene 2: Polster

Noah begibt sich zur Polsterecke und möchte sich an die Regel des Polsterholens halten. Neben der Polsterecke befinden sich Emily, die bereits einen Polster in der Hand hält, Alina, die mit der Gitarre spielt und die Pädagogin Sandra, die mit den Kindern spricht.

Sandra spricht zu Emily, die den Polster in der Hand hält, dass sie den Polster dalassen kann (Sandra ist schwer zu verstehen, da Alina sehr laut mit der Gitarre spielt). Noah blickt zu Emily, welche den orangen Polster in der Hand hält an, läuft daraufhin in die Polsterecke und holt sich einen großen schwarzen Polster. Sandra spricht: „...auch mitnehmen ist okay.“ (Schrangl 2017, Videobeob.6/127).

Da Alina mit der Gitarre spielt, liegt die Annahme nahe, dass Noah nicht hört, dass Sandra zu Emily sagt, dass sie den Polster dalassen kann. Mit dem Blick zu Emily scheint sich Noah zu versichern, dass heute Pölster gebraucht werden und daraufhin holt er sich einen. Da Sandra Noah bestätigt, dass das Mitnehmen des Polsters in Ordnung ist, scheint es keine Unklarheiten in Bezug auf das Polsterholen für Noah zu geben. In den weiteren Passagen (Schrangl 2017, Videobeob. 6/132) geht Noah mit dem Polster in den Bewegungsraum, da heute in diesem Raum der Mittagskreis stattfindet. Dort spricht er Fynn und Adrian an, dass sie Zusammenräumen müssen, da jene am Boden noch spielen. Dieses Verhalten scheint wieder die Annahme bezüglich Noahs Bedürfnis nach Ordnung und Struktur zu bestätigen. Noah legt sich kurz auf seinen Polster und begibt sich dann zu Max. Jener teilt ihm mit, dass heute keine Pölster gebraucht werden. Noah geht mit dem Polster in den Essensraum und trifft dort auf Sandra.

Sie sagt: „Was hast gedacht Noah, du kannst aber, den Polster bringst du wieder zurück?“ Noah sagt: „Ja weil die Kinder haben gesagt wir brauchen keine Pölster.“ Er geht mit dem Polster weiter (Schrangl 2017, Videobeob. 6/146).

Im Gegenteil zur vorherigen Bestätigung von der Pädagogin Sandra, dass Noah den Polster mitnehmen kann, widerlegt Max dies und teilt Noah mit, dass heute keine Pölster gebraucht werden. Die Pädagogin fragt Noah, ob er den Polster wieder zurückbringt. Klar und deutlich betont Noah, dass er das tut, da die Kinder gesagt haben, dass keine Pölster gebraucht werden. Wieder legt Noah darauf Wert, was die anderen Kinder zu ihm sagen. Dieses Mal, obwohl Noah auch zuvor wieder von der Pädagogin ermutigt wurde, sich einen Polster zu holen, bringt er ihn dennoch, nachdem die Kinder ihn darauf aufmerksam machen, dass keine Pölster gebraucht werden, zurück. Noah spricht klar und deutlich zu Sandra, dass die Kinder zu ihm sagten, dass keine Pölster gebraucht werden. Dies könnte dafür sprechen, dass Noah sich dieses Mal sicher ist, sich an das Gesagte der Peers zu halten, denn er bringt den Polster zurück. Es könnte sein, dass sich Noah deshalb an das Wort der Peers hält, um nicht die neue Regel, dass doch keine Polster gebraucht werden, zu brechen. Ebenso könnte es sein, dass Noah nicht wieder in eine gesonderte Position gelangen will, in dem er wieder als einziger auf einem Polster während des Mittagskreises sitzt.

Regeln erfordern direkte Führung, die kontrolliert wird und sind häufig starr und bürokratisch (Garschagen 2017, 330). Die Regel des Polsterholens scheint bereits an der Führung zu scheitern, sie erfährt auch keine Kontrolle, da sie weiters anstatt starr und bürokratisch, unstrukturiert und chaotisch ist. Wann werden Pölster gebraucht, wann werden keine gebraucht? Wer entscheidet überhaupt, ob Pölster gebraucht werden? Die Kinder? Die Pädagogin? Wenn es für die Pädagogin schon unklar zu sein scheint, wie die Ausschnitte zeigen, wie soll es dann für die Kinder klar sein? Auch könnte es für Noah irritierend sein, an welches Wort er sich tatsächlich halten soll. Er erlebt, dass wenn er auf die Pädagogin hört bzw. wenn er sich an die Regel des Polsterholens hält, er wiederkehrend in unangenehme Situationen mit den Peers gelangt bzw., wie im vorherigen Beispiel, in eine gesonderte Position innerhalb der Gruppe kommt. Dass Noah sich einmal an das Wort der Pädagogin und das andere Mal an das Wort der Peers hält, könnte damit zusammenhängen, dass Noah ein Teil des Kollektivs sein möchte und sich nicht gegen jenes auflehnen will bzw. schon gar keine Regeln, die ausgesprochen werden, brechen will.

Bei Nichteinhaltung von Regeln folgen sofortige Sanktionen bzw. Konsequenzen (Garschagen 2017; Gräßer, Hovermann 2015). Die Annahme liegt nah, dass die Autorinnen von negativen Konsequenzen im Sinne einer Bestrafung sprechen. Nach Analyse der Sequenzen zeigt sich, dass bei Nichteinhaltung der Regeln, die Konsequenz ist, dass Noah ein Teil der Ge-

meinschaft bleibt, somit das Nichteinhalten der Regeln eher das Gegenteil einer negativen Konsequenz bewirkt – wenn er sich nicht an die Polsterregel hält, sitzt er nicht in gesonderter Position in der Gemeinschaft bzw. könnten die unangenehmen Kontakterfahrungen mit den Peers eventuell vermieden werden. Somit scheint das *Nichteinhalten* einer Regel die *Konsequenz* zu haben ein Teil der Gemeinschaft zu bleiben und unangenehme Erlebnisse mit Gruppenmitglieder vermieden werden, im Gegensatz führt das *Halten an Regeln* zur *Konsequenz*, dass Noah aus der Gemeinschaft heraussticht und mit den Peers unangenehme Interaktionen erlebt. Noah könnte immer unsicherer werden, was zur Folge hat, dass er anstatt sich aktiv in die Gemeinschaft einzubringen, lieber einen Sicherheitsabstand wählt und die Geschehnisse beobachtet.

Schlussgefolgt wird, dass Regelbrüche besonders für Noah für Verunsicherung sorgen. Aufgrund von Noahs Bedürfnis nach Ordnung und Struktur scheint er klare Regeln zu benötigen, um sich sicher und wohl zu fühlen. Dies scheint Noahs Kindergarten in diesen beschriebenen Situationen nicht zu gewährleisten. Es wurde kurz andiskutiert, ob in Noah Gefühle des Ausschlusses bzw. des Nichtdazugehörens entstehen könnten, wenn er sich in gesonderten Positionen befindet. Im letzten Protokoll wurden Situationen während des Mittagskreises gesichtet, in denen sich Noah wieder in einer gesonderten Position innerhalb der Gruppe befindet bzw. sich so verhält, dass er aus der Gesamtgruppe hervorsticht und durch sein Verhalten die Blicke der Gruppenmitglieder auf sich zieht. Dieses Mal nicht aufgrund der Haltung von Noah an eine Regel, die gebrochen wird, sondern er scheint sich ohne Einfluss von außen in diese Positionen zu begeben. Die folgenden Szenen schließen somit nicht unmittelbar an die Thematik der Regel an. Doch da Noah, wie sichtbar wurde, aufgrund von Regelbrüchen in gesonderte Positionen gelangt, erfolgt, in diesem Kapitel der Regeln ein Einschub von Szenen, mit welchen versucht wird zu zeigen, welche Bedeutung das Gelangen/Befinden in gesonderte/gesonderten Positionen für Noah hat.

Zu Beginn des Mittagskreises in der letzten Videoeinheit, der an diesem Tag im Bewegungsraum auf Matratzen stattfindet, welche mit blauen gleichfarbigen Decken bedeckt sind, ist Noah während die anderen Kinder bereits im Kreis sitzen damit beschäftigt, die Decken an den Stellen, wo die Matratze zum Vorschein kommt so zusammen zu ziehen, damit kein Spalt mehr sichtbar ist. Weiters richtet er die Decke, wenn sie sich etwas zusammengefaltet hat, des Öfteren gerade. Diese Aktivitäten wiederholen sich, bis die Pädagogin Sandra auf sein Verhalten reagiert.

Er dreht sich um und zieht wieder an den Decken, (Julia zieht die Decke etwas zu sich) um den offenen Spalt zuzudecken. Er dreht sich herum, zeigt auf die Decken und sagt: „...ganz zu.“ Sandra sagt: „Mach es dir gemütlich, Noah.“ Noah spricht wieder vom Zudecken und zieht die Decken zusammen. Er zieht an der Decke, bei dem Spalt, wo die Matratze wieder sichtbar ist, umher. Er steht auf und faltet die Decke, dass sie gerade liegt. Er geht zu den Kindern, welche auf der anderen Decke liegen und zieht daran. (Die Kinder beobachten ihn währenddessen) Sandra sagt ihm, dass dort darauf Kinder liegen, er könne sich auf den freien Platz legen. Sie geht zu jenem Platz und zeigt darauf. Noah zieht noch immer an den Decken und spricht etwas. Sandra sagt, dass sie ihm hilft, wirft die Decke in die Höhe und legt sie so vor Noah, dass sie ungefaltet auf der Matratze liegt. Noah legt sich nun mit dem Bauch auf die Decke (Schrangl 2017, Videobeob. 6/233).

In dieser Sequenz wirkt es, als sei es für Noah nicht möglich, dass er es sich, wie die Pädagogin Sandra meint, gemütlich macht, wenn die Decken nicht richtig liegen bzw. wenn ein Spalt sichtbar ist. Es scheint ihn weiters zu stören, dass auch die Decken, worauf die Kinder liegen, nicht ordnungsgemäß auf der Matratze platziert sind. Die Kinder beobachten Noah in seinem Tun. Es könnte sein, dass Noahs Verhalten für die Kinder befremdlich wirkt. Erst nachdem mithilfe von Sandra die Decke ungefaltet auf der Matratze liegt, scheint Noah bereit zu sein, beim Mittagkreis „teilzunehmen“. Noahs Bedürfnis für Ordnung und Struktur zu sorgen, scheint wiederum sichtbar zu werden. Die Situation könnte auch Symbolcharakter besitzen, indem Noah den Spalt verdecken will, da er sich, wie des Öfteren erläutert, hinsichtlich mehrerer Aspekte „dazwischen“ zu befinden scheint (zwischen PädagogInnen und Peers, zwischen Stefan und den restlichen Peers usw.). Eventuell möchte er sich nicht in diesem Zwischenraum befinden, sondern ein Teil der Gesamtgruppe, der er bis zum Schluss meiner Videotermine nicht geworden zu sein scheint, sein. Dass die Kinder Noah in seinem Tun beobachten und Noah somit die Aufmerksamkeit der anderen mit seinem Verhalten auf sich zieht, scheint Noah nicht zu stören. Auch das folgende Beispiel zeigt, wie Noah sich in einer gesonderten Position befindet und diesbezüglich jedoch nicht unglücklich darüber wirkt. Nachdem Noah im Mittagkreis Platz genommen hat, liegt er als einziger im Kreis, während die anderen Kinder rund um ihn sitzen.

Noah liegt weiterhin am Bauch in der Mitte des Kreises, als einziger, da rund um ihn die anderen Kinder sitzen. Sandra spricht von der Gitarre und weiters von einem Lied, dass sie singen werden (...) Noah liegt weiterhin als einziger im Kreis und beobachtet Jörg bzw. besonders die Kinder, welche sich vor ihm befinden und mit den Händen tanzende Bewegungen machen (U. a. Stefan, Max und Sina). Er wackelt weiter mit den Beinen umher und stützt sein Gesicht mit seinen Händen ab. Er begibt sich in eine *Schlafposition*. Jörg geht weg zum Küchenbereich. Noah blickt ihm nach. Von dort sind nun Geräusche zu hören, da Jörg kocht. Noah beobachtet dies für eine Weile und begibt sich dann wieder in eine *Schlafposition* (Schrangl 2017, Videobeob.6/270).

Wie üblich, beobachtet Noah, doch scheint es ihm nicht unangenehm zu sein, eine andere Position als die anderen Kinder zu wählen. Noahs Verhalten in diesem Beispiel und im Beispiel zuvor, könnte eventuell die Annahme, dass Noah sich in gesonderten Positionen unwohl fühlt, entkräften. Eventuell hat Noah das Bedürfnis von den anderen Gruppenmitgliedern wahrgenommen zu werden. In den bisher bearbeiteten Beispielen scheint zwar sichtbar zu werden, dass Regelbrüche, für einen Jungen wie Noah, der nach geordneten Abläufen zu streben scheint, zur Verunsicherung führen, jedoch, wird aufgrund seines Verhaltens in den letzten beiden Beispielen fragwürdig, ob die gesonderten Positionen von ihm als belastend erlebt werden. Das Halten an Regeln, die gebrochen werden, haben zwar scheinbar für Noah die negative Konsequenz, dass er immer mehr irritiert werden könnte, wie er sich verhalten soll. Doch die gesonderten Positionen in die Noah wiederkehrend gelangt, könnten auch von Noah zum Teil gewollt sein, indem er es sogar als angenehm erlebt, aus der Gruppe hervorzustechen, in der Hoffnung Aufmerksamkeit, die ihm wenig zuteil zu werden scheint (vgl. Beziehungserfahrungen), zu bekommen. Da Noah sich anschließend während dem Mittagkreis in die Mitte der Gruppe legt und sich in eine Schlafposition begibt, könnte darüber nachgedacht werden, ob eventuell Noahs Energie, die er aufwendet, um es der Gruppe Recht zu machen, um ein Teil davon zu werden und um sich in die neue Institution Kindergarten einzuleben, aufgebraucht ist und er mit seiner Position bewirken möchte, dass dies von den anderen Gruppenmitgliedern wahrgenommen wird.

8.5.2 Ritual 2: Gemeinsames Mittagessen

Ablauf des gemeinsamen Mittagessens: Das Mittagessen hat einen markierten Anfang, denn nach dem „Rausgehspiel“ am Ende des Mittagskreises, haben die Kinder zur Aufgabe, sich in den Essensraum zu begeben und sich dort einen Platz zu suchen. Sobald alle Kinder Platz genommen haben folgt die **Regel**, die Sandra jedes Mal ausspricht, dass sich alle Kinder vorm Aufsagen des Mittagsspruches die **Hände reichen**. Die Pädagogin wählt ein Kind aus, welches sich den Mittagsspruch aussuchen darf. Einmal ist Noah an der Reihe sich einen Spruch auszusuchen. Aufgrund der wenigen Vorkommnisse, bei denen Noah zur Aufgabe hat, vor der Gruppe zu sprechen, werden derartige Szenen nicht vorgestellt. Dennoch war auffallend, dass Noah, wenn er sowohl beim Aussuchen des Mittagsspruches als auch in anderen Kontexten (Mittagkreis) vor der Gruppe zum Sprechen aufgefordert wird, stark verunsichert wirkt, kaum verständlich spricht, zumeist hin und her zappelt und die Pädagogin Sandra daraufhin für Noah das Wort übernimmt. Z. B. beim Mittagessen, als Noah an der Reihe ist sich einen Spruch auszusuchen, folglich die Pädagogin für Noah den Spruch auswählt, den Noah, nach-

dem er nervös wirkend hin- und herzappelt und unverständlich spricht, dann nickend bejaht. Dies scheint ein weiteres Zeichen dafür zu sein, dass Noah sich in der Gesamtgruppe noch nicht wohlfühlt, möglicherweise Angst hat, etwas falsch zu machen bzw. etwas Falsches zu sagen und daraufhin Zurückweisungen zu erfahren.

Nach Aufsagen des Mittagsspruches startet das gemeinsame Essen. Mein Film endet zum Großteil während des gemeinsamen Essens, wobei auffallend ist, dass sich das markierte Ende dieses Rituals zumeist individuell gestaltet, indem Kinder, die mit dem Essen fertig sind, sich zum freien Spiel begeben. Noah wirkt, wenn das gemeinsame Essen stattfindet, zufrieden. Er lächelt oft, lächelt Peers an bzw. lacht er mit, wenn jene Späße untereinander machen und beobachtet die Geschehnisse, während er sein Essen zu genießen scheint. Konkrete Interaktionen, im Sinne gemeinsamer Handlungen z. B. miteinander sprechen, sind mit den Peers kaum vorhanden, wenn dann, wie bei den Beziehungserfahrungen erwähnt, entstehen längere Gespräche mit den PädagogInnen. Noah ist sehr aufmerksam, wenn jemand bestimmte Wünsche hat. Z. B. wenn Essensutensilien von jemanden benötigt werden, welche in Noahs Nähe sind, reicht er sie bzw. will er sie demjenigen reichen. Um das eben beschriebene Verhalten Noahs während des gemeinsamen Essens zu veranschaulichen, wurden folgende Sequenzen gewählt:

Szene 1 : Gemeinsames Mittagessen

Noah sitzt beim Mittagstisch und das gemeinsame Essen hat bereits begonnen.

Noah blickt zu Anna bzw. dann zu Emily, die sich Butter auf das Brot schmiert und streicht mit der Zunge über seine Lippen. Er beginnt zu lächeln und mit dem Kopf zu wackeln. Noah beobachtet Anna, die ein Butterbrot isst. Er zieht die Mundwinkel leicht nach oben und beginnt immer mehr zu lachen. Sein Lachen ist dann auch zu hören. Er schiebt den Löffel in den Mund und lacht weiter. Adrian spricht etwas: „Lecker, vom Becker...“ Noah beobachtet ihn dabei und lächelt. Adrian hält sich dabei auch in Noahs Richtung und sagt den Spruch. Noah lächelt weiter. Noah isst wieder weiter. Er nimmt das Teller und schleckt die Suppe mit der Zunge aus (Schrangl 2017, Videobeob. 1/425).

Da Noah oftmals lächelt, sein Lachen sogar zu hören ist und er mit dem Kopf hin und her wackelt, wird angenommen, dass sich Noah beim gemeinsamen Mittagessen sehr wohl zu fühlt. Breits im Kontext der Beantwortung der FF2 wurde anhand der Bearbeitung einer ausgewählten Sequenz während des gemeinsamen Mittagessens zu der Annahme gekommen, dass Noah Situationen während dieses Rituals als angenehm oder gar lustvoll erlebt. Noah streicht mit der Zunge über seine Lippen, schleckt die Suppe mit der Zunge aus, wodurch es

scheint als würde er das Essen regelrecht genießen. Auffallend ist, dass er während dem Essen das Geschehen rund um sich beobachtet. Weiters scheint Noah mit einem Peer – Adrian –, in einen lustvollen Kontakt zu kommen. Es wirkt somit, als würde dieses Ritual – Mittagessen – unterstützend sein, um sich in die soziale Ordnung einzufügen (Wulf 2008, 72). Weiters scheint es, als würde das Ritual zwischenmenschliche Interaktionen fördern (Gräßer, Hovermann 2015, 12). Im Unterschied zu den meisten anderen Situationen, die sich im Kindergarten zutragen – freies Spiel und Mittagskreis – macht es bei diesem Mittagessen den Anschein, als würde sich Noah als Teil der Gruppe fühlen. Noah könnte das Essen einerseits deshalb so genießen, da er seinen Hunger stillen kann und somit ein essentielles Bedürfnis befriedigt. Andererseits könnte er die Situation auch angenehm erleben, da es wirkt, als wird Noah von Adrian in seine Späße involviert. Die Involvierung von Adrian, so wie sie in dieser Szene aufzufinden ist, gehört jedoch zu einer Ausnahmesituation, denn zumeist erfährt Noah während des gemeinsamen Essens kaum dynamische Kontakte mit den Peers, sondern das Beobachten seitens Noah überwiegt. Ebenso sind auch Zurückweisungen während dem gemeinsamen Essen von den Peers zu Noah wieder ein Thema, so, wie dies auch ersichtlich wird, wenn der Blick darauf geworfen wird, welchen weiteren Verlauf das gemeinsame Essen an diesem Tag nimmt:

Einige Kinder am Tisch zeigen zu den Regalen. Noah beobachtet die Kinder dabei und lächelt etwas. Adrian spricht davon, dass er eine Pizza möchte. Noah greift bzw. zeigt in die Richtung des Tablettes, blickt zu Adrian, bewegt es jedoch nicht. Adrian spricht wieder von der Pizza, dass Alina sie ihm reichen soll. Noah greift wieder in die Richtung des Tablettes und schleckt währenddessen über seinen Löffel. Jörg kniet sich zu Fynn und spricht mit ihm. Noah beobachtet das Geschehen und schleckt über den Löffel. Adrian sagt zu Anna, dass sie ihm die Pizza reichen soll. Noah greift zum Tablett, zieht es etwas in Richtung von Adrian, doch Adrian geht weg. Dann schiebt Noah das Tablett wieder retour, schiebt den Löffel in den Mund und blickt mit starrem Blick auf den Tisch (Schrangl 2017, Videobeob. 1/448).

Noah wirkt aufmerksam auf die Geschehnisse rund um ihn. Noah scheint Adrian, nachdem jener Kinder bittet, ihm eine Pizza zu reichen, das Tablett mit der Pizza reichen zu wollen. Die Aufmerksamkeit von Noah könnte ein weiteres Zeichen dafür sein, dass er das Bedürfnis hat, dazuzugehören und in Kontakt mit den anderen zu kommen. Doch Adrian fordert andere Kinder auf, ihm die Pizza zu reichen, die darauf nicht reagieren. Noah wirkt in seinem Verhalten verunsichert, ob er Adrian die Pizza geben soll. Da Adrian nur Namen anderer Kinder nennt und nicht Noahs Namen, könnte diese Unsicherheit in Noah hervorrufen. Schlussendlich zieht Noah das Tablett in Adrians Richtung, doch Adrian geht weg. Noah schiebt das Tablett retour und scheint wieder mit einer Zurückweisung umgehen zu müssen. Es folgt ein

starrer Blick von Noah. Diese Szene widerspiegelt, die bereits bearbeiteten Beziehungserfahrungen mit den Peers.

Das Essen könnte in Noah, wie erwähnt, deshalb derart angenehme Gefühle hervorrufen, da er sein Nahrungsbedürfnis befriedigt, doch nach Analyse der Materialien war auffallend, dass das Essen für Noah nicht nur einer genussvollen Bedürfnisbefriedigung zu entsprechen scheint, sondern des Öfteren wirkt es, als würde er das Essen regelrecht verschlingen, was mit folgender Szene versucht wird, zu veranschaulichen.

Szene 2: Gemeinsames Mittagessen

Noah befindet sich während dem gemeinsamen Essen und nimmt auffallend große Mengen auf einmal zu sich.

Er stopft sich sehr viel Karottensalat in den Mund, blickt herum, spricht etwas und zeigt nach vorne auf den Tisch (Er lächelt dabei). Er schleckt die Finger ab, steckt einen Finger in den Mund und blickt *starr* am Tisch herum. (...) Er beginnt laut zu lachen, blickt zu den sprechenden Kindern und wackelt dabei mit seinem ganzen Körper. Er steckt wieder einen Finger in den Mund und wackelt mit dem Kopf etwas hin und her. (...) Er stopft den Knödel in den Mund, zieht sein Gesicht etwas zusammen, bläst die Backen etwas auf, drückt am Gesicht umher und beobachtet besonders Julia, die gegenüber sitzt (Schrangl 2017, Videobeob.6/359).

Noah spricht, lächelt und zeigt auf den Tisch. Scheinbar möchte Noah auf sich aufmerksam machen, doch niemand scheint darauf zu reagieren. Daraufhin folgt ein starrer Blick. Wie angenommen, könnte Noah nicht verstehen, warum es ihm nicht gelingt, Anschluss an die Gesamtgruppe zu finden. Zum Teil wirkt es, als würde Noah das Essen zelebrieren, in dem er viel lächelt, die Finger abschleckt usw. Jedoch wirkt es auch, als würde er nicht genug davon bekommen. Aufgrund derartiger Situationen nicht wahrgenommen zu werden und weiters der unangenehmen Gefühle, die Noah im Kindergarten oftmals zu unterdrücken scheint, könnte Noah das Reinstopfen des vielen Essens als Mechanismus gefunden haben, um unangenehme Erlebnisse „runterzuschlucken“ und aushaltbar zu machen.

Durch Rituale wird Kindern Kontinuität suggeriert und Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt (Wulf 2008, 72). Sowohl das Mittagessen als auch der Mittagskreis finden kontinuierlich statt. Beide Rituale könnten somit Noah Sicherheit und Verlässlichkeit vermitteln. Noah weiß, dass er beim gemeinsamen Essen den Hunger stillen kann und beim Mittagskreis gemeinsame Aktivitäten stattfinden. Gräßer und Hovermann (2015, 12) sprechen sowohl von Regeln als

auch Ritualen, die Sicherheit erzeugen sollen. Im Zuge der Analyse des Mittagskreises zeigte sich, dass besonders die Regeln, die im Mittagskreis inkludiert sind, anstatt Sicherheit, Unsicherheit vermitteln, da jene von Unstrukturiertheit geprägt sind. In weiterer Folge wurde schlussgefolgert, dass dies ein Grund dafür sein könnte, dass Noah sich daraufhin während dem Ritual „Mittagskreis“ unsicher fühlt und aufgrund der chaotischen Regeln sogar in unangenehme Situationen mit den Peers gelangt, obwohl er sich strikt an die vermeintlichen Regeln halten würde. Auch das Mittagessen inkludiert sowohl explizite als auch implizite Regeln. Vorweg kann erwähnt werden, scheint auch das Ritual „Mittagessen“, mit Blick auf die Regeln, die jenes beinhaltet schlussendlich ebenso von Unstrukturiertheiten, insbesondere für Noah, geprägt zu sein.

Regeln während dem Mittagessen

Mein Film endet zumeist während des gemeinsamen Essens und wie erwähnt war auffallend, dass das markierte Ende dieses Rituals für jeden individuell gestaltet scheint. Denn, sobald ein Kind mit dem Essen fertig ist, räumt es seinen Platz auf und begibt sich zum freien Spiel. Weiters, wie ebenso bereits angesprochen, scheinen Kinder, die keinen Hunger haben, nicht mitessen zu müssen und stattdessen frei spielen zu dürfen. Neben diesen Unstrukturiertheiten zeigte sich im Kontext der des gemeinsamen Mittagessens eine Regel, die für Noahs Erleben im Kindergarten besonders einflussreich scheint. Es ist dies die Regel, der gemeinsamen Handreichung vor dem Aufsagen des Mittagsspruches.

Regel: Handreichung

Da bereits Szenen im Kontext der Handreichung vorgestellt wurden, wird an dieser Stelle keine weitere Sequenz mehr erläutert. Dennoch, da diese Situationen wiederkehrend sind und jene für Noahs Einleben in den Kindergarten als besonders belastend angenommen werden, wird an dieser Stelle nochmals der Blick vertiefender darauf gelegt, wie Noah die wiederkehrenden Situationen der Handreichung erlebt haben mag. Bäcker-Braun (2011, 17) betont, dass das gemeinsame Essen zu einer besonderen Angelegenheit erhoben wird, wenn es mit einem Spruch oder Tischgebet beginnt und sich alle Kinder reihum an der Hand fassen. Auch Gräßer und Hovermann (2015, 56) heben diese Art von Ritual im Kindergarten hervor, indem sie die Meinung vertreten, dass die Handreichungen und das Aufsagen eines gemeinsamen Spruches, insbesondere auch wenn dieses in der eigenen Familie angewendet wird, eines der schönsten

Rituale rund um den Tisch sei. Die Autorinnen sprechen diesbezüglich zwar von einem Ritual, in dieser Arbeit wird jedoch im Zusammenhang mit der Handreichung von einer Regel, die im Ritual Mittagessen inkludiert ist, gesprochen.

Nach Analyse der Materialien in Bezug auf die Thematik der Handreichung mit anschließendem Aufsagen des Mittagsspruches, scheinen sich die eben erläuterten Annahmen, die die Autorinnen machen, im Falle von Noah nicht zu bestätigen. Für Noah scheint es, dass die Situationen der gemeinsamen Handreichung sogar etwas Belastendes und Schmerzhaftes beinhalten. Sowohl im Zusammenhang mit der Beantwortung der FF1 als auch FF2 wurden Szenen vorgestellt, anhand welchen erläutert wurde, dass Noah besonders im Kontext der Regel der gegenseitigen Handreichung für den Mittagsspruch wiederkehrend Zurückweisungen erfährt und er infolge dessen nicht gänzlich an dieser Aktivität teilnehmen kann. Noah hat zum Teil keinen Sitznachbarn und wenn er einen hat und er den Versuch startet jenem seine Hand zu reichen, wird er wiederkehrend dabei von den Peers abgelehnt, in dem sie ihm nicht die Hand reichen bzw. ihn sogar wegstoßen.

Gräßer und Hovermann (2015) meinen in ihrem Ratgeber, dass es einem im ersten Moment unsinnig erscheint, dass Rituale auch schaden können, doch unter Umständen können sie in schlechter Erinnerung behalten werden oder sogar (großen) Schaden anrichten. Hierbei thematisieren sie Abschiedsrituale bei Todesfällen bzw. Rituale, die für das Kind unverständlich, nicht nachvollziehbar sind oder sogar Ängste auslösen. Nach Analyse der ausgewählten Sequenzen könnten diese wiederkehrenden Situationen während dem gemeinsamen Essen für Noah unverständlich bzw. ebenso auch nicht nachvollziehbar sein, da er eventuell nicht versteht, warum er derartig oft zurückgewiesen wird. Weiters könnten diese Situationen in ihm Angst auslösen, indem er wiederkehrend in diesen Situationen befürchtet wieder keinen Anschluss zu finden und somit könnte er in weiterer Folge Gefühle des Ausgeschlossen-Seins entwickeln. Es könnte die Vermutung aufgestellt werden, ob nicht derartige wiederkehrende Momente bereits Noah schaden könnten. Wie auch die wiederkehrenden Momente der Zurückweisungen, die Noah sowohl während ritualisierten Momenten als auch generell im Kindergartenalltag erlebt.

Beantwortung der Forschungsfrage 3

- FF3: Welche Bedeutung haben – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – Regeln und Rituale für das Erleben des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?

Rituale:

- Wie mag das Kind diese Situation erleben?
- In welcher Hinsicht wird dies vom Kind als belastend oder als hilfreich erlebt und welche Bedeutung kommt dem im Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung zu?

Regeln:

- Welche exemplarisch ausgewählten Regeln sind für das Fokuskind bedeutungsvoll und strukturieren in einem hohen Ausmaß den Alltag des Fokuskindes?
- Wie mag das Fokuskind diese Regeln erleben?
- In welcher Hinsicht wird dies vom Kind als belastend oder als hilfreich erlebt und welche Bedeutung kommt dem im Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung zu?

Im Zusammenhang mit den Regeln, wurden besonders jene, die während den Ritualen stattfinden für Noahs Erleben besonders bedeutungsvoll und auch einflussreich, wie Noah die Rituale erlebt, angesehen. Aus diesem Grund wird es als schwierig erachtet, die Forschungsfragen hinsichtlich der Rituale und Regeln getrennt zu beantworten. Als erstes wird eine Antwort auf die Bedeutung des Mittagskreises und im Anschluss auf die Bedeutung des gemeinsamen Essens und deren jeweiligen inkludierten Regeln, inklusive Bezugnahme auf die Subfragen, die jedoch aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit der Rituale und Regeln nicht explizit aufgelistet werden, eingegangen.

Ritual 1- Mittagskreis: Bei den gemeinsamen Aktivitäten, die den Großteil des Mittagskreises ausmachen, scheint oftmals der Aspekt der Nähe und Distanz, ähnlich, wie dieser bereits besonders im Zusammenhang mit der bearbeiteten FF1 zum Thema war, eine Rolle zu spielen: Bei den gemeinsamen Aktivitäten befindet sich Noah oftmals distanziert von der restlichen Gruppe, da er sich abseits setzt, dem Kreis oft den Rücken zukehrt, anstatt mitzumachen,

die anderen beobachtet bzw. auch bei konkreter Aufforderung zum Mitmachen nur zuschauen möchte (Distanz). Dennoch ist ein oftmaliges Lächeln von Noah zu sehen. Noah zieht wiederkehrend beim Beobachten der Geschehnisse bzw. der PädagogInnen und Peers die Mundwinkel nach oben und wirkt interessiert (Nähe). Ähnlich, wie im Kontext der Beziehungserfahrungen diskutiert, scheint Noah sich zu wünschen ein Teil der Gruppe und hier, ein Teil dieses Rituals zu sein, jedoch macht es den Anschein, als würde Noah etwas davon abhalten, sich gänzlich in die Gruppe einzufügen.

Es kann, da Noah erst in der letzten Videoeinheit eine gezielte Aktivität zur Mitwirkung setzt, nur spekulativ überlegt werden, ob sich in Bezug auf Noahs Teilnahme bei gemeinsamen Aktivitäten während dem Mittagskreis etwas verändert und er in Zukunft mehr bei gemeinsamen Aktivitäten mitmacht. Es wurde angenommen, dass es besonders die Zeit ist, die Noah benötigt, um die Geschehnisse während des Mittagskreises zu beobachten, um dadurch Sicherheit zu gewinnen. Erinnert an die Analyse der Bedeutung der Beziehungserfahrungen wurde auch diesbezüglich angenommen, dass es u. a. besonders die Zeit ist, die Noah benötigt, um aktiv zu werden, um mit anderen in Kontakt zu treten und folglich in dynamische Austauschprozesse zu gelangen. Mit Ausnahme der PädagogInnen Sandra und Jörg bzw. dem Peer Stefan, bei denen ihm dies bereits zum Teil gelingt. Möglicherweise möchte Noah, in dem er hauptsächlich beobachtet, die Kontrolle über die Situationen behalten, zuerst genau wissen, wie die Texte eines Liedes gehen, wie die Bewegungen beim Tanz ausgeführt werden usw. und wenn er es sich zutraut und von sich denkt, die Aktivitäten korrekt ausführen zu können, dass er dann in die Gruppe und Gemeinschaft einsteigen kann. Doch nicht nur die Zeit, die Noah noch zu benötigen scheint, um alles kennenzulernen, scheint ein Grund dafür zu sein, dass Noah den Sicherheitsabstand, den ihm das Beobachten und sein distanziertes Verhalten bis zum Schluss zu geben scheint, kaum verlässt, sondern auch besonders die Abläufe der Regeln scheinen ebenso Noahs Verhalten, den Sicherheitsabstand zu wählen, zu verstärken. Im Kontext der Regeln im Zusammenhang des Mittagskreises ist es besonders die Regel des Polsterholens, die unstrukturiert und chaotisch abläuft. Da Noah nach Ordnung und Struktur bzw. ordnungsgemäßen Abläufen zu streben scheint, könnten diese wiederkehrenden Regelbrüche dazu führen, dass Noah immer mehr verunsichert wird und er somit die Sicherheit, das Beobachten der Geschehnisse, anstatt mitzumachen, wählt. Hinzu kommt, dass Noah wiederkehrend besonders dann, wenn er sich an die Regel des Polsterholens hält, in gesonderte Positionen gelangt bzw. in unangenehme Kontakte mit Peers kommt. Das Ritual Mittagskreis scheint aufgrund der Regelbrüche erstens zu großer Unsicherheit in Noah zu führen, an wen oder was

er sich halten soll und weiters, wenn er sich an die Regel des Polsterholens hält, ist die Folge, dass er unangenehme Interaktionen mit Peers erlebt. Jedoch die gesonderten Positionen, in die Noah gelangt, so wurde angenommen, könnten von Noah sogar gewünscht sein. Wie in einem Beispiel deutlich wurde, bringt sich Noah auch ohne sichtbaren Einfluss von außen von selbst in eine gesonderte Position. Es könnte sein, dass Noah in Situationen, in denen er sich in gesonderten Positionen befindet, wünscht, Aufmerksamkeit, die ihm scheinbar zu wenig zu Teil wird (vgl. Beziehungserfahrungen), zu bekommen.

Anstatt, dass das Ritual Mittagskreis hilfreich ist, dass Noah sich in die soziale Ordnung einfügen kann (Wulf 2008, 72), scheint jenes Ritual ihm dies gerade zu erschweren. Wobei nicht das Ritual an sich die Problematik darzustellen scheint, sondern die Regelbrüche könnten ein Grund dafür sein, dass es für Noah erschwert wird, dass er seinen Sicherheitsabstand verlässt. Eine Regel, die im Zusammenhang mit dem Mittagskreis steht, scheint jedoch wiederkehrend ohne konkrete Brüche stattzufinden und besonders für Noah zentral zu sein. Es handelt sich um die Regel im Zusammenhang mit der Mittagskreisglocke. Es scheint als sei das Glockenläuten bzw. die Regel die das Läuten inkludiert, für Noah hilfreich, sich in die soziale Ordnung einzufügen. Er ist Teil der gemeinsamen Aufgabe und kommt mit Kindern in Kontakt. In Situationen, in denen die Mittagskreisglocke erklingt oder er die Glocke läutet, weiß Noah genau, was zu tun ist, nämlich für Ordnung und Struktur zu sorgen. Noah könnte sich in den Situationen des Glockenläutens selbstwirksam und sicher fühlen, wodurch es ihm zu gelingen scheint, aktiv am Geschehen teilzunehmen. Das Wissen, wie er im Kontext des Glockenläutens handeln soll und weiters die strukturierte Durchführung dieser Regel, scheint ihm die Sicherheit zu geben, die im Mittagskreis aufgrund der vorgestellten Brüche und aufgrund des eventuell noch nicht vorhandenen Wissen, wie er sich verhalten soll, nicht gegeben ist.

Ritual 2 - Gemeinsames Mittagessen: Noah scheint das gemeinsame Mittagessen zum Teil regelrecht zu genießen bzw. als angenehm zu erleben. Oftmals ist ein Lächeln von Noah zu finden, er scheint genüsslich zu essen und in der ersten dargestellten Sequenz schien Noah in positiven Kontakt mit einem Peer zu kommen. Es wirkte, als würde es Noah gelingen, sich aufgrund dieses Rituals in die soziale Ordnung einzufügen. Doch nach Darstellung weiterer Sequenzen wurde sichtbar, dass das Ritual des gemeinsamen Mittagessen nicht nur mit angenehmen Erlebnissen für Noah verbunden ist. Besonders beim Mittagessen sticht wiederum eine Regel heraus, die dazu führt, dass Noah in unangenehme Situationen mit den Peers gelangt. Die Regel, dass sich alle Kinder vor dem Essen die Hände reichen und gemeinsam ei-

nen Spruch aufsagen, ist besonders für Noah wieder gefolgt von Brüchen, die bewirken, dass Noah Ablehnungen erlebt. Wenn alle Kinder teilhaben können, möge die bereits erwähnte Aussage, es wäre eines der schönsten Rituale rund um den Tisch (Gräßer und Hovermann 2015, 56), eventuell schon von Richtigkeit haben. In Noahs Fall jedoch scheinen diese wiederkehrenden Situationen, anstatt angenehm, belastend bzw. verletzend erlebt zu werden. Gefühle des Ausgegrenzt-Werdens und der Einsamkeit könnten in Noah wiederholend aktiviert werden.

Neben dem, dass es während dem Mittagessen auch zu anderen Unstrukturiertheiten kommt u. a., dass nicht alle Kinder beim Tisch sitzen müssen, scheint der Regelbruch im, Kontext der gemeinsamen Handreichung besonders belastende Folgen für Noah zu haben. Das Ritual des gemeinsamen Mittagessens scheint ebenso aufgrund von Regelbrüchen für Noah nicht hilfreich zu sein, dass er sich in die soziale Ordnung einfügen kann. Wiederum scheint es nicht am Ritual an sich zu liegen, sondern an den Brüchen, die vorherrschen. In einem Punkt scheint das Essen etwas Hilfreiches an sich zu haben. Noah kann sein Bedürfnis nach Nahrung befriedigen. Jedoch zeigte sich, dass Noah das Essen oftmals zum Teil verschlingt bzw. regelrecht in sich hineinstopft. Es wird schlussgefolgert, dass Noah das Essen als ein Ventil benutzt, um die unangenehmen Erfahrungen, die er im Kindergarten erlebt, bei denen er die belastenden Gefühle nicht nach außen zum Ausdruck bringt, sei es der Trennungsschmerz von den Eltern als auch die zum Teil belastenden Beziehungserfahrungen mit Peers, aushaltbar zu machen. Aus diesem Grund wäre es möglicherweise fatal in diesem Zusammenhang (gemeinsames Mittagessen) von hilfreich zu sprechen, denn wenn die unangenehmen Erfahrungen nicht verarbeitet werden, sondern in sich „hineingestopft“, liegt die Annahme nahe, dass in weiterer Folge, die psychische Entwicklung einen Schaden nehmen könnte. Dennoch könnte ihm die Nahrungsaufnahme in diesen Momenten Trost schenken, Energie geben und ihm helfen das Erlebte zu verarbeiten.

Es gibt während dem Mittagessen noch eine weitere Auffälligkeit, die bereits im Kontext der Bearbeitung der FF2 Erwähnung fand und auf diese an dieser Stelle kurz nochmals ein Blick geworfen wird. Noah wird besonders in den letzten Einheiten von Sandra vom Mittagstisch weggeholt, da Noah die Toilette aufsuchen soll. Das Holen zum Toilettengang während dem Essen wirkt zwar erstmals befremdlich und es könnte angenommen werden, dass dies für Noah als unangenehm und unpassend erlebt wird. Jedoch nach der Analyse zeigte sich, dass Noah im Toiletten- bzw. Waschraum aufblüht, wie sonst kaum. Eventuell hat es einen besonde-

ren Grund, dass Noah von Sandra sooft gefragt wird, ob er auf die Toilette müsse und gerade bei jenem Ritual „gemeinsames Mittagessen“, welches zuvor zum Teil als belastend beschrieben wurde, weggeholt wird. In der Schlusssequenz (vgl. Situation 1: Kriterium 1) schließt Noah die Toilettentüre, was symbolisch dafür sprechen könnte, dass nicht das Bedürfnis des Toilettenganges im Vordergrund steht, sondern das Spiel mit dem Wasser und der Seife, die Erinnerungen an die Familie und weiters schenken ihm Personen Sandra und (ich), Aufmerksamkeit. Es könnte die These aufgestellt werden, dass Noah, da er wiederkehrend während der „belastenden“ Mittagssituation (keine Handreichung, keinen Sitznachbar), mit seinem Verhalten – herumzappeln – Sandra dazu bringt, dass sie ihn zum Toilettengang auffordert, damit er wieder in den Waschraum gehen kann.

Da im Kontext der Bearbeitung der nun folgenden vierten Forschungsfrage (FF4) der Blick im Zusammenhang mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen für Noahs Einleben in den Kindergarten vertieft wird, erfolgt an dieser Stelle kein Resümee, sondern erst wieder als Abschluss der Beantwortung der FF4.

8.6 Die Bedeutung von Regeln und Ritualen für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses sowie für Beziehungserfahrungen

In der Ratgeberliteratur wird oftmals die Förderlichkeit von Regeln und Ritualen für das Einleben in den Kindergarten angenommen (Gräßer Hovermann 2015), jedoch liegen diesbezüglich wenig wissenschaftliche Studien vor (Heiss 2010, zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Aus diesem Grund wurde, wie im Punkt 4 – Forschungslücken – erläutert, eine vierte Forschungsfrage gewählt, mit der untersucht werden soll, welche Bedeutung Regeln und Rituale für die in der vorliegenden Arbeit spezifischen Themengebiete haben. Somit wird ein Blick darauf geworfen, welche Bedeutung Regeln und Rituale für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses von Noah haben sowie für die Beziehungserfahrungen. Wiederum erfolgt diese Untersuchung auf Basis des vorhandenen Videomaterials. Da alle drei Themengebiete – Beziehungserfahrungen, Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses und Regeln und Rituale – bereits ausgearbeitet wurden, werden im Folgenden nicht mehr einzelne Sequenzen ausgewählt, analysiert und interpretiert, sondern es wird versucht, auf Basis des bereits ausgearbeiteten Analyseteils zu Antworten auf diese Forschungsfrage zu kommen.

Für die Frage, ob Noah der Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten gelungen oder nicht-gelungen ist, wurden die Wiki-Kriterien herangezogen. Diese Kriterien werden auch bei der Frage, welche Bedeutung Regeln und Rituale für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses haben, wieder zentral sein. Das Kriterium 4 bezieht sich auf das Gelingen des Eintretens in soziale Austauschprozesse, welche sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen. Jenes Kriterium handelt vom zwischenmenschlichen Austausch, was angenommen für Beziehungserfahrungen vonnöten ist. Besonders mithilfe dieses Kriteriums und durch Hinzunahme der Analyseergebnisse der Bedeutung der Beziehungserfahrungen (FF1) wird versucht, zu Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Regeln und Ritualen für Noahs Beziehungserfahrungen zu kommen.

Kriterium 1: Eine Eingewöhnung ist als gelungen anzusehen, wenn es Kindern gelingt, Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.

Bei beiden untersuchten Ritualen – Mittagkreis und gemeinsames Mittagessen – scheint es von Schwierigkeit zu sein, diese mit Blick auf Noahs Erleben, für ihn als angenehm oder gar lustvoll zu bezeichnen, obwohl Noah während beiden Ritualen nicht uninteressiert bzw. auch nicht unzufrieden wirkt und er weiters sogar während dem Ritual des gemeinsamen Essens, in den letzten Einheiten, in seinen besonderen Raum – dem Waschraum – gelangt. Zu erwähnen gilt es ebenso, dass es Noah aufgrund der Nahrungszufuhr zu gelingen scheint, in angenehme Gefühlzustände zu kommen, wobei auch dieser Aspekt, wie bereits erwähnt, einen negativen Beigeschmack zu haben scheint (hineinstopfen des Essens). Nach genauerer Analyse wird sichtbar, dass Noah in beiden Ritualen wiederkehrend, insbesondere mit den Peers, unangenehme Kontakterfahrungen macht. Dies scheint nicht am Ritual an sich zu liegen, sondern an den Regeln, die wiederkehrend Brüche erfahren. Die Regelbrüche scheinen nicht nur dazu zu führen, dass Noah in unangenehme Austauscherfahrungen mit den Peers gelangt, sondern, da Noah nach strukturierten Abläufen zu streben scheint, wird angenommen, dass wiederkehrende Unstrukturiertheiten es Noah erschweren, etwas als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.

Kriterium 2: Die Eingewöhnung ist als gelungen anzusehen, wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln.

Wiederkehrend scheint es, als komme Noah in unterschiedlichen Kontexten während den Ritualen – Mittagskreis und gemeinsames Mittagessen – in eine von der Gruppe getrennte Position, sowohl gewollt als auch ungewollt. Zum Teil gelangt Noah, insbesondere durch Regelbrüche, in gesonderte Positionen, aber auch er begibt sich selbst in von der Gruppe getrennte Positionen. Wenn Noah sich in einer jeweilig von der Gruppe getrennten Position befindet, scheint dies kaum bis gar nicht, sowohl von den PädagogInnen als auch Peers, thematisiert zu werden. Noah wird nicht aufgefordert seinen Polster zurückzubringen, ebenso wird auch nicht thematisiert, dass er als einziger in der Mitte des Kreises liegt, weiters erfolgt keine Einschreitung, dass Noah von anderen Kindern nicht die Hand gereicht bekommt usw. Manchmal wird er gefragt, bei gemeinsamen Aktivitäten mitzumachen, doch nach Verneinung seitens Noah erfolgt diesbezüglich Akzeptanz. Dass Noah oftmals in distanzierte Positionen gelangt bzw. auch selbst wählt, wird scheinbar von allen Gruppenmitgliedern sowohl von den PädagogInnen als auch Peers akzeptiert und nicht weiter thematisiert. Es scheint, dass Noah während den Ritualen selbst, ohne Unterstützung von der Kindergartengruppe, zur Aufgabe hat, mit Trennungserfahrungen umzugehen.

Kriterium 3: Die Eingewöhnung ist gelungen, wenn sich die Kinder aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwenden, die sie im Kindergarten vorfinden und auf die sie im Kindergarten treffen.

In beiden Ritualen – Mittagskreis und gemeinsames Essen – ist Noah aufmerksam. Er wirkt auch explorierend, indem er die Geschehnisse rund um sich beobachtet. Ihm gelingt es, sich den Menschen und Gegenständen beobachtend zuzuwenden. Insbesondere beim Mittagskreis scheint Noah interessiert zu explorieren, was die Peers und PädagogInnen gemeinschaftlich inszenieren. Eine gänzliche Zuwendung, insbesondere im Sinne von Gesprächen mit Peers, oder dass Noah als Teil des Gesamten wirkt, ist in beiden Ritualen nicht gegeben. Einzig die im Mittagskreis inkludierte Regel des Glockenläutens, scheint im Kontext der explorierenden Zuwendung, herauszustechen. Diesem Gegenstand und der Regel, die mit dem Läuten dieses Gegenstandes hervorgeht, widmet Noah seine volle Aufmerksamkeit und es gelingt ihm diesbezüglich auch eine aktive Teilnahme. Beide Rituale würden Möglichkeiten bieten, sich Menschen und Gegenständen zuzuwenden, doch besonders die wiederkehrenden Regelbrüche scheinen ein Grund dafür zu sein, dass eine gänzliche explorierende und aufmerksame Zuwendung, dass Noah aktiv am Geschehen teilnehmen kann und mit den Mitmenschen in Kontakt treten kann, erschwert wird.

Kriterium 4: Eine Eingewöhnung ist gelungen, wenn es Kindern gelingt, mit anderen oder Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen.

In beiden Ritualen scheinen sich für Noah mit Peers keine Situationen, die als dynamische, soziale Austauschprozesse einzustufen wären, die sich weiters durch ein interaktives Wechselspiel kennzeichnen, zu ergeben. Noah kommt sowohl beim Mittagskreis als auch beim gemeinsamen Essen wiederholt in unangenehme Kontakte, insbesondere mit Peers. Er erfährt sowohl beim Mittagskreis als auch beim gemeinsamen Essen wiederholend Zurückweisungen. Auch im Kontext der Analyse der Beziehungserfahrungen war auffallend, dass Noah während dem Mittagskreis unangenehme Erlebnisse mit Peers erfährt (vgl. Zurückweisungen 4 und 5 Peer). Es scheint Noah während den Ritualen nicht zu gelingen, mit Peers in angenehme, länger andauernde Kontakte zu kommen. Im Kontext der Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde zu dem Ergebnis gekommen, dass es scheint, als sei Stefan der einzige Peer mit dem Noah eine engere Verbindung aufgebaut hat. Aus diesem Grund wurde in den Protokollen gezielt danach gesucht, ob und wenn ja, welche Rolle Stefan während den Ritualen für Noah spielt. Nach Analyse der Protokolle wurde sichtbar, dass sich Noah sowohl beim Mittagskreis als auch beim gemeinsamen Essen oftmals in der Nähe von Stefan befindet. Vermehrt ist zu finden, dass Noah in beiden Ritualen neben Stefan sitzt. Dass die beiden während den Ritualen oftmals nebeneinander sitzen, scheint zu unterstreichen, dass Noah eine positive Beziehung zu Stefan aufgebaut hat. Jedoch nicht die Rituale scheinen zu unterstützen, dass Noah eine Verbindung zu Stefan aufbaut, sondern Noah scheint besonders aufgrund ihrer im Laufe der Eingewöhnungszeit entwickelten Verbindung, die Nähe zu Stefan oder auch umgekehrt zu suchen.

Im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen ist auffallend, dass zwar nicht beim Mittagskreis, jedoch beim gemeinsamen Essen, des Öfteren Austauscherfahrungen zwischen Noah und ihnen stattfinden (vgl. vorgestellte Szenen im Kontext der Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen). So entstehen Gespräche zwischen den PädagogInnen und Noah während den Ritualen, als auch gemeinsame Austauscherfahrungen zwischen Sandra und Noah im Toilettenraum. Derartige Austauschprozesse zwischen Noah und den PädagogInnen scheinen auf den ersten Blick unabhängig davon zu geschehen, ob es sich um einen Zeitpunkt während eines Rituals oder während des freien Spiels handelt, da auch Austauscherfahrungen,

wenn auch nur von kurzer Dauer, während des freien Spiels stattfinden. Dennoch ist auffallend, dass Noah besonders oft beim gemeinsamen Essen das Gespräch mit den PädagogInnen sucht. Es könnte einen Zusammenhang damit geben, dass, wie angenommen die Nahrungszufuhr Noah stärkt und angenehme Gefühle bereitet und es ihm somit besonders in diesen Situationen gelingt, ein Gespräch mit den PädagogInnen zu führen und weiters zumeist dabei auch von selbst die Initiative zu ergreifen. Auch wenn das Ritual und die in diesem Ritual inkludierte Regel (Handreichung) überwiegend negativ für sein Einleben in den Kindergarten eingestuft wurden, scheint jenes doch, wie bereits schon öfters angedeutet, eine positive Auswirkung zu haben und dies besonders im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen. Eventuell versucht Noah nicht nur aufgrund der Nahrungszufuhr in angenehme Gefühlszustände zu gelangen, sondern auch mithilfe der Gespräche mit den PädagogInnen, um so nach einem Halt zu suchen, damit die verletzenden Situationen (Handreichungen) aushaltbarer werden.

Beantwortung der Forschungsfrage 4

- FF4: Welche Bedeutung haben Regeln und Rituale – der Analyse des vorhandenen Videomaterials zufolge – sowohl für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses als auch für die Beziehungserfahrungen des dreijährigen Noah, der sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet?

Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Eingewöhnungsprozesses

Die Antworten zu denen im Kontext der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Zusammenhang mit dem Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Eingewöhnungsprozesses gekommen wird, scheinen die Antworten zu denen in der FF2 gekommen wurde, zum Großteil widerzuspiegeln und zu bestätigen.

Kriterium 1:

Es wird die Annahme vertreten, dass besonders die in den Ritualen inkludierten Regelbrüche es Noah erschweren etwas als angenehm oder sogar lustvoll zu erleben. Dennoch, da es Noah des Öfteren im Kontext von Regeln und Ritualen gelingt in angenehme Gefühlszustände zu kommen, wird das erste Kriterium als teilweise gelungen eingestuft.

Kriterium 2:

Noah scheint im Kontext von Regeln und Ritualen, mit den Erfahrungen des Erlebens von Trennung und Getrenntsein, alleine, ohne Unterstützung von der Kindergartengruppe, umgehen zu müssen. Aus diesem Grund wird dieses Kriterium als nicht gelungen eingestuft. Auch diesbezüglich scheinen Regelbrüche eine Rolle zu spielen, da Noah aufgrund dieser mehrmals in eine von der Gruppe getrennte Position gelangt.

Kriterium 3:

Es scheint, als ob es Noah durch Regelbrüche während den Ritualen, erschwert wird, sich gänzlich, insbesondere den Mitmenschen im Kindergarten, zuzuwenden. Jedoch der Regel Mittagskreisglocke, die im Ritual Mittagskreis inkludiert ist und die scheinbar strukturiert durchgeführt wird, wie bereits im Kontext der Bearbeitung der FF2 sichtbar wurde, widmet er seine volle Aufmerksamkeit. Aus diesem Grund wird das dritte Kriterium als teilweise gelungen eingestuft.

Kriterium 4:

Insbesondere aufgrund von Regelbrüchen scheinen während den Ritualen unangenehme Austauscherfahrungen mit den Peers zu entstehen. Weiters scheint es, dass es Noah während den Regeln und Ritualen nicht gelingt mit den Peers in Situationen, die als dynamische, soziale Austauschprozesse einzustufen wären, die sich weiters durch ein interaktives Wechselspiel kennzeichnen, zu gelangen. Einzig mit den PädagogInnen Sandra und Jörg finden längere Interaktionen statt. Aus diesem Grund wird dieses vierte Kriterium als eher nicht gelungen eingestuft.

Beziehungserfahrungen

Das Ergebnis der Analyse der Bedeutung der Regeln und Rituale in Bezug auf die Beziehungserfahrungen scheint ebenso zum Großteil das Ergebnis, zu dem im Kontext der generellen Bedeutung der Beziehungserfahrungen gekommen wurde (vgl. FF1), widerzuspiegeln und zu bestätigen.

Es scheint unabhängig davon, ob es sich um Situationen während eines Rituals, einer Regel oder im freien Spiel handelt, dass

- es Noah schwer fällt, insbesondere mit den Peers bzw. mit der Gesamtgruppe in angenehme Austauscherfahrungen bzw. überhaupt in Kontakt zu kommen.
- Noah wiederkehrend Zurückweisungen von den Peers erfährt.
- Noah sich sowohl in gesonderte Positionen begibt (z. B. alleine Spielen, keine Teilnahme bei gemeinsamen Aktivitäten) als auch, dass er in gesonderte Positionen gelangt (z. B. Kinder verlassen das Spiel bzw. die Aufgabe und Noah ist alleine, Noah sitzt als einziger auf einem Polster während des Mittagskreises, Noah kann beim Mittagsspruch nicht zur Gänze teilhaben, da er keine Handreichung erhält).

Auffallend war, dass im Kontext der Analyse der Regeln und Rituale die PädagogInnen wenig konkrete Erwähnung erfuhren. Bis auf wiederkehrende Gespräche beim gemeinsamen Mittagessen zwischen Noah und den PädagogInnen zeigte sich, dass im Kontext der Analyse der Regeln- und Ritualsequenzen zumeist nur die Pädagogin Sandra eine Rolle spielte. Entweder kam vor, dass Noah sie beobachtete (Mittagsreis), oder besonders oft, suchte Noah bei ihr Kontakt bzw. kam er mit ihr in Kontakt, wenn ein Regelbruch wieder Thema war. Es könnte dies eine Bestätigung dafür sein, dass die Pädagogin Sandra zum Teil für Noah eine sicherheitsgebende und unterstützende Kraft darstellt.

Unbelebte Objekte scheinen, da es sich bei der Durchführung von Ritualen zumeist um eine Ausführung gemeinsamer Aktivitäten handelt, eine untergeordnete Rolle zu spielen. Es wird schlussgefolgert, dass die Erfahrungen, die Noah aufgrund von Regeln und Ritualen macht, auch im Kontext des Spiels mit den unbelebten Objekten von ihm verarbeitet werden. So wird angenommen, dass Noah sich, wenn er sich, besonders im freien Spiel, alleine mit unbelebten Objekten beschäftigt, mit den Situationen und Erlebnissen im Kindergarten auseinandersetzt. Dennoch bekommt ein unbelebtes Objekt für Noah eine besondere Bedeutung – Die Mittagskreisglocke. Es wirkt, als würde es ihm Energie geben und als fühle er sich selbstwirksam, wenn er seine Aufmerksamkeit der Regel des Glockenläutens widmet.

Resümee: Noah gelingt es, dass er während Regeln und Ritualen teilweise in angenehme Gefühlszustände kommt, das Explorieren des Gegenstandes der Mittagskreisglocke stach deutlich heraus, was die besondere Bedeutsamkeit dieses Gegenstandes für Noah heraushebt und er kommt, insbesondere während den Ritualen mit den PädagogInnen in dynamische Austauscherfahrungen. Im Gegensatz zu diesen gelingenden Aspekten hat Noah auch während Regeln und Ritualen alleine mit der Erfahrung von Trennung und Getrenntsein umzuge-

hen, die Zuwendung zu den Menschen scheint insbesondere aufgrund der Regelbrüche erschwert zu werden bzw. kommt es zu kaum längeren dynamischen Austausch Erfahrungen und Zurückweisungen von Peers zu Noah sind wiederum zum Thema. Das Ergebnis führt dazu, dass im Kontext des Einflusses von Regeln und Ritualen auf das Einleben in den Kindergarten von einer teilweise gelungenen Eingewöhnung gesprochen werden kann und eine Integration in die Gesamtgruppe noch weit entfernt wirkt. Die Antworten diese Forschungsfrage betreffend widerspiegeln die Antworten, die bereits im Kontext der FF2 gegeben wurden. So scheinen Regeln und Rituale kaum bzw. keine Veränderung im Hinblick auf das Gelingen bzw. Nichtgelingen von Noahs Eingewöhnungsphase mit sich zu bringen. Es könnte die Annahme getätigt werden, dass Regeln und Rituale, so wie sie Noah im Kindergarten erlebt, seinen Eingewöhnungsprozess, insbesondere aufgrund der Regelbrüche, sogar erschweren.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung der Regeln und Rituale für die Beziehungserfahrungen ist auffallend, dass im Kontext des Kriteriums 4, die dritte Person, mit der Noah laut Ergebnis der Analyse der Beziehungserfahrungen eine Verbindung aufgebaut hatte, Stefan, während der Regeln und Ritualen nicht mehr im Zusammenhang längerer dynamischer Austausch Erfahrungen Erwähnung fand. Besonders während dem gemeinsamen Essen finden Gespräche zwischen den Peers untereinander statt. Auch wenn sich Noah während den Ritualen oftmals in Stefans Nähe befindet, scheint das Ritual nicht zu bewirken, dass auch in diesem Kontext ihre Verbindung, im Sinne gemeinsamer Interaktionen, vertieft wird.

Nachdem Noah nach gegebener Zeit alles kennenlernt und sich sicher fühlt, könnten die Rituale einen Beitrag dazu leisten, dass Noah sich in die soziale Ordnung einfügt und positive Beziehungserfahrungen gelingen, doch aufgrund der in den Ritualen inkludierten Regelbrüche wird, anstatt dass Noah in seinem Handeln sicherer wird, Unsicherheit hervorgerufen, was das Verlassen des Sicherheitsabstandes, der sich insbesondere in Noahs beobachtenden Verhalten zu zeigen scheint, immens erschwert und weiters führen die Regelbrüche zum Teil auch dazu, dass Noah unangenehme Beziehungserfahrungen erlebt. Somit rufen auch im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen Regeln und Rituale kaum bis keine Veränderungen herbei im Sinne, dass positive Beziehungserfahrungen entstehen. Eher ist aufgrund der Regelbrüche Gegenteiliges der Fall und auch zu seinem engsten Peer, Stefan, scheint Noah die Verbindung während den Regeln und Ritualen nicht vertiefen zu können.

In Bezug auf beide bearbeitete Punkte – Bedeutung der Regeln und Rituale für das Gelingen bzw. Nichtgelingen des Eingewöhnungsprozesses von Noah sowie für seine Beziehungserfahrungen –, scheint es als würden Regeln und Rituale beide Aspekte zum Teil sogar negativ beeinflussen.

9. Wissenschaftlicher Ertrag

Auf Basis des Videomaterials, welches sechs Einheiten von Noahs Eingewöhnungszeit im Kindergarten beinhaltet, wurde herausgearbeitet, welche Bedeutung Beziehungserfahrungen für das Erleben des dreijährigen Noah während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten haben, ob ihm die Eingewöhnung gelungen oder nicht gelungen ist, welche Bedeutung Regeln und Rituale für sein Erleben während der Eingewöhnungszeit haben und welche Bedeutung Regeln und Rituale sowohl für Noahs Gelingen oder Nichtgelingen der Eingewöhnung als auch für seine Beziehungserfahrungen haben. Es liegen somit in Bezug auf die eben dargestellten Thematiken Ergebnisse, welche sich auf einen konkreten Einzelfall – Noah – beziehen, vor. Wie am Beginn der vorliegenden Arbeit betont wurde, wird im Zuge einer Einzelfallstudie versucht, vom Besonderen Rückschlüsse auf das Allgemeine zu ziehen, um somit einen Erkenntnisgewinn zu erlangen (Fatke 1995b, 683). Einzelfallstudien können allgemeines theoretisches Wissen erweitern, in Frage stellen, korrigieren oder gegebenenfalls zur Theoriebildung beitragen (Fatke 1995a, 677). Um den wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit darzustellen, gilt es somit die Forschungsergebnisse, die sich auf den Einzelfall Noah beziehen, mit den in der Arbeit vorgestellten Theorien und den erläuterten Studien, mit welchen der aktuelle Forschungsstand dargestellt wurde, in Verbindung zu bringen.

Im Fokus der wissenschaftlichen Forschung hinsichtlich der Thematik des Überganges eines Kindes von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung standen bisher Kinder unter drei Lebensjahren (Eckstein, Hover-Reisner 2009 et al.; zit. n. Datler, Trunkenpolz 2015, 5). Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen für das Erleben eines Kindes und die Untersuchung, ob eine Eingewöhnung gelungen oder nicht gelungen ist, wurden bereits in vorangehenden Studien behandelt: So legten Untersuchungen im Rahmen des Berliner Eingewöhnungsmodells den Fokus auf die Fachkraft-Kind-Beziehungen mit besonderem Blick auf die Bedeutung der Bindung hinsichtlich dieser Thematik (Laewen, et al. 2014). Das Münchener Eingewöhnungsmodell erweiterte den Fokus, in dem es auf Basis der Transitionsforschung den Blick auf alle Beteiligten – Kind, Eltern, Fachkraft, Kindergruppe – legte (Winner, Erndt-Doll 2013). Die Wiki-Studie untersuchte anhand der Wiki-Kriterien, ob eine Eingewöhnung gelungen oder nicht gelungen ist (Fürstaller et al. 2011). Doch allen Studien ist gemein, dass Kinder unter drei Lebensjahren im Zentrum der Untersuchungen standen. Ein wissenschaftlicher Ertrag der vorliegenden Arbeit ist, dass der Fokus auf einen Jungen gelegt wurde, welcher bereits das dritte Lebensjahr vollendet hat und somit Ergebnisse vorliegen, die das bisherige Wissen erweitern können.

Auch wenn wenig Studien für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr im Kontext des Überganges von der Familie in den Kindergarten vorliegen, machten besonders Griebel und Niesel (2017, 99ff.) auf älteren Studien, hinsichtlich der Thematik des Überganges von der Familie in den Kindergarten, die somit auch Ergebnisse von Kindern ab drei Lebensjahren inkludierten, aufmerksam. Auf Basis dieser Studien versuchten sie einen Verlauf darzustellen, wie sich die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung gestalten kann. Forschungsergebnisse, auf welche die AutorInnen hinwiesen, fanden zum Teil auch in der vorliegenden Arbeit Bestätigung.

Wie im Analyseteil erwähnt, zeigten Forschungsergebnisse nach Strätz (1986; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100) und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100), dass Aspekte, wie soziale Scheu und Isoliertheit im Zusammenhang mit den ersten Tagen der Orientierung des Kindes im Kindergarten zentral sind. Haefele und Wolf-Filsinger (1994; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 100) betonen, dass die ersten Tage der Neulinge geprägt sind von sozialer Scheu, Nichtbeteiligung am Spiel und Verlegenheitsgesten. Weiters fallen neue Kinder durch soziale Ungeschicklichkeit auf, indem sie z. B. in nicht angemessener Form den Wunsch äußerten, bei anderen Kindern mitspielen zu dürfen. Sie sind z. B. nicht bereit, im Spiel etwas zu teilen oder etwas mit anderen Kindern zu teilen. Nach Haefele und Wolf-Filsinger (1996: zit. n. Griebel, Niesel 2017, 101) wurde diese Isoliertheit mit der Zeit seltener und war nach der vierten Woche kaum mehr zu beobachten. So fanden laut den AutorInnen die markantesten Veränderungen zwischen der ersten und zweiten Woche statt. Die Kinder entwickelten Strategien, um aktiv Kontakte, zunächst zu einzelnen Kindern, zu knüpfen. Die Neulinge suchten das Gespräch mit ihnen, erzählten viel, zeigten was, sie konnten, brachten Spielzeug mit, beteiligten sich auch an Gruppenaktivitäten und wollten sich interessant und beliebt machen (ebd.).

An dieser Stelle gilt es nochmals zu betonen, dass meine Videotermine erst ca. zwei Monate nach Noahs Eintritt in den Kindergarten, stattfanden. Es könnte somit gewesen sein, dass sich Noah am Beginn des Eintritts in den Kindergarten noch mehr isolierte als in meiner Beobachtungsspanne und sich besonders in den ersten zwei bis vier Wochen auch bei ihm markante Änderungen gezeigt haben. Dies lässt sich anhand des vorhandenen Videomaterials nicht feststellen. Auffallend ist, dass Noah die beschriebenen Verhaltensweisen, welche besonders in den ersten Tage der Orientierung gegeben sein sollten, bis zum Ende meiner Videobeobachtungszeit aufwies und in dieser Zeitspanne auch kaum ein Rückgang dieser Verhaltensweisen

festzustellen war. Noah wirkt sozial scheu, indem es ihm scheinbar schwer fällt, in längere dynamische Austauschverfahren, insbesondere mit Peers, zu gelangen. Weiters ist bei Noah oftmals eine Nichtbeteiligung beim Spiel zu finden. Er beteiligt sich kaum bei gemeinsamen Gruppenaktivitäten und spielt überwiegend alleine. Noah wirkt oft isoliert von der Gruppe und auch soziale Ungeschicklichkeiten, wenn Noah z. B. versucht, sich bei einem Spiel zu beteiligen, oder ein Kind den Versuch startet, bei seinem Spiel mitzuwirken, sind sichtbar geworden. Die soziale Isoliertheit ist bei Noah bis zum Ende meiner Videotermine kaum weniger geworden. So knüpfte Noah zwar besonders mit einem Peer, Stefan, Kontakt, jedoch die Beteiligung an Gruppenaktivitäten, sich interessant und beliebt bei anderen zu machen, viel erzählen usw. war bis zum Schluss kaum bis gar nicht zu beobachten. Lediglich kleine Fortschritte in eine derartige Richtung konnten bei Noah festgestellt werden.

Dass sich die eben dargestellten Forschungsergebnisse in der vorliegenden Arbeit zum Teil nicht bestätigen ließen, könnte u. a. folgende Ursache haben: Ergebnisse der Wiki-Studie deuten daraufhin, dass die Eingewöhnungsprozesse von Kindern derart unterschiedlich verlaufen, dass es kaum möglich ist, im Sinne einer Typenbildung verschiedene Gruppen von Kindern zu identifizieren, bei denen die Eingewöhnung ähnlich verläuft (Fürstaller et al. 2011, 25). Der dargestellte Verlauf nach Griebel und Niesel (2017, 99ff.) kann angenommen werden, ist für viele Kinder, die sich in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befinden zutreffend, doch gerade mit Blick auf den Einzelfall Noah ließ sich das eben erläuterte Ergebnis der Wiki-Studie bestätigen. Dennoch war das beobachtete Verhalten der Kinder, welches Griebel und Niesel (2017, 99ff.) auf Basis von Studien nachgezeichnet haben, auch bei Noah zu finden, mit dem Unterschied darin, dass sich die Verhaltensweisen, die die AutorInnen besonders in den ersten Tagen der Orientierung beschrieben, die in späterer Folge nachließen und zur Integration führten, bei Noah noch nach mehreren Monaten, nachdem er in den Kindergarten eintrat beobachtet wurden und diesbezüglich kaum ein Rückgang festgestellt werden konnte.

Eine weitere Annahme, die ebenso auf Erkenntnissen der Wiki-Studie basiert, schien sich beim Fall Noah zu bestätigen. So wird die Meinung vertreten, dass das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von den Bezugspersonen vorerst etwas Belastendes darstellt und dass aus diesem Grund Kleinkinder zunächst kaum von sich aus in der Lage sind, mit der Erzieherin oder auch den anderen Kindern in Formen der Interaktion oder Kommunikation einzutreten bzw. selbst herzustellen (Fürstaller et al. 2011, 25). Bei Noah ist Die Interaktionshäufig-

keit mit anderen, während der gesamten Untersuchungszeitspanne gering und besonders mit den Peers scheint es ihm schwer zu fallen, einen Kontakt herzustellen. Jedoch ist auffallend, dass es Noah gelingt, von selbst mit den PädagogInnen in Kontakt zu treten und besonders in Gesprächssituationen mit ihnen zu gelangen. Dennoch, auch wenn Noah dies gelingt, sind derartige Interaktionssequenzen selten und zumeist von kurzer Dauer, sodass, wie in der Wiki-Studie angenommen, auch in Bezug auf Noah davon ausgegangen werden kann, dass es ihm nicht leicht fällt mit anderen in Formen der Interaktion oder Kommunikation einzutreten. Auch die Ergebnisse einer Untersuchung des Staatsinstituts der Frühpädagogik Bayern scheinen sich somit zu bestätigen, welche zeigten, dass noch ein halbes Jahr nach Eintritt in die Einrichtung die Neuen deutlich niedrigere Werte für die Interaktionshäufigkeit aufwiesen als die älteren Kinder (Minsel 1996; zit. n. Griebel, Niesel 2017, 102). Dass diesbezüglich besonders die neue belastende Situation – Trennung von der Familie – eine Rolle spielen könnte, scheint nachvollziehbar zu sein. Dennoch zu den PädagogInnen, insbesondere zur Pädagogin Sandra gelingt Noah das Öfteren eine Kontaktherstellung, dies wurde besonders deutlich als die Bedeutung der Beziehungserfahrungen zwischen Noah mit den PädagogInnen untersucht wurde. Welche Erkenntnisse diesbezüglich (Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen) vorliegen wird im Folgenden zum thematisiert.

Im Fall von Noah kam es zu dynamischen Austauschen, insbesondere mit den PädagogInnen Sandra und Jörg. Noah suchte von selbst, besonders in Situationen, in denen er Unsicherheit verspürte, Kontakt zu der Pädagogin Sandra, weiters suchte er des Öfteren das Gespräch mit ihr bzw. auch mit dem Pädagogen Jörg, was für eine positive Beziehung sprechen könnte. Dennoch waren die Interaktionen nicht derart häufig, von kurzer Dauer und oftmals schien die Erledigung einer Aufgabe im Vordergrund des Interesses der PädagogInnen gestanden zu haben. Eventuell könnten die wenigen und eher kurzen Interaktionserfahrungen zwischen Noah und den PädagogInnen auch damit zusammenhängen, dass wie Griebel und Niesel (2017, 102) erwähnen, Kinder im Laufe des vierten Lebensjahres, im Unterschied zu Kleinkindern beginnen, die Art des Beziehungsaufbaus zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu ändern. Sowohl die Intimität der Pflegesituation falle weitgehend weg und auch der Beziehungsaufbau gestalte sich weniger körperbetont. Sie betonen über dies hinaus, dass sich die Unterstützung durch den Aufbau einer stabilen und verlässlichen Beziehung rascher auf die Ebene der Inhalte des gemeinsamen Tuns verlagert. Gemeinsames Tun (Aufgaben Erledigung) war zwischen den PädagogInnen und Noah zu finden, Kontakte waren gegeben und Noah suchte bei Verunsicherung, besonders den Rat von der Pädagogin Sandra. Diese ge-

nannten Aspekte könnten Zeichen dafür sein, dass die PädagogInnen für Noah für Sicherheit und Halt stehen. Doch besonders im Kontext eines unterstützenden Parts im Zusammenhang mit den Peer-Erfahrungen, scheint, wie im Analyseteil erwähnt, eine Hilfestellung seitens der PädagogInnen zu fehlen. Ebenso scheint, wie die Analyseergebnisse zeigen, Noah alleine mit dem Erleben der Trennung von der Familie umzugehen zu haben. So fällt es aufgrund mehrerer, in diesem Teil genannten Gründe, schwer, ein Urteil darüber zu fällen, ob Noah die Beziehungserfahrungen mit den PädagogInnen als besonders hilfreich für seinen Eingewöhnungsprozess erlebt.

Nicht nur Beziehungserfahrungen mit PädagogInnen wurden in der vorliegenden Arbeit thematisiert sondern auch Beziehungserfahrungen mit Peers. Am Beispiel von Fallvignetten zeigen Hover-Reisner und Fürstaller (2017, 16ff.), dass es Kleinkindern zunächst nicht leicht fällt in einen freudvollen und interaktiven Austausch mit anderen zu kommen. Dass dieses Verhalten auch bei Noah zutreffend war und u. a. an der belastenden Trennungssituation von der Familie liegt, wurde bereits erläutert. Winner und Erndt-Doll (2013, 25) betonen, mit Verweis auf Pikler (2001), dass sich bereits wenige Monate alte Kinder auf andere Kinder beziehen, sich interessiert beobachten, sich gegenseitig anblicken, aufeinander zubewegen und miteinander umgehen, so gut wie sie dies zu diesem Zeitpunkt können. Die Kinder beobachten sich wechselseitig in ihrem Tun und imitieren sich gegenseitig. Vom Umgang des Anderen mit einem Gegenstand lernen sie, wie sie selbst mit diesem umgehen können und weiters probieren sie das Beobachtete an dem Gegenstand aus (Oerter 1993; zit. n. Winner, Erndt-Doll 2013, 25). Diese Aussagen beziehen sich zwar auf Kleinkinder, doch scheinen sie, wenn der Blick auf Noah gelegt wird, zum Teil auch auf ältere Kinder bzw. auf das Kindergartenalter übertragbar zu sein. Auch wenn Noah wenig dynamische Austausch Erfahrungen mit Peers machte, zeigte sich dennoch, dass Peers für ihn von Relevanz sind. Wiederkehrend beobachtete er sie interessiert und es wurde schlussgefolgert, dass er besonders durch sein Beobachten versucht, zu erlernen sich in Situationen angemessen und wie erwartet zu verhalten.

Ley betont (2013, 25) mit Verweis auf Ahnert (2005), dass sich Kinder im Alter von drei bis sechs/sieben Jahren, im sogenannten traditionellen Kindergartenalter, im Spiel austauschen und voneinander lernen. Diesbezüglich war auffallend, dass Noah zumeist alleine einem Spiel nachging, nur selten war zu finden, dass er sich bei Gruppenspielen beteiligte. Eher gegen Ende der Videoaufzeichnungen lassen sich Situationen finden, in denen Noah gemeinsam mit

einem Peer, Stefan, spielt. Dass Noah, wenn er in spielerischen Austausch mit anderen geht, dies zumeist nur mit einem Peer geschieht, erinnert an eine Aussage von Brandes (zit. n. Schröder 2017, 31), welche betont, dass bei Kindern unter dem dritten Lebensjahr der dyadische Austausch dominiert. Die Kinder interagieren selten mit zwei oder mehreren Kindern zeitgleich, es kann aber trotzdem zu Vorformen einer Gruppenbildung von bis zu drei bis vier Kindern kommen. Diese sind jedoch nicht durch Stabilität gekennzeichnet. Noah hat das dritte Lebensjahr bereits erreicht und scheint diesbezüglich, zumindest laut dieser theoretischen Beschreibung, noch Verhaltensweisen, welche bei Kindern unter drei Jahren beobachtet werden, aufzuzeigen.

Nachdem sich einige theoretische Annahmen in Bezug auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit den Peers bestätigen ließen, waren folgende in der Theorie angenommene Aspekte, bei Noah nicht zutreffend. Nelson und Seidmann (1984; zit. n. Schröder 2017, 33) erwähnen, dass die inhaltliche Interaktionsdauer bei über dreijährigen Kindern auch mit einer höheren sprachlichen Komplexität einhergeht, als im Kleinkindalter. Nach Eckermann und Petermann (2001; zit. n. Schröder 2017, 33) werden nun neben nicht-sprachlichen Kommunikationsmittel auch sprachliche eingesetzt, um soziale Koordination zu erreichen. Schröder (2017, 33) verweist auf Howes (1987), welcher im dritten Lebensjahr die Kommunikation als zentrales Thema in Peer-Interaktionen sieht. Wenn Noah in Interaktion mit Peers tritt, sind sprachliche Äußerungen nur spärlich vorhanden. Bei den sprachlichen Äußerungen überwiegen kurze Äußerungen und besonders in den Spielsequenzen mit Stefan wurde sichtbar, dass die nicht-sprachliche Kommunikation überhandnahm. So wirkten derartige Situationen eher wie ein Parallelspiel, als würden die Kinder nebeneinander das Gleiche tun, ohne sich dabei aufeinander kooperierend zu beziehen (gemeinsames Tisch säubern mit Stefan), wobei ihr Spiel – Mensch ärgere dich nicht – auch wenn es zum Großteil wie ein „nebeneinander Spiel“ wirkt, doch aufzeigt, dass es eine gemeinsame Aktivität darstellt. Nach Beobachtung besonders dieser Spielsituationen scheint es nicht verwunderlich, dass in vergangenen Untersuchungen die Meinung vertreten wurde, dass für Kleinkinder die eigenen Bedürfnisse und Aktivitäten im Vordergrund stehen (Raschke und Weber 1998, 116) und dass, wie Schmidt und Schneeweiß (1985; zit. n. Raschke, Weber 1998, 116) der Meinung waren, Kleinkinder noch keinen Kontakt zu Gleichaltrigen benötigen, denn dies stelle das Kind vor schwer lösbare Probleme, denn diese würden sich nicht wie ältere Kinder anpassen. Doch, wie erwähnt, ist diese Annahme (Winner, Erndt-Doll 2013, 25), dass sich bereits wenige Monate alte Kinder für andere Kinder und deren Verhalten interessieren. In diesen Interaktionen gehen Kinder so

gut miteinander um, wie sie es zu diesem Zeitpunkt können (Pikler 2001; zit. n. Winner, Erndt-Doll 2013, 25). „So gut, wie sie es zu diesem Zeitpunkt können“ scheint ein wesentlicher Aspekt zu sein. Es ist auffallend, dass sich theoretische Annahmen, welche sich einerseits auf Kleinkinder beziehen und andererseits auf Kinder ab drei Jahren zum Teil bestätigen ließen als auch, dass sich besonders Annahmen, die Kinder ab dem dritten Lebensjahr betreffen im Fall Noah nicht wiederfinden ließen. Z. B. längere Interaktion als im Kleinkindalter und vermehrter Einsatz sprachlicher Kommunikationsmittel. Dies verleitet zu der Annahme, dass Noah es zu diesem Zeitpunkt noch nicht, wie es vielleicht dem Großteil anderer Kinder, welche sich in diesem Alter befinden, gelingt, in längeren Austausch zu treten und die Sprache vermehrt zum Einsatz zu bringen, sondern, und hier scheint eine bereits im Analyseteil erwähnte Annahme Bestätigung zu finden, dass Noah noch Zeit benötigt, um sich derart zu verhalten, wie es von Kindern ab dem dritten Lebensjahr zumeist beobachtet bzw. angenommen wird. Er scheint sich diesbezüglich noch eher im Verhalten, welches von Kleinkindern erwartet wird, zu befinden, indem er andere Kinder zwar interessiert beobachtet, doch der längere dynamische, insbesondere der sprachliche Austausch scheint noch auszubleiben und sich erst allmählich zu entwickeln. Warum Noah noch Zeit benötigt und sich somit eventuell noch im Verhalten von einem Kleinkind zu befinden scheint, wurde im Analyseteil herausgearbeitet. So könnten neben der belastenden Trennungssituation von den Eltern, die oftmals unangenehmen Austauscherfahrungen mit den Peers und die vielen Regelbrüche es Noah erschweren, sich in gewissen Punkten seinem Alter angemessen zu verhalten.

Die theoretischen Annahmen hinsichtlich der Bedeutung der Beziehungserfahrungen mit unbelebten Objekten ließen sich mit Blick auf Noah vereinen und somit bestätigen. So waren die unbelebten Objekte mit Fokus auf das symbolische Spiel für Noahs Erleben im Kindergarten besonders zentral. Noah schien das Spiel mit den unbelebten Objekten zu verwenden, um mit Unannehmlichkeiten fertig zu werden und zu entspannen. Das Spiel scheint für ihn hilfreich zu sein, um seine inneren Spannungen bzw. sein Erleben im Kindergarten be- und verarbeiten zu können (Flitner 2002, 71).

Abschließend wird nun auf den wissenschaftlichen Ertrag in Bezug auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen eingegangen.

Das Leben wird laut Wulf (2008, 72) durch Rituale und Ritualisierungen strukturiert und sie unterstützen die Einfügung in eine soziale Ordnung und mit dieser konstruktiv umzugehen.

Die untersuchten Rituale in Noahs Kindergarten scheinen an sich in ihrer Grundstruktur, das Potential zu haben, dass sie Kindern dabei helfen, sich in die soziale Ordnung – Kindergarten – einzufügen. Oberflächlich betrachtet laufen sie strukturiert ab, da die Rituale regelmäßig stattfinden, einen Anfang und ein Ende haben und immer einem ähnlichen Ablauf folgen. Mittagkreis: Polsterholen, in den Kreis setzen, raussuchen des Tageskärtchens, gemeinsame Aktivitäten und das abschließende „Rausgehspiel“. Gemeinsames Mittagessen: Das Essen beginnt, nachdem die Kinder beim Tisch sitzen, sich die Hände reichen und ein Mittagsspruch aufgesagt wird. Beendet wird es jedoch zumeist individuell. Die rituellen Praktiken während dieser beiden Ritualen sind performativ, es wird eine Gemeinschaft inszeniert und aufgeführt. Durch die körperlichen Praktiken liegt die Annahme nahe, dass sich die Kinder, im Sinne der Meinung Wulfs (2008, 72), mit Bildern und Schemata während der Durchführung dieser Rituale identifizieren und dadurch neue Handlungsformen ausbilden. Auch wenn Noah bei den rituellen Praktiken bzw. körperlichen Praktiken zumeist nicht aktiv bei den gemeinsamen Aktivitäten, sondern durch Beobachten dieser, teilnimmt, kann davon ausgegangen werden, dass er sich, im Sinne Wulfs (2008, 72), mit Bildern und Schemata identifiziert und die rituellen Handlungen inkorporiert. Weiters wenn Noah, wie angenommen, Zeit benötigt, um aktiv an den rituellen Praktiken teilzunehmen, wird die Annahme vertreten, dass die Rituale, da er durch sein Beobachten die erwarteten Verhaltensmuster kennenlernt, ihn dabei unterstützen, sich in die soziale Ordnung einzufügen. In anderen Kontexten, die eventuell ähnlich ablaufen, so kann angenommen werden, wird Noah durch diese wiederholten Rituale lernen, sich auch dort angemessen zu verhalten (Audehm et al. 2007, 427).

In der Ratgeberliteratur wird betont, dass Regeln und Rituale für das Einleben in den Kindergarten hilfreich sind (Gräßer, Hovermann 2015). Diese Annahme und auch die zuvor diskutierten Punkte, scheinen unter Bezugnahme auf den Einzelfall Noah, zum Teil ihre Richtigkeit zu haben. Nach Analyse der Bedeutung von Regeln und Rituale für Noahs Einleben in den Kindergarten wurde ein Aspekt sichtbar, welcher die Annahmen nach Wulf (2008, 72), die ebenso zum Teil Bestätigung finden können – Rituale unterstützen, sich in die soziale Ordnung einzufügen, Rituale erzeugen Gemeinschaften, Regeln und Rituale vermitteln Sicherheit usw. – sowie die erwähnten Annahmen der Ratgeberliteratur, widerlegt. Es handelt sich in diesem Zusammenhang um die Regelbrüche, welche während den Ritualen stattfinden. Die wiederkehrenden Unstrukturierten der Regeln stehen im Gegensatz zu den doch zum Teil strukturierten Ritualen. So scheinen die Regelbrüche dazu zu führen, dass die Rituale, die an sich einen strukturierten Ablauf haben, unstrukturiert und chaotisch ausgeführt werden. An-

statt, dass die Rituale für Noah vorhersehbar sind und Sicherheit vermitteln (Bäcker-Braun 2011, 16), scheinen die wiederkehrenden Brüche das Gegenteil zu bewirken und Noah zu verunsichern. Ein wesentlicher Faktor von Ritualen laut der Ritualforschung sei weiters, dass sie Gemeinschaft und das Gefühl von Zugehörigkeit erzeugen sollen (Belliger, Krieger 2013, 31). Im Morgenkreis sollen sich die Kinder z. B. willkommen fühlen, die Handreichung beim Mittagessen sei eines der schönsten Rituale usw. (Bäcker-Braun 2011, 16). Wiederkehrend erfährt Noah während Ritualen Zurückweisungen und besonders bei den Handreichungen scheint Noah mit Gefühlen des Ausschlusses umzugehen zu haben. Für all jene Kinder, die sich z. B. gemeinsam die Hände reichen und den Mittagspruch aufsagen, könnte es Bestätigung finden, dass sie sich willkommen fühlen und derartige Rituale für sie ein angenehmes Erleben darstellen. Doch für Noah, der sichtbar und zumeist aufgrund von Zurückweisungen nicht teilnehmen kann, kann angenommen werden, dass derartige wiederkehrende Situationen kein Gefühl der Zugehörigkeit und der Gemeinschaft vermitteln. Eher das Gegenteil könnte bewirkt werden. Für Noah könnten diese Erlebnisse (vgl. u. a. Szenen im Kontext der Handreichungen) verletzend sein. Da sie wiederkehrend stattfinden, könnten sie weiters erschweren, dass sich Noah in der neuen Institution wohlfühlt.

Laut Arbeitsdefinition beinhaltet ein Ritual ein Zelebrieren aller am Ritual beteiligten Personen (internes Projektpapier - Video 2017). Da Noah oftmals bei der gemeinsamen Zelebration (gemeinsame Aktivitäten) nicht teilnehmen konnte (Mittagessen - Handreichung) oder scheinbar nicht wollte (Mittagskreis), scheint es schwierig zu sein, dass aus seiner Perspektive von Ritualen gesprochen werden kann. Für den Rest der Gruppe könnten die Rituale sehr wohl einen förderlichen Einfluss für ihr Erleben im Kindergarten bewirken. Doch es zeigte sich, dass, was für die Mehrheit gelten mag, nicht zwingendermaßen für alle gelten muss. Gräßer und Hovermann (2015) betonten, dass die Eltern unbesorgt sein sollten, denn wenn sie ein paar „einfache Regeln“ beachten würden, seien Rituale eine sehr hilfreiche und schöne Bereicherung für sie und ihre Kinder. Auch wenn sich diese Aussage auf Regeln und Rituale im Kontext des Familienlebens bezieht, ist auffallend, dass die Autorinnen von einer besonderen Leichtigkeit und Förderlichkeit in Bezug auf die beiden Begrifflichkeiten sprechen. Wenn diese ratgebende Aussage auf Noahs Kindergarten abgeleitet wird, zeigt sich, dass es bereits an ein paar Regeln gescheitert ist, dass Noah die Rituale als besonders hilfreich für sein Einleben erleben konnte. Wenn die Regeln während der Rituale strukturiert durchgeführt worden wären und keine Brüche erfahren hätten, hätten die Rituale eventuell eine schöne Bereicherung für Noah werden können. In Noahs Fall waren es genau die „einfachen Regeln“, die auf-

grund ihrer Unstrukturiertheit zu „diffusen Regeln“ wurden und somit, anstatt einer Bereicherung, zur Erschwernis für sein Einleben wurden.

10. Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel erfolgt ein in die Zukunft gerichteter Ausblick im Zusammenhang mit weiteren Forschungsvorhaben zur Thematik des Überganges von der Familie in den Kindergarten. Insbesondere wird erläutert, auf welche Art und Weise die Arbeiten, die im Projekt gerade am Entstehen bzw. bereits entstanden sind, für weitere Untersuchungen von Bedeutung sein könnten und wie diesbezüglich das Wissen der vorliegenden Arbeit erweitert werden könnte. Darauffolgend wird ein Vorschlag einer Wissenserweiterung auf Basis einer Längsschnittstudie erläutert. Vom Projektteam liegen bereits ausgearbeitete Ergebnisse, die demnächst publiziert werden, vor (Trunkenpolz, Datler 2018; Trunkenpolz, Haberl 2018; Haberl, Trunkenpolz 2017). Die Erläuterung von Ergebnissen wird den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden. Da es sich in diesem Kapitel um einen Ausblick handelt, erfolgt keine Darstellung und Diskussion aller bisher ausgearbeiteten Ergebnisse. Durch Hinzunahme der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, wird ein kurzer Einblick in bisherige Ausarbeitungen inklusive künftiger Forschungsideen erläutert.

Vergleich mit weiteren Fallstudien

Da das gewonnene Wissen aus Einzelfallstudien auf hypothetischer Natur basiert, benötigt es den Vergleich mit anderen Fallstudien oder anderen empirischen Untersuchungen (Fatke 1995a, 677). Laut Datler (2004, 37f.; zit. n. Datler 1995) muss nicht zwingendermaßen ein Vergleich mit anderen Fallstudien vollzogen werden, denn der Autor betont, dass manche Fallstudien zur Weiterentwicklung von Theorien ohne Infragestellung basaler bzw. pragmatischer Grundannahmen dieser Theorien dienen und andere Fallstudien beinhalten die Infragestellung oder tragen gar zur Neuentwicklung pragmatischer Grundannahmen bei (ebd.). Auch wenn ein Vergleich mit anderen Fallstudien nicht unbedingt notwendig ist, so wird angenommen, dass dies für die Wissenserweiterung von Vorteil sein kann. Im Regeln und Rituale-Projekt sind derzeit weitere Einzelfallstudien im Entstehen bzw. schon fertig ausgearbeitet. Insgesamt stehen vier Kinder im Zentrum der Untersuchung. Auch wenn die Schwerpunkte, welche im Zuge der Einzelfallstudien ausgearbeitet werden, zum Teil unterschiedlich gesetzt sind, haben alle gemein, dass der Fokus, insbesondere auf die Bedeutung von Beziehungserfahrungen sowie auf Regeln und Rituale im Kontext des Überganges von der familiären Betreuung zur außerfamiliären Betreuung gelegt wurde. Um das Wissen der vorliegenden Einzelfallstudie zu bestätigen, erweitern oder gegebenenfalls zu korrigieren, könnte es für weitere Forschungsvorhaben von Bedeutung sein, die Ergebnisse der Einzelfallstudien, die im Rahmen des Projektes entstehen bzw. bereits entstanden sind, miteinander zu vergleichen. In

diesem Zusammenhang wird besonders die Arbeit von Frau Laura Mitas von Bedeutung sein, denn jene war, wie erwähnt, mit mir in der Videokleingruppe und fertigt aktuell ihre Masterarbeit ebenso mit Fokus auf die Beziehungserfahrungen und Regeln und Rituale während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten an. In ihrer Arbeit steht das Kind Patrick im Fokus. Auch der Vergleich mit den gerade entstehenden Arbeiten von Melanie Leidwein und Frau Judith Wellkamp könnten von besonderer Relevanz sein. Frau Melanie Leidwein beobachtete Noah in der Familie, bevor er in den Kindergarten eintrat und auch während seiner Eingewöhnungsphase. Frau Judith Wellkamp führte ihre Beobachtungen im Kindergarten, während seiner Eingewöhnungszeit, durch. Beide Beobachterinnen legen in ihrer Arbeit ebenso den Fokus auf Beziehungserfahrungen und Regeln und Rituale. Mithilfe ihrer Ergebnisse könnten sich eventuell die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen, jedoch auch widerlegen lassen, als auch weiterer Perspektiven könnten sich aufzeigen. So könnte ermittelt werden, in welcher Weise Noahs Familienleben einen Einfluss auf sein Verhalten im Kindergarten hat und auch umgekehrt, auf welche Art und Weise sein Familienleben sein Verhalten im Kindergarten beeinflusst.

Noah hatte Schwierigkeiten mit anderen, insbesondere mit Peers, in Kontakt zu kommen und hatte zudem oftmals mit Zurückweisungen umzugehen. Es wäre diesbezüglich interessant, ob Kinder, die ähnliche Beziehungserfahrungen wie Noah machen, ähnliche Verhaltensweisen aufzeigen, wie u. a. Isoliertheit, überwiegend alleine spielen, bei gemeinsamen Aktivitäten zumeist beobachtend agieren usw. Ebenso könnte dadurch untersucht werden, ob insbesondere Brüche der Regeln und Rituale auch bei anderen Kindern anstatt einer förderlichen Rolle im Kontext der Eingewöhnungsphase, sogar eine hinderliche Rolle spielen könnten und wenn ja auf welche Art und Weise. Eventuell lassen sich mit dem Vergleich anderer Fallstudien Gemeinsamkeiten finden, um so Rückschlüsse auf Allgemeinheiten ziehen zu können.

Auch die Ergebnisse der durchgeführten Interviews sowohl mit Noahs Eltern als auch mit seinen PädagogInnen und weiters die Ergebnisse des Attachment Q-Sets könnten interessant sein, mit der vorliegenden Arbeit in Verbindung zu bringen. Wiederum könnten sich auch diesbezüglich die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Ergebnisse bestätigen, widerlegen oder erweitern. Weiters könnten, wie im Kapitel 7.2 erwähnt, die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit einen Beitrag dazu leisten, dass im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten jene mit den Ergebnissen der Ratingmethode, verglichen werden, um so die Gültigkeit der gewonnenen Befunde zu überprüfen.

Da vom Projektteam bereits Ergebnisse vorliegen, wird nachfolgend, nachdem noch kurz ein Vorschlag einer Wissensweiterung, auf Basis einer Längsschnittstudie erläutert wird, ein kurzer Einblick inklusive der Bezugnahme auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, gegeben.

Längsschnittstudie

Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung sei mit Kompetenzgewinn verbunden, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit für das Gelingen des nächsten Überganges erhöhe. Hingegen berge ein nicht gelungener Übergang die Gefahr des Scheiterns weiterer Übergänge (Griebel, Niesel 2017, 98). Diesbezüglich wäre es interessant zu untersuchen, wie sich die weiteren Übergänge der Kinder, die in der aktuellen Studie im Fokus stehen, gestalten. Es könnte somit erforscht werden, ob ein Kind, welchem der Übergang in den Kindergarten gelungen ist, auch der Übergang in weitere Institutionen gelingt, wie z. B. vom Kindergarten in die Schule, vom Abschluss der Ausbildung in das Arbeitsverhältnis usw. Besonders im Zusammenhang mit Noah wäre interessant, ob ihm auch seine weiteren Übergänge nur zum Teil gelingen und ob er ähnliche Verhaltensweisen am Beginn seiner nächsten Übergänge zeigt.

Ausschnitt bisheriger Projektergebnisse

Wiederkehrend wurde in der vorliegenden Arbeit thematisiert, dass Noah einen starken Wunsch verspürt, mit den Peers in Kontakt zu kommen, es ihm jedoch bis zum Ende meiner Beobachtungsspanne mittels Video, auch wenn Besserungen sichtbar wurden, nur wenig gelingt und es den Anschein macht, als würden die PädagogInnen in diesem Zusammenhang kaum eine Unterstützung für ihn darstellen. Bisher ausgearbeitete Ergebnisse im Kontext der Beziehungserfahrungen widerspiegeln diese Ergebnisse (Trunkenpolz, Datler 2018, 4ff.; Trunkenpolz, Haberl 2018, 3ff.): Es zeigt sich, dass Noah sich wünscht mit den Peers in Kontakt zu kommen, es ihm bis zum Schluss meiner Videotermine an inneren Bildern fehlt, wie ihm dies gelingen kann und die PädagogInnen in diesem Zusammenhang kaum einen hilfreichen Part für Noah darstellen. Eine Antwort darauf warum der hilfreiche Part seitens der PädagogInnen im Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den Peers fehlt, könnte in bereits ausgearbeiteten Analysen zu finden sein. Inhaltsanalytische Auswertungen der Interviews von Noahs Bezugspädagogin sowie die Analyse des Beobachtungsmaterials zeigen, dass die Pädagogin von Noah wie auch von anderen Kinder erwartete, dass sie in der Lage sind, mit anderen Kindern zu spielen und neue Kontakte selbstständig anzubahnen. Weiters war sie der Überzeugung, dass die Kinder in der Lage sein müssen, sich Unterstützung zu holen, wenn sie diese benötigen (Trunkenpolz, Datler 2018, 8ff.; Trunkenpolz, Haberl 2018,

6ff.). Als Grund dafür warum die PädagogInnen derartige Grundhaltungen haben und kaum einen unterstützenden Part im Kontext der Beziehungserfahrungen mit den Peers darstellen, nennen Trunkenpolz und Datler (2018, 8ff.) u. a., dass Elementarpädagoginnen nicht über jene Art von Aus- und Weiterbildung verfügen, die sie in die Lage versetzen würden, den genannten Ansprüchen gerecht zu werden. Die Befassung mit dem Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung in Kinderkrippen oder Kindergärten ist in einschlägigen Ausbildungscurricula kaum vorgesehen. Doch es reiche nicht bloß die Aufnahme dieser Thematik in einschlägige Modulbeschreibungen, sondern es bedürfe entsprechender Methoden bzw. spezifischer Konzepte, welche für die Arbeit am Übergang entwickelt werden. Die AutorInnen plädieren dafür Entwicklungs- und Forschungsansätze fortzuführen und auszuweiten. Bei Elfer et al. (2007), Viernickel et al. (2011) oder Fürstaller et al. (2012) sind derartige Ansätze bereits zu finden (Trunkenpolz, Datler 2018, 8ff.).

Im Zusammenhang mit der Thematik der Regeln und Rituale wurde in der vorliegenden Arbeit zu dem Ergebnis gekommen, dass für Noah, die in seinem Kindergarten durchgeführten Rituale, besonders aufgrund der in diesen Ritualen inkludierten Regeln, die oftmals unstrukturiert durchgeführt wurden, sein Einleben in den Kindergarten erschwert haben. Ein Einblick in den Analyseprozess der 50 durchgeführten Experteninterviews zeigt, dass die InterviewpartnerInnen nicht ausschließen, dass Rituale belastend sein können. Die Belastung wird jedoch immer an Bedingungen geknüpft. Zum Beispiel wird genannt, dass Rituale für Kinder wenig hilfreich oder belastend sein könnten, wenn sie starr durchgeführt werden, wenn sie unter Zwang stattfinden oder wenn sie im konkreten Moment nicht den Bedürfnissen der Kinder entsprechen (Haberl, Trunkenpolz 2017, 22f.). Da insbesondere in der Ratgeberliteratur von einer Förderlichkeit der Regeln und Rituale gesprochen wird (Gräßer, Hovermann 2015; Bäcker-Braun 2011), jedoch das Ergebnis der vorliegenden Arbeit zeigt, dass nicht die Regeln und Rituale an sich, sondern die Durchführung jener, für ein gelingendes Einleben in den Kindergarten hinderlich sein kann und weiters auch Experten der Meinung sind, dass Rituale auch zur Belastung werden können (Haberl, Trunkenpolz 2017 22f.), scheint es von Wichtigkeit zu sein, dass sich weitere Forschungsvorhaben dieser Thematik widmen. Insbesondere sollte untersucht werden, aufgrund welcher Umstände Regeln und Rituale vielleicht sogar hinderlich für den Eingewöhnungsprozess sein könnten. Es scheint somit von Bedeutung zu sein, dass wenn der Blick auf Regeln und Rituale gelegt wird, darauf geachtet wird, welche Bedeutung diese für jedes einzelne Kind haben. Auch wenn wie z. B. in Noah's Fall Regeln und Rituale auf den ersten Blick und oberflächlich betrachtet strukturiert und vorteilhaft er-

schienen, sollte bei weiteren Forschungen dieser erste Blick nicht zu einer Täuschung führen, sondern vertiefend darauf geachtet werden, ob die Förderlichkeit auch tatsächlich für alle an den Regeln und Ritualen beteiligten Personen ihre Geltung hat.

11. Literaturverzeichnis

- Adamo, S., Rustin, M. (Hrsg.) (2001): Young Child Observation. Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications. 4 (Issue 2), 3-139
- Adler, A. (1926/2009): Schwer erziehbare Kinder. In: Datler, W., Gstach, J. Wininger, M., (Hrsg.): Alfred Adler: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung. Alfred Adler Studienausgabe. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag: Göttingen, 90-101, Band 4
- Adler, A. (1929/2009): Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. In: Datler, W. Gstach, J. Wininger, M. (Hrsg.): Alfred, A.: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung. Alfred Adler Studienausgabe. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag: Göttingen, 138-183, Band 4
- Adler, A. (1930/1974): Das Werk des Kindergartens. In: Adler, A. (1974): Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil: Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes. Mit einer Einführung von W. Metzger. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 179-186
- Ahnert, L. (1998): Die Betreuungssituation von Kleinkindern Im Osten Deutschlands vor und nach der Wende. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber Verlag: Bern, 29-44
- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialisation des Kindes. In: Keller, H.: Handbuch der Kleinkindforschung. Huber Verlag: Bern
- Ahnert, L. (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München
- Ahnert, L. (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: München, 9-54, Band 1
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind-zur-Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherinnen-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Skriptor Verlag: Berlin, 31-41
- Ahnert, L. (2008): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Beziehung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- Ahnert, L. (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat. Spektrum Verlag: Heidelberg

- Ahnert, L., Kappler, G., Eckstrein-Madry, T. (2012): Eingewöhnung in der Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 74-88
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978): Patterns of Attachment: A psychological Study of the Strange Situation, Lawrence Elbaum Associates: Hillsdale NJ
- Audehm, K, Wulf, C, Zirfas, J. (2007): Rituale. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 424-440
- Belliger, A., Krieger, D.J., (2013): Ritual und Ritualforschung. In: Belliger, A., Krieger, D.J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Springer Verlag: Wiesbaden, 7-34, 5. Auflage
- Bäcker-Braun, K. (2011): „Leitplanken“ im Kita-Alltag“. Rituale geben die Richtung vor und vermitteln Sicherheit. In: klein&gross Verlag 12, 16-19
- Beckh, K., Berkic, J., Mayer, D. (2016): Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen. Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten. Online im Internet: <http://www.bkk-bayern.de/> [Stand: 23.03.2019]
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M (2014): Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Herder Verlag: Freiburg im Breisgau
- Brandes, H. (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen, Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- Brownell C.A., Hazen, N. (1999): Early peer interaction: A Research Agenda. Early Education & Development, 3, 404-413
- Ciampi, L. (2011): Symbolische Affektkanalisation - eine therapeutische Grundfunktion von Ritualen. In: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.): Rituale - Vielfalt in Alltag und Therapie, Carl-Auer Verlag: Heidelberg, 54-70, 3. Auflage
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 719-728
- Datler, W. (2003): Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen, 46-59

- Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik, Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-41
- Datler, W., Datler, M. (2011): Frühe Beziehungserfahrungen mit Vater und Mutter. Kasuistische Vignetten aus einer Infant Observation samt einigen Anmerkungen zu Adlers Theorie der Eltern-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 36, 314-328
- Datler, W., Datler, M, Funder, A. (2010): Struggling against the feeling of becoming lost. A young boy`s painful transition to day care. In: Infant Observation 13 (Issue 1), 65-87
- 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: International Journal of Infant Observation and Its Applications 17 (Issue 3), 195-214
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, Malmberg, L. E. (2012): Toddlers` Transiton to Out-of-Home Day Care: Settling into a New Care Environment. In: Infant Behaviour & Developement, 35, (Issue 3), 439-451
- Datler, W., Funder, A., Hover-Resiner, N., Fürstaller, M, Ereky-Stevens, K. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, et al. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiel, Reinhardt Verlag: München, 59-73
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation Methode zur Untersuchung früherer Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht, Brandes & Apsel Verlag: Frankfurt am Main, 85-110
- Datler, W., Lehner B. (2014): Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Familie und Kindergarten. In: Koch, B. (Hrsg.): Handbuch Kindergartenanleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik, Ki-Ta aktuell Verlag: Wien, 393-407
- Datler, W. Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G.,

- Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen, Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, 233-252
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2015): Projektkonzept. Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unveröffentlichtes Material
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 20 (Heft 2), 175-199
- Dreyer, R. (2017): Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start. Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien
- Eckermann, C.O., Petermann, K. (2001): Peers and infant social/communicative development, In: Brenner, G., Vogel, A. (Hrsg.): Blackwell Handbook of Infant Development, 326-350
- Eckstein, T., Hover-Reisner, N., Ahnert, L., Datler, W. (2009): Changing child - care provider relationships as related to child`s age. Präsentation am 3. April im Rahmen eines Postersymposiums des „Society in Research for Child Development SRCD Biennial Meeting“ in Denver, Colorado, USA 2. -4. April 2009
- Elfer, P., Dearnly, K.: (2007): Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. In: Early Years, 27 (3), 267-279
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): Videoanalyse. Kodierungshandbuch. Manual zur Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (Heft 5), 675-680
- Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (Heft 5), 681-695
- Flitner, A. (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. In: Gs. Werke Bd. XIII, London 1940
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit. Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind, 14 (Heft 1), 20-26
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2012): Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. [Projektdarstellung, Projektbericht und

- Empfehlungen aus dem Projekt WiKo - ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten]: Wien: u: scholar, <https://usolar.univie.ac.at/view/o:127771>, [Stand: 23.03.2019]
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, M., Datler, W. (2014): Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. I: Zeitschrift für Individualpsychologie, 39, (Heft 3), 236-248
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (i.E.)
- Garschagen, A. (2017): Rituale als wirksames Instrument für Organisationsentwicklungsprozesse. Unternehmenskultur gemeinsam prägen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 42 (Heft 4), 325-339
- Gräßer, M., Hovermann, E.(2015): Kinder brauchen Rituale. So unterstützen Sie ihr Kind in der Entwicklung. Stressfrei durch den Familien-Alltag. Humboldt Verlag: Hannover
- Griebel, W. Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Griebel, W., Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/>
- Griebel, W. Niesel, R. (2015a): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Griebel, W., Niesel, R., (2015b): Der Eintritt in den Kindergarten - ein bedeutsames Ereignis für die Familie. Online im Internet: <https://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/bisschuleintritt/DerEintrittindenKindergarten.php> [Stand: 23.03.2019]
- Griebel, W., Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen Scriptor Verlag: Berlin, 4. Auflage
- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren - Theorien und Tatsachen. Huber Verlag: Bern, 69-81
- Haberl, R., Trunkenpolz, K. (2017): Hilfreich oder belastend? Zur Bedeutung von Ritualen während der Eingewöhnungsphase im Kindergarten. In: Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit, Nr. 4, 22-23

- Haefele, B., Wolf-Filsinger, M. (1994): Aller Kindergarten-Anfang ist schwer. Hilfen für Eltern und Erzieher. Don Bosco Verlag: München, 5. Auflage
- Hédervári-Heller, E. (2008): Die Bindungstheorie. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, 64-73
- Heiss, E. (2010): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen. VDM-Verlag: Saarbrücken
- Hiebsch, H. (1966): Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin
- Howes, C. (1987): Social competence with peers in young children: Development sequences, *developmental Review*, 7, (issue 3), 252-272
- Howes, C., Matheson, C.C. (1992): Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play: *Developmental Psychology*, 28, 961-974
- Howes, C. (2003): The Impact of Child Care on Young Children (0-2). In: Tremblay, R.E., Boivin, M., Peters, R.D.eV., eds. Bennet, J.: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development: Montreal, Quebec., 1-4, Online im Internet: <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/impact-child-care-young-children-0-2> [Stand: 23.03.2019]
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2017): Die Bedeutung der Peers für die Entwicklung und Bildung des Kindes in der Krippe. In: *Frühe Kindheit*, (Heft 2017-2), 14-21
- Jörissen, B., Wulf, C. (2010): Qualitative Methoden der Ritualforschung. In: Fiebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 639-651
- Internes Projektpapier - Video (2017): Forschungsbericht. unveröffentlichtes Material
- Laewen, H. J., Andres, B. Hédervári, É. (2000): Die ersten Tage in der Krippe. Luchterhand Verlag: Berlin
- Laewen, H. J., Andres, B. Hédervári, É. (2003): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage
- Laewen, H., J., Andres, B., Hédervári, É. (2014): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Cornelsen Verlag: Berlin, 7. Auflage

- Lazar, R.A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung. „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? Analytische Kinder- und Jugendpsychotherapie, 31 (Heft 108), 399-417
- Ley, B. (2013): Der Anfang zählt. Konzeptgestaltung für adäquate Bildung in Kinderkrippen. Diplomica Verlag GmbH: Hamburg
- Leuzinger-Bohleber, M. (1995): Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 49 (Heft 5), 434-480
- Minsel, B. (1996): Modellversuch Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Staatsinstitut für Frühpädagogik: München
- Munnich, S. (2011): Struktur im Tagesablauf. Rituale in der Krippe (Interview mit Andrea Eckstein). In: kleinundgross 12, 24-25
- Nelson, K., Seidmann, S. (1984): Playing with scripts. In: Bretherton, I.: Symbolic Play (Ed.): The Development of Social Understanding. Academic Press: New York, 45-72
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern. Matthias-Grünwald Verlag: Mainz
- Niesel, R., Griebel, W. (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco Verlag: München
- Oerter, R. (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Quintessenz Verlag: München
- Pikler, E. (2001): Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Richard Pflaum Verlag: München
- Raschke, I., Weber, C. (1998): Kleinkinder in altershomogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Hans Huber Verlag: Bern, 113-124
- Robertson, J., Robertson, J. (1989): Separation an the very young. Free Association Books: London
- Schmidt-Denter, U. (1985): Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. VHC-Verlag: Weinheim, 47-68
- Schmidt, H.D., Schneeweiß, B. (1985): Schritt um Schritt - Die Entwicklung des Kindes bis zum 7. Lebensjahr. Volk und Gesundheit Verlag: Berlin
- Schröder, C. (2017): „Spielst du mit mir?“ Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn

- Stegmaier, S. (o.J.): Grundlagen der Bindungstheorie. In: Textor, R.M., Bostelmann, A. (o.J.): Das Kita-Handbuch. Online im Internet: www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html [Stand:23.03.2019]
- Stern, D. (1985): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, 1992
- Strätz, R. (1986): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Suess, G. J. (2011): Missverständnisse über Bindungstheorie. WiFF Expertise. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): München. Online im Internet: www.weiterbildungsinitiative.de [Stand: 23.03.2019]
- Sutton-Smith, B. (1978): Die Dialektik des Spiels. Hoffmann Verlag: Schorndorf
- 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, Haberl (2018): Noah betritt eine neue Welt - Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten. In: Weber, J.M., Strohmmer, J., Rauh, B. (Hrsg.): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik. Budrich Verlag: Opladen, Band 8, (in Druck)
- Trunkenpolz, K., Datler, W. (2018): Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter. Julius Klinkhardt Verlag, 1-13, (in Druck)
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Welt der unter Zweijährigen. empirische Pädagogik Verlag: Landau
- Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (2012): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- Viernickel, S., Netwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S., Schwarz, S. (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre: Freiburg:
- Walther, A. (2013): Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: Walther, A. Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Beltz Juventa Verlag: Weinheim und Basel, 16-34

- Winner, A., Erndt-Doll, E. (2013): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. das netz Verlag: Weimer und Berlin, 2. aktualisierte Auflage
- Wulf, C., Zirfas, J. (2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. VS für Sozialwissenschaften Verlag: Wiesbaden, 7. Jahrgang, Beiheft 2
- Wulf, C. (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (Heft 1), 67-83