



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung in den Kindergarten

Eine Einzelfallstudie mittels Analysen von Videoprotokollen
eines dreijährigen Jungen in der Eingewöhnung in den Kindergarten

verfasst von / submitted by

Anna Schietz BA

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

Master of Arts

Wien, 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

In meiner Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Peer-Erfahrungen für ein Kind in der Phase des Übergangs von der Familie in den Kindergarten haben.

Im ersten Schritt habe ich sechs Videos von einem Fokuskind (Tim) in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten, welche im Zuge der Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ entstanden sind, mit einer modifizierten Form der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock Konzept in Videobeobachtungsprotokolle transformiert. Anschließend habe ich „patterns of experience“ (Datler et al. 2015) mit *Peers* und mit Pädagoginnen identifiziert, um mehr über Tims Peer-Erfahrungen in der Zeit der Eingewöhnung herausfinden zu können und dahingehend analysiert, ob diese Erfahrungen hilfreich für ihn waren, um unangenehme Gefühle aufgrund der Situation der Eingewöhnung in den Kindergarten besser ertragen zu können.

Zunächst findet sich in dieser Masterarbeit ein theoretischer Hintergrund in Bezug auf Eingewöhnung und *Peers* und die Forschungslücke, die Bedeutung von *Peers* für ein Kind in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten, wird deutlich. Anschließend folgt die Analyse der Videobeobachtungsprotokolle mit dem bereits erwähnten methodischen Zugang, das Herausarbeiten und Beschreiben von „patterns of experience“. Dabei wurden „patterns of experience“ mit *Peers* und mit Pädagoginnen herausgearbeitet, welche für Tim in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten eine Bedeutung haben.

Die Ergebnisse nach der Analyse des Videomaterials zeigen, dass *Peers* sehr wohl eine Rolle für Tims Eingewöhnung gespielt haben, da er von seinen Pädagoginnen wenig bis kaum Unterstützung in dieser Zeit erhält aber ein Peer, Katja, oftmals für Tim verfügbar ist und auf seine Bedürfnisse eingeht. Ihre Nähe gibt Tim Sicherheit und hilft ihm, im Kindergartenalltag anzukommen und sich zurechtzufinden.

Abstract

My Master's thesis examines the significance of a child's peer experience during their acclimation to kindergarten. Firstly, using a modified form of the Young Child Observation method, video observation protocols from six videos of a child (Tim) were created. These videos were created from the study "Rules, rituals and stress experienced in the process of acclimating to kindergarten". Secondly, I identified "patterns of experience" with Tim's peers and educators. I analyzed whether these experiences helped him manage unpleasant feelings that he may have felt while adjusting to kindergarten.

First of all, there is a theoretical background in this master thesis that identifies a clear research gap. This gap relates to the significance of a child's peers during their acclimation to kindergarten. Analysis of the video observation protocols, using the aforementioned research methodology, will elaborate and describe these "patterns of experience". The „patterns of experience" were formulated, with peers and educators, to determine which were meaningful to Tim during his adjustment to kindergarten.

The resulting video analysis shows that peers played an important role in Tim's acclimation. During that time, Tim received little or no support from his teachers but his peer, Katja, was often available and responsive to his needs. Their closeness gave Tim the security and help he needed to find his way and become better acquainted with kindergarten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
1.1. Studie: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“	7
1.2. Forschungsstand zur Thematik „Beziehungserfahrungen im Prozess der Eingewöhnung“	8
1.3. Forschungslücke: „Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung in den Kindergarten“	9
2. Explikation der leitenden Forschungsfrage und der Subfragen für die geplante Masterarbeit.....	11
3. Bildungswissenschaftliche Relevanz der Arbeit.....	14
4. Begriffserklärungen.....	14
4.1. Eingewöhnung in den Kindergarten	14
4.2. Peers	18
4.3. „Patterns of experience“	20
4. Theoretischer Bezugsrahmen	20
4.1. „Patterns of experiences“	20
4.2. Beziehungserfahrungen mit der Pädagogin	23
6. Darstellung des methodischen Vorgehens.....	25
6.1. Observation Methode nach dem <i>Tavistock</i> Konzept	25
6.2. Primärdatenerhebung	29
6.3. Datenauswertung	31
7. Analyse	34
7.1.1. Vorstellung Fokuskind.....	34
7.1.2. Räumlichkeiten des Kindergartens	34
7.2. Erstes Videobeobachtungsprotokoll	34
7.2.1. Tims „pattern of experience“ mit Peers im ersten Videobeobachtungsprotokoll.....	35
7.2.2. Tims Erfahrungen mit Pädagoginnen im ersten Videobeobachtungsprotokoll.....	40
7.2.2.1 Tims Erfahrungen mit Gitti im ersten Videobeobachtungsprotokoll.....	40
7.2.2.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Luca im ersten Videobeobachtungsprotokoll	47
7.2.3. Einfluss der Pädagoginnen auf Tims „pattern of experience“ mit Peers im ersten Videobeobachtungsprotokoll.....	49
7.2.4. Zusammenfassung erstes Videobeobachtungsprotokoll	50
7.3. Zweites Videobeobachtungsprotokoll.....	50
7.3.1. Tims „patterns of experience“ mit Peers im zweiten Videobeobachtungsprotokoll	51
7.3.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Conny im zweiten Videobeobachtungsprotokoll	57
7.3.3. Einfluss der Pädagogin Conny auf Tims „patterns of experience“ mit Peers im zweiten Videobeobachtungsprotokoll.....	59
7.3.4. Zusammenfassung zweites Videobeobachtungsprotokoll.....	60
7.4. Drittes Videobeobachtungsprotokoll	61
7.4.1. Tims „pattern of experience“ mit Peers im dritten Videobeobachtungsprotokoll.....	61
7.4.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im dritten Videobeobachtungsprotokoll.....	66
7.4.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit Peers im dritten Videobeobachtungsprotokoll.....	67
7.4.4. Zusammenfassung drittes Videobeobachtungsprotokoll	67
7.5. Viertes Videobeobachtungsprotokoll.....	68
7.5.1. Tims „patterns of experience“ mit Peers im vierten Videobeobachtungsprotokoll.....	68
7.5.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im vierten Videobeobachtungsprotokoll.....	73

7.5.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit Peers im vierten Videobeobachtungsprotokoll.....	76
7.5.4. Zusammenfassung viertes Videobeobachtungsprotokoll.....	77
7.6. Fünftes Videobeobachtungsprotokoll	77
7.6.1. Tims „patterns of experience“ mit Peers im fünften Videobeobachtungsprotokoll.....	78
7.6.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im fünften Videobeobachtungsprotokoll.....	85
7.6.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit Peers im fünften Videobeobachtungsprotokoll.....	86
7.6.4. Zusammenfassung fünftes Videobeobachtungsprotokoll.....	86
7.7. Sechstes Videobeobachtungsprotokoll	86
7.7.1. Tims „pattern of experience“ mit Peers im sechsten Videobeobachtungsprotokoll.....	87
7.7.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Conny im sechsten Videobeobachtungsprotokoll.....	93
7.7.3. Einfluss der Pädagogin Conny auf Tims „patterns of experience“ mit Peers im sechsten Videobeobachtungsprotokoll.....	94
7.7.4. Zusammenfassung sechstes Videobeobachtungsprotokoll	95
7.8 Zusammenstellung von Tims „patterns of experience“ mit Peers und Pädagoginnen	96
7.8.1. Zusammenstellung von Tims „patterns of experience“ mit Peers	96
7.8.2. Tims „patterns of experience“ mit Pädagoginnen/ Erwachsenen	98
8. Beantwortung der Forschungsfragen	100
8.1. Subfrage 1 und Subfrage 2: Veränderungen in Tims „patterns of experience“ mit seinen Peers.....	100
8.1.1. Veränderungen in Tims „pattern of experience“ mit Katja	100
8.1.2. Tims „pattern of change“ mit Tarek	102
8.3. Subfrage 3: Bedeutung der Veränderungen der PoE's mit Peers für Tims Eingewöhnungsprozess nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie	102
8.4. Subfrage 4: Einfluss von Tims Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen auf seine PoE's mit Peers.....	109
8.1. Subfrage 5: Erkenntnisfortschritt.....	112
9. Resümee	114
10. Wissenschaftlicher Ertrag.....	117
11. Ausblick	120
Literatur und Quellen.....	122
Anhang	128
Eidesstattliche Erklärung	128

Einleitung

Die Entscheidung für eine außerfamiliäre Betreuung von Kindern kann für Eltern und Kinder viele Vorteile mit sich bringen. Von den Pädagoginnen¹ erhalten die Kinder einen anderen Input als im familiären Umfeld und sie werden oftmals vielfältiger gefördert. Sie lernen eine neue Umgebung kennen und treten in sozialen Kontakt mit anderen Kindern, von und mit denen sie gemeinsam lernen können. Außerdem können Eltern dadurch ihrem Beruf nachgehen und Kontakte zu anderen Eltern knüpfen (Van Dieken 2008, 4f).

Einige Kinder erleben hierbei die erste längere Trennung von ihren Bezugspersonen. Das kann eine sehr belastende Erfahrung darstellen (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 20; Datler et al. 2012, 62). Vor allem Kinder unter drei Jahren sind oftmals das erste Mal von beiden Elternteilen für eine längere Zeit getrennt und mit fremden Erwachsenen und Kindern konfrontiert (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 14).

Aber auch für dreijährige Kinder kann der Eintritt in den Kindergarten die erste regelmäßige zeitweilige Trennung von den Eltern bedeuten. Die Anpassung an eine neue Umgebung und das Kennenlernen der Pädagoginnen und Kinder kann für ein Kind eine große Herausforderung darstellen (Braukhane & Knobloch 2011, 3).

In Betreuungseinrichtungen lernen die Heranwachsenden ein größeres soziales Umfeld kennen, als ihnen bisher mit der engen Familie beschieden war. Dadurch erleben sie, dass Unterschiede in den Sozialformen, Beziehungsqualitäten und innerhalb der eigenen und der anderen Kultur, durch die Zusammensetzung der Kinder im Kindergarten aus verschiedenen Nationen, bestehen können (Cochlar et al. 2006, 44f). Die meisten Kinder bekommen zudem erst in außerfamiliären Institutionen die Möglichkeit, mit Kindern regelmäßig und kontinuierlich in Kontakt zu treten und dabei Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen (Schneider-Andrich 2011, 3).

Im Rahmen eines Masterarbeitsseminars beschäftigte ich mich mit einer möglichen Thematik für meine Masterarbeit. Aus persönlichem Interesse begann ich, über *Peers* zu recherchieren. Nach ausgiebiger Recherche zum Thema *Peers* und „Eingewöhnung in den Kindergarten“ kam ich zu der Feststellung, dass bislang nur wenige Untersuchungen über „die Bedeutung von *Peers* für ein Kind in der Eingewöhnung“ vorliegen. Die meiste Literatur bezieht sich auf die Bedeutung der Pädagogin für ein Kind in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten

¹ Die Inhalte der vorliegenden Arbeit beziehen sich in gleichem Maße sowohl auf Frauen als auch auf Männer. Da nach wie vor primär Frauen in Kindergärten arbeiten, wird die weibliche Form für alle Personenbezeichnungen gewählt. Die männliche Form wird dabei stets mitgedacht. Kindergartenpädagoginnen, Erzieherinnen, Leiterinnen und Assistentinnen werden als „Pädagoginnen“ bezeichnet.

(vgl. Ereky-Stevens et al. 2018, 270). Auf welche Weise Peers einen Einfluss auf die Eingewöhnung eines Kindes haben können, wurde bislang wenig erforscht. Von Mag. Dr. Trunkenpolz erfuhr ich im Juli 2017 von der Studie: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“, die seit 2016 unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler durchgeführt wird. Nach Datler und Trunkenpolz (2015, 5) gibt es nur wenige Untersuchungen zu Übergängen der über Dreijährigen von der Familie in den Kindergarten. Die Studie: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ hat sich dieser Thematik gewidmet. Als ich von der Studie erfuhr, war diese bereits in der Endphase. Das Datenmaterial war gewonnen und das Projektteam befand sich in der Auswertungsphase. Im Oktober 2017 stellte sich heraus, dass Videoaufnahmen von einem (zunächst nicht vorgesehen) vierten Fokuskind vorlagen und dieses Material noch nicht bearbeitet worden war. Mir wurde die Aufgabe zugeteilt, dieses Videomaterial in Videoprotokolle zu transformieren und ich bekam die Möglichkeit, im Rahmen dieses Projekts meine Masterarbeit unter der Betreuung von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler zu verfassen.

Diese Masterarbeit wird sich mit der Bedeutung von *Peers* für ein Fokuskind in der Eingewöhnung in den Kindergarten auf Grundlage der Videoanalyse im Rahmen einer Einzelfallstudie auseinandersetzen.

Im nachfolgenden Kapitel werden zentrale Themen aus der Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ beschrieben, aus welcher das zu bearbeitende Datenmaterial für diese Masterarbeit stammt.

1.1. Studie: „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“

Bislang wurde dem Eingewöhnungsprozess von dreijährigen oder älteren Kindern nur am Rande nachgegangen. In sogenannter „Ratgeberliteratur“ wird oftmals betont, von welcher großer Bedeutung Regeln und Rituale im Kindergarten für Kinder seien. Wissenschaftliche Untersuchungen über die Bedeutung „von Regeln und Rituale für die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten“ gibt es laut Datler & Trunkenpolz (2015, 5) dazu aber bisher kaum (ebd.).

Die der Arbeit zugrunde gelegte Untersuchung wurde von 2016 bis 2018 durchgeführt und beschäftigte sich u.a. mit folgenden drei Themengebieten:

- 1) Eingewöhnungsprozesse von Kindern ab dem dritten Lebensjahr
- 2) Die Bedeutung von Regeln und Ritualen für die Eingewöhnung von Kindern
- 3) Die Bedeutung von Ritualen im Vergleich zur Bedeutung von Regeln für die Eingewöhnung in den Kindergarten (Datler & Trunkenpolz 2015, 5f)

Geforscht wurde in der Studie mit der Methode der *Young Child Observation* nach dem *Tavistock-Konzept*, Videographie gestützte Analysen wurden angewandt, die Bindungsqualität zwischen dem Fokuskind und den Pädagoginnen wurde bestimmt und Interviews und Expertenbefragungen wurden durchgeführt. In vier Einzelfallstudien wurde versucht, die Perspektive des Kindes, der Eltern und der Pädagoginnen, wie sie den Übergang in den Kindergarten erleben, zu erfassen, (ebd., 6).

1.2. Forschungsstand zur Thematik „Beziehungserfahrungen im Prozess der Eingewöhnung“

In der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten, in der sie in regelmäßigen Abständen von ihren Bezugspersonen getrennt werden, verspüren Kinder laut Fürstaller et al. (2014, 238) meist belastende Gefühle wie Angst, Schmerz, Verzweiflung oder auch Wut (ebd.). In den Disziplinen der Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung und Psychoanalyse besteht Einigkeit, dass das Ausmaß der Gefühle stark mit den erlebten Beziehungserfahrungen zusammenhängt, die das Kind in dieser Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten macht (Laewen et al. 2013, 25ff). Soziale Beziehungen haben Friedlmeier (2002, 31) zufolge einen großen Einfluss auf die individuelle Entwicklung eines Kindes. „Individuen beeinflussen die Entwicklung von Beziehungen, und Beziehungen beeinflussen die Entwicklung von Individuen. Beziehungen entwickeln sich auf der Grundlage gemeinsamer Handlungen und eines wechselseitigen Austauschs, d.h. auf der Grundlage von Interaktionen“ (ebd.).

In der Eingewöhnungsphase brauchen Kinder und Pädagoginnen Möglichkeiten, sich gegenseitig kennenzulernen. Einige Forscher (Lee 2006, Recchia et al. 2000, Sekino et al. 2001) haben festgestellt, dass es ungefähr sieben bis acht Wochen nach Eintritt in die Betreuungseinrichtung dauert, um eine Veränderung in der Beziehung des Kindes zu der Pädagogin feststellen zu können (Ereky-Stevens et al. 2018, 271). In einer Untersuchung von Ereky-Stevens (2018) war in den ersten vier Monaten bei der Mehrheit der Kinder, die sich in

der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befanden, eine unsichere Bindung zu der Pädagogin zu beobachten (Ereky-Stevens 2018, 276). Raikes (1993) Untersuchungen zeigten, dass es bis zu neun Monate dauern kann, bis eine sichere Bindung zu einer Pädagogin aufgebaut wird (zit. n. Ereky-Stevens et al. 2018, 271). „Damit es jüngeren Kindern möglich ist, Gefühle des Wohlbefindens zu empfinden, ist es für sie nahezu unverzichtbar, vertraute Bezugspersonen verfügbar und damit in ihrer Nähe zu haben“ (Fürstaller et al. 2014, 238). Kontinuität und Sensibilität einer Bezugsperson sind wichtig für das Kind, um eine sichere Bindung aufzubauen. Bindungssicherheit ist für die psychische Gesundheit des Kindes von großer Bedeutung (Laewen et al. 2013, 10).

Vor allem junge Kinder brauchen die mentale Unterstützung von Pädagoginnen, eine „einfühlsame und fürsorgliche Zuwendung“, da sie nur bedingt dazu fähig sind, ihre Affekte alleine zu regulieren (Funder et al. 2013, 229). Vor allem die Eingewöhnung in den Kindergarten stellt Kinder vor eine große Herausforderung, die für die meisten sehr belastend ist und mit Gefühlen von Angst und Trauer verbunden sein kann. Gerade in dieser Zeit sind Kinder auf Pädagoginnen angewiesen, die sich darüber bewusst sind, welche emotionale Herausforderung der Eintritt in den Kindergarten für ein Kind bedeutet und welche dem Kind auch *mentalisierend* begegnen, also darüber nachdenken, wie es dem Kind in einer Situation geht und dementsprechend angemessen handeln (ebd.).

Aus der Sicht der Bindungstheorie ist es für Kinder in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen von enormer Bedeutung, dass sie eine Bezugsperson haben, die als sicherer Anker dient, um die neue Umgebung erkunden zu können und Beziehungen zu anderen, wie *Peers*, aufzubauen (Ereky-Stevens et al. 2018, 270).

Die Bedeutung der Pädagogin für das Kind in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten wurde in den letzten Jahren bereits genauer untersucht. Im nächsten Kapitel wird eine Forschungslücke, die Bedeutung von *Peers* für ein Kind in der Eingewöhnung, aufgezeigt.

1.3. Forschungslücke: „Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung in den Kindergarten“

Schon Einjährige sind nach Ahnert (2011, 312) dazu in der Lage, zufällige von intendierten Handlungen zu unterscheiden und erkennen die Bedeutsamkeit von beabsichtigten Handlungen. Deswegen handeln Kinder bereits früh mit der Intention, verstanden zu werden (ebd.). Videogestützte Untersuchungen von Bradley, Selby und Urwin (2012) ließen erkennen, dass Säuglinge bereits im ersten Lebensjahr ein Mitteilungsbedürfnis haben, Freude

ausdrücken, empathisch reagieren und sich aufeinander beziehen (Bradley et al. 2012; zit. n. Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 14). Auch Viernickel (2000) bestätigte mit seinen Forschungen die Annahme, dass bereits Kinder unter drei Jahren emotionale Bedürfnisse miteinander austauschen und wichtig füreinander sind. Seine Ergebnisse belegten, dass Kleinkinder im einander gegenüber positive Gefühle ausdrücken, einfühlsam reagieren sowie Hilfe und Trost spenden (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 16). Daten aus der Wiener Kinderkrippenstudie haben gezeigt, dass Kinder durch Beziehungserfahrungen mit *Peers* negative Gefühle durch die Abwesenheit der Eltern besser ertragen und diese eine große Stütze beim Verabschieden von Bezugspersonen darstellen können (Datler et al. 2012, 69ff). Regelmäßiges In-Kontakt-Treten mit Gleichaltrigen ist laut Ahnert (2011, 322) eine wichtige Ressource, die *Peers* zur Verfügung stellen, um soziale Kompetenzen zu erlernen (ebd.). Soziale Fähigkeiten, wie Kooperation und Kommunikation, werden im Zuge dessen entwickelt und geübt (Schröder 2017, 42). Laut Schröder können Beziehungen mit *Peers* als emotionale Ressource dienen, um mit negativen Gefühlen zurechtzukommen. *Peers* helfen auch bei kognitiven Angelegenheiten, beispielsweise beim gemeinsamen Lösen von Problemen oder beim Lernen neuer Inhalte (Schröder 2017, 42), aber auch für die Sprachentwicklung können sie von großer Bedeutung sein (ebd., 211).

In der Zeit der Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung treffen viele Kinder das erste Mal aufeinander. Den Kindern wird plötzlich zugemutet, mehrere Stunden am Tag, fünf Tage die Woche, in einer bislang fremden Umgebung mit zunächst fremden Personen zu verbringen. Gerade in unangenehmen Situationen verspüren Kinder den Drang, sich an Bezugspersonen zu wenden, um Gefühle des Schmerzes zu lindern und stattdessen angenehme Gefühle herbeizuführen. Ist kein Vertrauter anwesend, „so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden, ohne eine Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen in angemessener Weise zu befreien“ (Robertson/ Robertson 1989; zit. n. Datler & Trunkenpolz 2015, 4).

Die Bedeutung der *Peer*-Beziehung für die Eingewöhnung ist bislang noch wenig erforscht. Allerdings lassen sich bereits Anzeichen feststellen, „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“ (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 14).

2. Explikation der leitenden Forschungsfrage und der Subfragen für die geplante Masterarbeit

In dem Artikel *„Toddlers’ relationship to peers in the processes of separation: from discussion of observational accounts to the development of theory“* von Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner und Margit Daltner (2015) wird ein methodischer Zugang vorgestellt, der zeigt, wie über *Peers* in der Eingewöhnung in den Kindergarten geforscht werden kann.

Die Autoren arbeiteten mit sogenannten „patterns of experience“, um mehr über den Eingewöhnungsprozess eines Fokuskindes in den Kindergarten zu erfahren. „Patterns of experience“, auf Deutsch „Erfahrungsmuster“, können folgendermaßen beschrieben werden: Eine Person macht im Austausch mit einer zweiten Person Erfahrungen. Sind die Beiden über einen längeren Zeitraum zusammen und reihen sich mehrere Erfahrungen aneinander, die sich ähnlich gestalten, kann nach Datler et al. (ebd., 19) von einem Muster gesprochen werden. Wiederholt sich dieser Prozess mehrmals hintereinander, kann nach Datler et al. das Vorliegen eines „Erfahrungsmusters“ (Pattern of experience = PoE) bei der jeweiligen Person angenommen werden (ebd.). Das Herausarbeiten und Beschreiben dieser Muster können Aufschluss über das Erleben des Kindes geben (ebd., 29).

Das Forschungsinteresse besteht darin zu erfassen, ob und in welcher Hinsicht Erfahrungsmuster mit *Peers* eine Rolle für die Eingewöhnung eines Fokuskindes spielen und in welcher Weise diese Erfahrungen hilfreich sein können, mit Ängsten und anderen negativen Gefühlen zurechtzukommen.

Die **Forschungsfrage** lautet wie folgt:

„Welche Bedeutung haben Peer-Erfahrungen für die Eingewöhnung eines Fokuskindes in den Kindergarten?“

Um die leitende Forschungsfrage beantworten zu können, bedarf es folgender fünf weiterer Subfragen:

Subfrage 1:

Die eben beschriebenen Erfahrungsmuster („patterns of experience“ = PoE) werden sich nicht immer in gleicher Weise zeigen und sich im Laufe der Zeit ändern. Wenn in den Videoprotokollen zumindest eine Veränderung im Feld der Muster ausfindig gemacht werden

kann, wird ein Prozess der Veränderung sichtbar (Datler et al. 2015, 25). Dies führt zu der ersten Subfrage, die sich mit den Veränderungen von Erfahrungsmustern auseinandersetzt:

- 1) Welche Veränderungen können in den „patterns of experience“ des Fokuskindes mit seinen Peers identifiziert werden?*

Subfrage 2:

Mit der zweiten Subfrage wird zu analysieren versucht, welche Aspekte zu Veränderungen in den Erfahrungsmustern geführt haben könnten (Datler et al. 2015, 19):

- 2) Wie kann es verstanden werden, dass diese Veränderungen zustande gekommen sind?*

Subfrage 3:

Die dritte Frage beschäftigt sich damit, welchen Einfluss diese Veränderungen für die Eingewöhnung des Fokuskindes haben könnten (Datler et al. 2015, 19). Dazu werden die Kriterien einer gelungenen Eingewöhnung der Wiener Kinderkrippenstudie herangezogen. Für diese Studie, die zwischen 2007 und 2012 durchgeführt wurde, wurden folgende vier Bestimmungsmerkmale für eine gelungene Eingewöhnung definiert:

Der Eingewöhnungsprozess kann 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 die 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 & Trunkenpolz 2015, 10).

Anhand dieser vier Kriterien wird versucht, den Einfluss der Veränderungen der Erfahrungsmuster in einem Zusammenhang mit der Eingewöhnung des Fokuskindes zu bringen (Datler et al. 2015, 19).

Die dritte Subfrage lautet somit folgendermaßen:

- 3) *Welche Bedeutung haben diese Veränderungen der „patterns of experience“ für den Eingewöhnungsprozess des Fokuskindes nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie?*

Subfrage 4:

Nach der Bindungstheorie beeinflusst vor allem die Bindung zur Mutter alle weiteren Beziehungen des heranreifenden Individuums. Ist das Kind sicher an seine Mutter gebunden, traut es sich, selbstständig die Welt zu erkunden. Eine unsichere Bindung äußert sich in vermehrter Zurückhaltung und passiverem Verhalten (Wagner 1994, 60) „Kinder können (...) je nach den Erfahrungen, die sie mit ihren Eltern gemacht haben, es leichter oder schwerer haben, mit Gleichaltrigen Kontakt aufzunehmen und mit ihnen auszukommen“ (ebd., 61). Auch die Beziehung zu den Pädagoginnen spielt eine bedeutende Rolle. Aus Ahnerts Forschungen geht hervor, dass eine sichere Bindung zu diesen dazu führen kann, dass Kinder länger mit ihren *Peers* interagieren (Ahnert 2011, 320). Es kann angenommen werden, dass Pädagoginnen einen Einfluss darauf haben, wie *Peers* miteinander umgehen (Ereky-Stevens et al. 2018, 271).

Die nächste Subfrage untersucht, in welcher Weise Beziehungserfahrungen des Fokuskindes mit Pädagoginnen Auswirkungen auf dessen *PoE* mit *Peers* haben und lautet:

- 4) *Welche Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen macht das Fokuskind und wie wirken sich diese auf seine „patterns of experience“ mit Peers aus?*

Subfrage 5:

Des Weiteren stellt sich die Frage, welcher Erkenntnisfortschritt aus der Bearbeitung der Videoprotokolle mit „patterns of experience“ (*PoE*) sichtbar wird.

Dies führt zu der fünften Subfrage:

- 5) *Welchen Erkenntnisfortschritt bringt die Analyse des für die Untersuchung herangezogenen Videomaterials mit dem methodischen Zugang nach Datler et al. (2015)?*

3. Bildungswissenschaftliche Relevanz der Arbeit

Die bildungswissenschaftliche Relevanz der hier dargestellten Untersuchung kann darin verortet werden, dass relevantes Wissen über die Entstehung und Entwicklung von Peer-Interaktionen in der Eingewöhnung erforscht wird. Dadurch kann das Bewusstsein dieser Prozesse bei Pädagogen hervorgerufen werden. Bislang wurde wenig über Peer-Beziehungen, insbesondere Kinder ab dem dritten Lebensjahr, erforscht (Ahnert 2011, 311; Datler et al. 2015, 28; Ahnert & Eckstein-Madry 2015, 15; Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 14; Schröder 2017, 39,). Auch in den Ausbildungen für Kindergartenpädagogen kommt das Thema der Peer-Beziehungen kaum vor (Brandes & Schneider-Andrich 2017, 26). Die geplante Masterarbeit liefert somit einen weiteren Beitrag zu der Thematik „Peers in der Eingewöhnung“, deren Erforschung bislang große Lücken aufweist.

4. Begriffserklärungen

4.1. Eingewöhnung in den Kindergarten

„Traditioneller Weise wird mit dem Begriff der ‚Eingewöhnung‘ jene Phase bezeichnet, in der Kinder mit dem regelmäßigen Besuch der Kinderkrippe oder des Kindergartens beginnen“ (Datler & Lehner 2014, 393). Die Eingewöhnung eines Kindes betrifft nicht nur das betroffene Kind, auch die Eltern und die Pädagoginnen stehen vor einer Neuorientierung (Datler & Trunkenpolz 2015, 13f). Die Eltern haben meist schon vor Beginn der Eingewöhnung ihres Kindes in den Kindergarten mit ambivalenten Gefühlen zu kämpfen. Sie haben Schuldgefühle und Angst, ob sie ihrem Kind im Übergang von der familiären Betreuung in den Kindergarten Schaden zufügen, und die Sorge, dass es großen emotionalen Belastungen ausgesetzt sein wird. Manche Eltern haben selbst in aktuellen Situationen mit Trennungsangst zu kämpfen und sie fühlen sich für eine institutionelle Betreuung ihres Kindes noch nicht bereit. Jedoch sind diese z. B. aus finanziellen Gründen oder aus Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, dazu verpflichtet, ihr Kind in einem Kindergarten anzumelden. Diese beschriebenen Gefühle hindern die Eltern laut Datler & Lehner (2014,

397f) oftmals, ihr Kind in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten in angemessener Weise zu unterstützen (ebd.).

Der Übergang von der familiären Betreuung in eine außerfamiliäre Betreuung beginnt schon vor dem ersten offiziellen Tag im Kindergarten. Viele Kinder sind beim Schnuppergespräch mit den Eltern dabei. Bei diesem Termin lernen Eltern und Kinder die Räumlichkeiten und die Pädagoginnen kennen, den Eltern werden Details über den Tagesablauf der Kinder im Kindergarten und nach welchem Konzept sie Kinder „eingewöhnen“ und aus welchen pädagogischen Gründen, erklärt. Viele Eltern versuchen schon vorm Start in den Kindergarten den Tagesrhythmus zu Hause an jenem im Kindergarten anzupassen, d.h. sie versuchen die Kinder daran zu gewöhnen, früher schlafen zu gehen, damit das Aufstehen in der Früh nicht zu schwer fällt, und auch die Essenszeiten vom Kindergarten werden oftmals daheim berücksichtigt, damit sich das Hungergefühl des Kindes auf die Essenszeiten im Kindergarten einstellen kann (Datler & Lehner 2014, 399). Die Pädagoginnen sollten sich nach Datler und Lehner (2014, 399f) bereits beim Schnuppergespräch Informationen zu Vorlieben und Interessen des Kindes einholen, sich erkunden, ob es bestimmte Verabschiedungsrituale gibt und auf welche Weise ihr Kind zu Hause am besten beruhigt werden kann. Die Aufgabe der Pädagoginnen bei der Eingewöhnung eines Kindes in den Kindergarten liegt darin, die Situationen im Kindergarten für das Kind angenehm zu gestalten und es dahingehend zu unterstützen, Gefühle von Angst, Unwohlsein und Schmerz zu lindern und angenehme Gefühle verspüren zu können (Datler & Lehner 2014, 395f). Die Pädagoginnen können eine traumatische Erfahrung von der Eingewöhnung vermeiden, indem sie dem Kind eine Umgebung bieten, die sich von zu Hause deutlich unterscheidet, neugierig macht und einladend auf sie wirkt. Im Weiteren sollen die Pädagoginnen nach Datler und Lehner (2014, 396) für das Kind eine Stütze sein, um die fremde Umgebung Stück für Stück kennenzulernen. Vor allem in Gruppensituationen brauchen Kinder anfangs oftmals noch die Unterstützung der Pädagoginnen, damit sie bestimmte Kompetenzen entwickeln, um selbst an dynamischen Austauschprozessen mit anderen teilnehmen und diese auch mitgestalten zu können.

Kinder nehmen die Eingewöhnung mit zunehmendem Alter in der Regel nicht „leichtfertiger“ hin, wie eventuell vermutet werden kann. Gerade bei der Eingewöhnung in den Kindergarten unterscheidet sich der Betreuungsschlüssel für über Dreijährige von der Eingewöhnung für unter dreijährige Kinder in die Krippe, in welcher der Betreuungsschlüssel ein höherer ist als jener im Kindergarten (Datler & Lehner 2014, 404). Das kann dazu führen, dass sich manche Kindergartenkinder in der Gruppe nicht so „umsorgt“ und „geborgen“ fühlen und die

Pädagoginnen überfordert damit sind, allen Kindern und deren Bedürfnissen gerecht zu werden (ebd., 404).

Pädagoginnen versuchen in der Zeit der Eingewöhnung gemeinsam mit dem Elternteil darüber nachzudenken, wie sich die Pädagoginnen und auch der Elternteil dem Kind gegenüber verhalten sollen, damit es für den weiteren Verlauf der Eingewöhnung hilfreich sein kann. Zudem soll den Autoren (ebd.) nach auf Seiten der Pädagoginnen kontinuierlich darüber reflektiert werden, wie es dem Kind in dieser Zeit geht und wie die Eingewöhnungsphase verläuft. Wenn das Gefühl aufkommt, die Eingewöhnung geht nicht weiter voran und es sind keine positiven Änderungen in Bezug auf eine gelungene Eingewöhnung (Kapitel 2, bei der Subfrage 3 WiKi Kriterien gelungener Eingewöhnung) beim Kind sichtbar, sollte darüber nachgedacht werden, welche Faktoren hinderlich sein könnten bzw. was hilfreich sein kann, um das Kind in dieser Phase bestmöglich zu unterstützen (Datler & Lehner 2014, 398f). Die Pädagoginnen sind in der Zeit der Eingewöhnung der Kinder vor großen Herausforderungen gestellt. Sie versuchen die Eltern und deren Kind kennenzulernen und eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen (ebd., 400).

Wie bereits erwähnt, stellt das erste Trennungserlebnis von den Bezugspersonen für viele Kinder eine belastende Erfahrung dar. Das erste Mal an einem fremden Ort mit unbekannten Menschen zu verbringen, kann zu Gefühlen der Hilflosigkeit führen (Datler & Lehner 2014, 394). Diese Erfahrung ist für die meisten Kinder die bisher schmerzlichste, vor allem aus dem Grund, weil zu den Pädagoginnen noch nicht genug Vertrautheit besteht, sodass diese die unangenehmen Gefühle lindern könnten (Datler & Lehner 2014, 395).

Die Dauer einer Eingewöhnung in den Kindergarten ist sehr individuell. Sie ist abhängig von der Persönlichkeit und den bisherigen Beziehungserfahrungen des Kindes (Braukhane & Knobloch 2011, 3). Mit Hilfe der Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie, welche bereits im 2. Kapitel bei der dritten Subfrage erläutert wurden, kann der Eingewöhnungsprozess eines Kindes abgeschätzt werden. Dabei wird berücksichtigt, ob es dem Kind gelingt, Situationen im Kindergarten „als angenehm oder lustvoll zu erleben“ und, ob sie dabei unterstützt werden, ihre „emotionalen Erfahrungen“, welche mit dem „Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen“. Außerdem wird darauf geachtet, ob sich das Kind der neuen Umgebung und den Menschen „aufmerksam und in explorierender Weise“ zuwendet und, ob es das Kind schafft, mit anderen in „dynamische, soziale Austauschprozesse“ zu treten. Sind diese Aspekte bei dem Kind erfüllt, kann sein Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten Datler & Trunkenpolz (2015, 10) zufolge als gelungen angesehen werden (ebd.).

Ein weiteres Eingewöhnungsmodell, welches aufgrund seiner Bekanntheit (Fürstaller et al. 2012, 4) vorgestellt werden soll, ist das Berliner Eingewöhnungsmodell nach INFANS von Laewen, Andres und Heller (2013).

Die Autoren stellen fünf Stufen vor, nach denen beim Übergang des Kindes von der Familie in die Institution Kindergarten vorgegangen werden soll (Laewen et al. 2013, 43ff):

1. Miteinbeziehung der Eltern

Die Eltern bzw. die Bezugspersonen sollen bereits vor Eintritt des Kindes in den Kindergarten darüber informiert werden, dass ihre Beteiligung am Eingewöhnungsprozess ihres Kindes von großer Bedeutung ist. Ihnen soll von Anfang an die Wichtigkeit des Aufbaus einer Beziehung des Kindes zu der Pädagogin vermittelt werden und, dass die Eltern die Hauptbindungsperson bleiben werden. Dabei werden eventuelle Trennungsängste möglicherweise gemildert, welche die Eingewöhnung des Kindes erschweren könnten (ebd., 43).

2. Dreitägige Grundphase

In der dreitägigen Grundphase begleitet eine Bezugsperson (in den meisten Fällen ein Elternteil) das Kind in den Kindergarten. Von der Bezugsperson des Kindes wird erwartet, eine passive Rolle einzunehmen und ein „sicherer Hafen“ für das Kind zu sein. Das Kind soll von der Bezugsperson oder der Pädagogin nicht dazu gedrängt werden, sich von der Bezugsperson zu lösen und es soll akzeptiert werden, wenn das Kind ihre Nähe sucht. Wenn das Kind bereit ist, wird es die neue Umgebung erkunden und nur noch hin und wieder den Blickkontakt der Bezugsperson aufsuchen (ebd., 44).

3. Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit

Am vierten Tag (nie an einem Montag!) findet der erste Abschied der Bezugsperson statt. Wenige Minuten, nachdem die Bezugsperson das Kind in die Kindergartengruppe gebracht hat, verabschiedet sie sich von seinem Kind, bleibt aber in unmittelbarer Nähe (z. B. in der Garderobe) in der Einrichtung. Anhand von der Reaktion des Kindes auf diesen Trennungsversuch soll von der Pädagogin abgeschätzt werden, wie lange die Eingewöhnung in den Kindergarten dauern wird (ebd., 45).

4. Stabilisierungsphase

Die Stabilisierungsphase beginnt an dem Tag, an dem der erste Trennungsversuch stattgefunden hat. Von nun an sollen den Autoren nach die Bezugspersonen es den Pädagoginnen überlassen, auf die Signale des Kindes zu reagieren und mit ihm zu spielen. Wird die Pädagogin von dem Kind noch nicht akzeptiert, hilft die Bezugsperson. Die Reaktionen des Kindes auf die Trennung seiner Bezugsperson soll von der Pädagogin immer in die Entscheidung darüber, wie lange das Kind ohne der Bezugsperson in der Kindergartengruppe bleibt, miteinbezogen werden (ebd., 46).

5. Schlussphase

Die Schlussphase beginnt, sobald es nicht mehr als notwendig erachtet wird, dass sich die Bezugspersonen nach der Verabschiedung in der Institution aufhalten. Nach Laewen, Andres & Hédervári-Heller ist eine Eingewöhnung dann abgeschlossen, wenn die Pädagogin für das Kind eine sichere Basis ist und es getröstet werden kann. Es kann auch am Ende der Eingewöhnung des Kindes in den Kindergarten vorkommen, dass es bei der Trennung von der Bezugsperson protestiert. Dabei ist nach den Autoren wichtig, ob es sich dabei von seinen Pädagoginnen trösten lässt und „sich danach interessiert und in guter Stimmung den angebotenen Aktivitäten zuwendet (ebd., 47).

4.2. Peers

Da der Begriff der *Peers* in dieser Arbeit einen zentralen Stellenwert einnimmt, wird dieser im Folgenden näher erläutert. *Peers* teilen nicht nur dasselbe Alter miteinander, meistens gibt es mehrere Merkmale, die ähnlich sein können, z.B. das Geschlecht, Interessen, Kompetenzen, die soziale Herkunft, das Temperament u.v.m. (Schneider-Andrich 2011, 4).

Bereits ab circa sechs Monaten suchen Kinder den Kontakt zu anderen Kindern. Dies kann sich durch körperlichen Kontakt, Anlächeln, Blickkontakt oder durch das Zeigen auf oder Geben von Objekten ausdrücken (Wagner 1994, 39). Bis zum ersten Lebensjahr steht das Durchsetzen der eigenen Wünsche oftmals im Vordergrund. Das kann eine positive Interaktion mit einem anderen Kind erschweren (ebd., 41). Diese Interaktionen sind meistens sehr kurz und werden durch simple Faktoren wie lautes Geräusch, Weinen, das Betreten oder Verlassen des Raumes einer Person oder Aufforderungen durch die Pädagoginnen schnell wieder aufgelöst (Schneider-Andrich 2011, 5). Aus diesen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen ergibt sich die Kompetenz, mit einem Partner adäquat umzugehen

und eine Beziehung aufzubauen (Schröder 2017, 40). Empathie stellt dabei die Grundlage des prosozialen Verhaltens dar, welches sich durch positives, hilfsbereites Verhalten, wie Beruhigen, Helfen, Teilen, etc. zeigt (Ahnert 2011, 316).

Laut Ahnert (2011, 315) ist bei Unterzweijährigen das Interesse an dem gleichen Spielzeug der häufigste Grund für einen Konflikt. Selbst wenn das identische Spielzeug ein weiteres Mal existiert, sei das nach Untersuchungen von Ahnert oftmals kein Grund, um nachzugeben. Laut der Autorin ist es nicht selten, dass das Wort „meins“ in Konfliktsituationen fällt (ebd.). Wagner (1994, 41f) weist darauf hin, dass im zweiten Lebensjahr der Kontakt zur Gruppe von Gleichaltrigen bewusster gesucht wird, wobei die Kontaktaufnahme laut Schmidt-Denter (1996, 89) meistens durch Objekte (z.B. Spielzeug) geschieht, in Form von nonverbaler Interaktion oder Nachahmung.

Friedlmeier (2002, 23) betont, je älter die Kinder werden, desto besser lernen sie sich selbst und ihre *Peers* kennen und desto eher gelingt es ihnen, die Interaktionen bewusst zu lenken. Dem Autor nach entwickeln sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder stetig weiter und die Heranwachsenden können mit zunehmendem Alter über ihre Beziehungen sprechen und über ihre soziale Kompetenz reflektieren (ebd.). Ab etwa drei Jahren kann nach Brandes & Schneider-Andrich (2017, 26) komplexeres Spielverhalten, beispielsweise in Form von Rollenspielen, beobachtet werden. Je höher die Wahrnehmungskapazität der Kinder ist, desto länger können sie mit mehreren Personen zeitgleich in Kontakt treten, interagieren und kommunizieren (ebd.). Es gibt verschiedenste Verhaltensweisen beim Spielen mit den *Peers*: Beobachten eines anderen, Interagieren mit einem *Peer* oder Parallelspiel, also das Spielen von zwei Kindern nebeneinander (Ahnert 2011, 315). Im sogenannten „Symbol-Spiel“ werden laut Ahnert (2011, 314) diverse hypothetische Realitäten entdeckt (z.B. Schlafen vortäuschen) und exploriert (Puppen schlafen legen). Bei dieser Form des Spiels entdeckt ein Kind, „dass ein *Peer* andere Vorstellungen von etwas haben könnte als es selbst“ (ebd.). Den Kindern werden hierbei Möglichkeiten geboten, über soziale Bedeutungen zu kommunizieren. Kinder können an der Alltagswirklichkeit der Anderen teilhaben, sie können Erfahrungen austauschen und voneinander lernen (Ahnert 2011, 322f). Haben Kinder bereits Erfahrungen mit *Peers* gemacht, erfolgt Wagner (1994, 59) zufolge häufig eine schnellere Kontaktaufnahme mit anderen Kindern (ebd.). Die Wahl des Spielpartners fällt laut Ahnert (2011, 317) häufiger auf einen gleichgeschlechtlichen *Peer*. Sind sich Gleichaltrige bereits vertraut, ist nach Ahnert die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie miteinander in Kontakt treten, als wenn sie einander noch fremd sind (ebd.).

4.3. „Patterns of experience“

Unter „patterns of experience“, auf Deutsch „Erfahrungsmuster“, werden ähnliche Muster an Beziehungserfahrungen bezeichnet, welche eine Person in der Interaktion mit einer anderen Person macht. Im Austausch mit dieser Person reihen sich mehrere Erfahrungen aneinander, gestalten sich diese Erfahrungen ähnlich und wiederholen sich des Öfteren, kann von einem „Erfahrungsmuster“ („patterns of experience“) gesprochen werden. Diese Erfahrungsmuster verlaufen nicht immer gleich, sondern können sich mit der Zeit ändern. Diese „patterns of experience“ mit einer Person können von Bedeutung dafür sein, wie die Person in der Interaktion mit anderen Personen umgeht und wie er oder sie dieses Muster an Erfahrungen, welche mit Personen gemacht werden, erlebt (Datler et al. 2015, 19).

In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, von der Affektregulation zu sprechen. Wie bereits erwähnt, stellt die Eingewöhnung in den Kindergarten Kinder vor große emotionale Herausforderungen (Trennung von den Bezugspersonen). In diesen emotional belasteten Situationen werden die Kinder durch bestimmte Handlungen oder Verhaltensweisen ständig versuchen, ihre unangenehmen Gefühle zu lindern oder zu beseitigen und stattdessen angenehme Gefühle herbeizuführen. „Emotionalen Prozessen kommt eine besonders große Bedeutung zu, da Menschen bestrebt sind, in bestmöglicher Weise angenehme Gefühlszustände herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern sowie unangenehme Gefühlszustände zu beseitigen, zu lindern oder deren Auftreten zu verhindern. Dies veranlasst Menschen beständig dazu, sich um die bestmögliche Regulation ihrer Gefühle zu bemühen“ (Datler & Wininger 2014, 359). Das Handeln des Fokuskindes in der Eingewöhnung wird immer wieder davon beeinflusst werden, dass es das Verlangen danach verspürt, seine Gefühle zu regulieren und dementsprechend zu handeln bzw. sich in einer gewissen Weise zu verhalten.

4. Theoretischer Bezugsrahmen

4.1. „Patterns of experiences“

In der Untersuchung: „Toddlers’ relationship to peers in the processes of separation: from discussion of observational accounts to the development of theory“ von Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner und Margit Daltler (2015) wird ein methodischer Zugang vorgestellt, wie über *Peers* in der Eingewöhnung geforscht werden kann. In diesem Artikel wird von einem Kind

namens Jacob erzählt. Der Junge befindet sich am Anfang seiner Eingewöhnung in den Kindergarten, den er gemeinsam mit seiner Mutter zum ersten Mal besucht:

Silena, ein Mädchen aus der Gruppe, die Jacob schon von außerhalb kennt, sitzt im hinteren Bereich des Raums und spielt mit einem Gummiball. Jacob krabbelt auf die entgegengesetzte Seite der Spielecke und beschäftigt sich mit einem Auto. Nach kurzer Zeit zieht er sich auf und ruft: „Silena?“ Silena antwortet und ruft: „Hier bin ich!“ Jacob geht dem Mädchen ein paar Schritte entgegen und lässt sich dann wieder auf den Boden fallen. Silena lässt einige Gummibälle durch den Raum hüpfen, Jacob macht bei ihrem „Spiel“ mit und fängt auch an, Gummibälle durch den Raum zu werfen. Danach interessiert sich Jacob für den Inhalt zweier Spielzeugboxen. Eine Pädagogin fragt Silena, wo denn ihr Freund wäre. Jacob schaut dabei auf und geht zu Silena, die an einem Tisch Puzzle baut. Er beginnt auch mit einem Puzzle (Weizsacker 2007, 1/5; zit. n. Datler et al. 2015, 17f).

In den oben beschriebenen Situationen erfährt Jacob wiederholt lustvollen Kontakt mit Silena, ohne langgezogene Pausen dazwischen. Der Junge hat dabei keine Gelegenheit, mit negativen Gefühlen kämpfen zu müssen, da er Interesse an den Personen und an den Objekten in seiner Umgebung entwickelt. Er schafft es sogar, sich von seiner Mutter, welche an diesem Tag anwesend ist, zu distanzieren (Datler et al. 2015, 18).

Da die Kinder nicht nur einmal in direkten Austausch miteinander treten, sondern mehrmals hintereinander, kann nach Datler et al. (ebd.) von einem Muster gesprochen werden und weil sich diese Erfahrungen auf das Verhalten des heranwachsenden Individuums auswirken und dieser Prozess sich häufiger wiederholt, kann im Weiteren nach Datler et al. (2015) das Vorliegen eines „*Erfahrungsmusters*“ (*Pattern of experience = PoE*) bei den jeweiligen Personen angenommen werden (ebd.). Auch mit den Bezugspersonen, den Pädagoginnen oder mit den Kindern im Kindergarten, die es beobachtet, erlebt ein Kind diese *PoE* (ebd., 19).

In dem genannten Beispiel von Jacob kann ein Erfahrungsmuster mit Silena beobachtet werden (ebd., 18). Die Erfahrungsmuster zeigen, was das Kind erlebt und was aus dem Erfahrenen resultieren kann.

Um auf die weiteren Beobachtungsprotokolle eingehen zu können, wäre es notwendig, das eben beschriebene Erfahrungsmuster im Detail zu schildern, um herauszufinden, ob dieses in weitere Beobachtungsprotokolle erneut auftaucht. Wenn mehrere *PoE* mit den *Peers* herausgefunden werden können, welche sich als hilfreich oder belastend für den Eingewöhnungsprozess herausgestellt haben, ist es möglich, diese miteinander zu vergleichen.

Am 2. Tag der Eingewöhnung fragt Jacob sofort nach der Ankunft in den Kindergarten nach Silena, die noch nicht in den Kindergarten erschienen ist. Als Jacobs Mutter sich von ihm verabschiedet, scheint es so, als ob Jacob darauf nicht reagieren würde (Nach genauerer Analyse der Beobachtungsprotokolle stellte sich heraus, dass Jacob von starken Gefühlen überschwemmt wurde, die er nicht offen zeigen konnte [Vertiefender in Datler et al. 2015]). Beim Spielen wirkt er unruhig. Er unterbricht sein Spiel häufig und tritt in keinen Kontakt mit seinen Peers. Als Silena den Raum betritt, setzt sie sich zu Jacob und nimmt einen Zug in die Hand. Die Beiden treten kurz in Kontakt miteinander, danach setzt sich Silena zum Tisch und isst etwas von der Jause. Jacob spielt währenddessen einige Minuten mit Bausteinen (Weizsaecker 2007, 2/2f; zit. n. Datler et al. 2015, 20).

Es scheint so, als ob Silenas Anwesenheit auf Jacob beruhigend wirkt, denn zuvor konnte ein unruhiges Spielverhalten beobachtet werden. Dieses beschriebene *PoE* mit Silena ist dem zuvor beschriebenen *PoE* mit Silena sehr ähnlich. Jacob fühlte sich durch die Erfahrungen mit dem Mädchen sicher und es war ihm möglich, aufgrund ihrer Anwesenheit, in Ruhe zu spielen.

Dieses *PoE* mit Silena hat sich für Jacob als hilfreich für den Eingewöhnungsprozess herausgestellt (Datler et al. 2015, 20).

Im Weiteren wurde darauf geachtet, ob Veränderungen in den *PoE* gefunden werden können (ebd., 21):

Als Jacobs Mutter sich von ihrem Kind verabschiedet, läuft Silena mit Jacob in eine Spielecke. Sie bleibt aber nicht bei ihm, sondern lässt ihn alleine. Er nimmt eine Lokomotive in die Hand. Ein anderes Mädchen, Natascha, geht zu ihm und baut Schienen zusammen. Als Jacob etwas mit den Schienen bauen möchte, schreit Natascha Jacob an und Jacob hört sofort auf, mit den Schienen zu spielen. Er schaut ausdruckslos. An diesem Tag ist er viel alleine (Weizsaecker 2007, 2/2f; zit. n. Datler et al. 2015, 21f).

Am 3. Tag der Eingewöhnung wurde klar, dass Silenas Kapazitäten limitiert sind, sie lässt Jacob an diesem Tag vorwiegend alleine. In diesen Situationen haben sich die *PoE* mit Silena verändert (vertiefender in Datler et al. 2015, 21f).

Es kann angenommen werden, dass die erlebten Erfahrungsmuster mit Silena für Jacobs weiteren zwischenmenschlichen Beziehungen von Bedeutung sind, da dieses *PoE* mit Silena charakteristisch für seinen Umgang mit Peers sein kann und wie er dieses Muster an Erfahrungen erlebt (Datler et al. 2015, 28f).

Der beschriebene methodische Zugang mit Beobachtungsprotokollen zu arbeiten, also unter anderem das Beschreiben und Vergleichen von *PoE* eines Fokuskindes mit seinen *Peers* in der Eingewöhnung in den Kindergarten, wird in der Masterarbeit angewendet.

4.2. Beziehungserfahrungen mit der Pädagogin

In meiner Subfrage 4 wird der Frage nachgegangen, welche Beziehungserfahrungen das Fokuskind mit seinen Pädagoginnen macht und wie sich diese auf seine „patterns of experience“ (*PoE*) mit *Peers* auswirken. Die Kinder sind Ahnert zufolge (Ahnert 2004, 256) vor allem in der Phase der Eingewöhnung in den Kindergarten auf eine vertraute Beziehung mit den Pädagoginnen angewiesen (ebd.). Die Pädagogin soll laut Laewen et al (2013, 29ff) als „sichere Basis“ dienen, welche das Kind in Stresssituationen aufsuchen kann (ebd.) Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin ist von großer Bedeutung, damit sich das Kind in der neuen Umgebung mit fremden Personen und in Abwesenheit der Eltern wohl fühlen kann. Nach Wolf-Wedigo (1995, 73f) sollen die Pädagoginnen versuchen, möglichst jedem Kind zu vermitteln, dass es wichtig ist und akzeptiert wird. Der Autor betont aber, dass es, da eine Kindergartengruppe aus einer größeren Anzahl von Kindern besteht, für die Pädagoginnen oftmals nicht einfach ist, jedem Kind gleich viel Aufmerksamkeit zu schenken (ebd.).

Die Bindungstheorie, welche bis heute als sehr einflussreich angesehen wird und Aspekte davon nach wie vor in zahlreichen Forschungen untersucht werden (Datler 2003, 72), wurde in den 1950er Jahre von Bowlby entwickelt und geht von der Annahme einer starken emotionalen Bindung des Säuglings zu einer Bezugsperson aus, welche sich im ersten Lebensjahr entwickelt. Bowlby (1958) ist der Überzeugung, dass jedes Individuum ein angeborenes Bindungsbedürfnis hat, welches bestimmte Verhaltensweisen hervorruft, um der Bezugsperson nahe zu sein. Die Hauptaufgaben der Bezugspersonen liegen darin, dem Säugling Schutz, Geborgenheit und Trost zu bieten, um ihm ein Gefühl von psychischer und/oder physischer Sicherheit zu bieten (Bowlby 1958; zit. n. Otto 2011, 395). Neben der Hauptbindungsperson, bei Bowlby zumeist die Mutter, entwickeln Säuglinge in der Regel noch zu drei oder vier weitere Personen eine emotionale Bindung (Brisch 2002, 46). Werden die Signale des Säuglings, die er aufgrund seiner Bedürfnisse aussendet, von seiner Bezugsperson wahrgenommen und in einer feinfühligem Weise beantwortet, entwickelt der Säugling sehr wahrscheinlich eine sichere Bindung zu dieser Person. Erfährt der Säugling vermehrt Zurückweisung oder Ablehnung, kann das zu einer unsicheren Bindungsbeziehung führen (Otto 2011, 398). Ainsworth, Bell und Stayton haben 1974 ein Beurteilungsverfahren

entwickelt, um die Feinfühligkeit von Bezugspersonen in Bezug auf die Reaktion der Signale der Kinder beurteilen zu können. „Dabei werden vier Kriterien des mütterlichen Verhaltens dahingehend erfasst, inwieweit die Signale des Kindes (a) wahrgenommen, (b) richtig interpretiert, (c) angemessen und (d) prompt beantwortet werden“ (Ainsworth et al. 1974; zit. n. Ahnert & Spangler 2014, 409).

Eine Schülerin von Bowlby, Mary Ainsworth, hat die Bindungstheorie im Jahr 1978 weiterentwickelt und Untersuchungen zu dem Bindungsverhalten von Kindern zu ihren Müttern in einer „fremden Umgebung“ angestellt, in welcher sich die Mutter von dem Kind getrennt hat und das Kind für wenige Minuten mit einer fremden Person zurückbleibt, bis die Mutter den Raum wieder betritt. Dabei wurde das Verhalten der Kinder beim Abschied und Rückkehr der Mutter beobachtet (Otto 2011, 396f).

Damit eine vertraute Beziehung zwischen einer Pädagogin und einem Kind aufgebaut werden kann, braucht es laut Erekly-Stevens (2018, 271) über einen längeren Zeitraum hinweg feinfühlig Interaktionen auf Seiten der Pädagogin mit dem Kind. Die individuellen Erfahrungen von einem Kind im Austausch mit der Pädagogin sind für eine Bindungssicherheit sehr bedeutend. Aber auch in Gruppensituationen kann das Kind die Interaktionen von der Pädagogin mit anderen Kindern und mit der gesamten Gruppe erleben und beobachten (ebd.). Nichtsdestotrotz sind aber auch ausreichend „one to one“ Interaktionen essentiell für eine sichere Bindung (ebd.).

Für die zweite Subfrage werden die Erfahrungen, die Tim mit seinen Pädagoginnen in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten macht, in den Blick genommen und wie Tim diese erlebt.

6. Darstellung des methodischen Vorgehens

Bevor auf die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit eingegangen wird, wird zunächst die Methode der *Young Child Observation* nach dem *Tavistock* Konzept vorgestellt, da diese in einer adaptierten Form in meiner Masterarbeit angewendet wird.

6.1. Observation Methode nach dem *Tavistock* Konzept

Die *Young Child Observation* ist eine Methode zum tieferen Verständnis über das Erleben von Kindern und folgt dem Konzept der *Infant Observation*, das in den 1940er-Jahre an der Tavistock Klinik in London von Esther Bick entwickelt wurde. (Datler 2009, 46f). Die psychoanalytische Babybeobachtung (Infant Observation) wurde zunächst vorwiegend für die Aus- und Weiterbildung von Psychoanalytiker verwendet und hat sich dann als Forschungsmethode etabliert (Datler et al. 2008, 86). Während *Infant Observation* kurz nach der Geburt des Kindes etwa zwei Jahre lang im familiären Umfeld bzw. in der Kinderkrippe erfolgt, umfasst die Methode der *Young Child Observation* die Beobachtungen von Kindern ab etwa zwei Jahren im familiären Umfeld, aber auch in Betreuungseinrichtungen (Trunkenpolz et al. 2010, 173).

Phase 1: Präzisierung des Forschungsvorhabens

Wenn die Entscheidung getroffen wurde, mit der Methode der Beobachtung nach *Tavistock* zu arbeiten, ist davon auszugehen,

- „dass die Untersuchung des bewussten und unbewussten Zusammenspiels zwischen den Beziehungs- und Interaktionserfahrungen eines Kindes einerseits und der Ausbildung der inneren Welt eines Kindes 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 von Kindern in Alltagssituationen durchzuführen: Letzteres stellt sicher, dass nicht erst von Beobachtungen, die in Laborsituationen gemacht werden, auf das Geschehen in Alltagssituationen geschlossen werden muss, da das Alltagsgeschehen selbst zu Gegenstand der Untersuchung gemacht wird“ (Datler et al. 2008, 88f).

Zudem muss abgeklärt werden, welche Personen über die Kapazitäten und bisherigen Erfahrungen verfügen, um als Beobachter fungieren zu können. Darüber hinaus ist zu klären, wie viele Beobachtungen für die Realisierung des Forschungsvorhabens nötig sind, welche Vereinbarungen es braucht, damit die Beobachtungen in den Familien oder Institutionen zu Stande kommen können und was noch erforderlich ist, um mit Phase 2 und 3 weiter arbeiten zu können (Datler et al. 2014, 200; Datler et al. 2008, 89).

Phase 2: Beobachtung, wie es im Rahmen von Training und Weiterbildung praktiziert wird

Im Folgenden werden nun die ersten fünf grundlegenden Schritte von der Methode der Beobachtung nach Tavistock dargestellt.

1. Schritt: *„Beobachten und Behalten: Der Beobachter im Feld“* (Datler et al. 2008, 89)

Ein Beobachter, der als Aufnahmeinstrument fungiert (ebd.), beobachtet in regelmäßigen Abständen mit all seinen Sinnen und mentalen Kapazität ein ausgewähltes Kind im Feld (Datler et al. 2014, 201).

2. Schritt: *„Erinnern und Schreiben des Beobachtungsprotokolls: Einzelarbeit des Beobachters“* (Datler et al. 2008, 89)

Die nächste Aufgabe des Beobachters liegt darin, das Aufgenommene unmittelbar nach der Beobachtung weitgehend deskriptiv schriftlich zu fixieren (Datler et al. 2014, 201).

3. Schritt: *Präsentation des Beobachtungsprotokolls durch den Beobachter im Observation Seminar*

Der Beobachter liest sein Beobachtungsprotokoll laut vor (Datler et al. 2014, 201). Die *Observation*-Seminare besuchen etwa vier bis fünf Teilnehmer, die sich zu einem regelmäßigen Termin (z.B. ein Mal wöchentlich) treffen (Datler 2009, 48). Somit werden die mentalen Kapazitäten des Beobachters durch die mentalen Kapazitäten der Gruppe erweitert (Skogstad 2004; zit. n. Datler et al. 2008, 90).

4. Schritt: *Besprechung des Protokolls im Observation Seminar*

Das Beobachtungsprotokoll wird in den Seminareinheiten Absatz für Absatz bearbeitet (Datler et al. 2014, 201).

5. Schritt: *Notizen der Diskussionen werden von einem anderen Teilnehmer verfasst*

Das im Seminar Besprochene wird zu Papier gebracht und Besprechungsprotokolle werden verfasst (Datler et al. 2014, 201).

Während an Schritten 1-5 gearbeitet wird, wird von den Teilnehmern des Observation Seminars verlangt, so interessiert und offen wie möglich über Zusammenhänge zwischen dem „inneren Erleben“ der beobachteten Person und den beobachteten Beziehungserfahrungen nachzudenken.

Absatz für Absatz der Beobachtungsprotokolle wird vom Beobachter laut vorgelesen und im Laufe der Seminareinheiten wird versucht, auf folgende Fragen Antworten zu finden (ebd.):

- Wie mag sich das beobachtete Kind in der dargestellten Situation gefühlt haben und wie mag es sich dabei selbst und seine Umgebung erlebt haben?
- Wie kann, vor diesem Hintergrund, das Verhalten des beobachteten Kindes verstanden werden?
- Welche (Beziehungs-)Erfahrungen konnten durch dieses Verhalten zu Stande kommen?
- Welchen Auswirkungen könnten diese (Beziehungs-)Erfahrungen auf das Gleichbleiben oder eine Veränderung des emotionalen Zustands des beobachteten Kindes gehabt haben? (ebd.).

6. Schritt: *Das Verfassen eines Zwischenberichts*

Wenn die Beobachtungen und die Diskussionen abgeschlossen sind, geht der Beobachter erneut alle Notizen der Seminareinheiten durch und ein Zwischenbericht über einen bestimmten Aspekt betreffend des beobachteten Kindes, was dessen Beziehungen beeinflusst haben könnte und wie bzw. ob sich diese geändert hat, wird verfasst. Der thematische Fokus wird dabei so gelegt, dass er in engem Zusammenhang mit der zentralen Forschungsfrage des Forschungsprojektes steht. Dieser Zwischenbericht wird in schriftlicher Form in der Seminargruppe für die weitere Bearbeitung in Bezug auf die leitende Forschungsfrage vorgelegt (Datler et al. m2014, 201f).

Phase 3: Weitere Bearbeitung des Materials

Die weitere Bearbeitung des Materials erfolgt in einer neu zusammengestellten Seminargruppe, namens „Forschungsgruppe“, bestehend aus Mitgliedern der Observation Seminare und aus Beobachtern, die mit der Materie noch nicht vertraut sind (Datler et al. 2014, 202).

7. Schritt: *Die Präsentation der Beobachtungsprotokolle in der Forschungsgruppe*

Erneut werden ausgewählte Beobachtungsprotokolle von dem Beobachter für die Teilnehmer der Forschungsgruppe präsentiert (Datler et al. 2014, 202).

8. Schritt: *Analyse der Protokolle mit Bezug auf die Forschungsfrage*

Im nächsten Schritt wird über die Fragen diskutiert, die bereits in der Observation Gruppe behandelt wurden. Dabei werden zusätzlich die Notizen und Besprechungsprotokolle aus den Observation Seminaren herangezogen. Danach wird besprochen, welche Antworten aus dem Besprochenen für die leitende Forschungsfrage hervorgehen könnten (Datler et al. 2014, 202).

9. Schritt: *Verfassen von Besprechungsprotokollen von der Forschungsgruppe* (wie in Schritt 5 erläutert)

10. Schritt: *Finale Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage*

Wenn nicht von externen Faktoren vorgegeben, bestimmt die Forschungsgruppe einen Zeitpunkt, wann der immer wiederkehrende Zyklus (Schritt 7-9) beendet wird. Der Beobachter hat die Aufgabe, alle bisherigen Überlegungen zusammenzufassen, zu ergänzen und die Ergebnisse der Diskussionen in einem Forschungsbericht zusammenzufassen. In diesem Forschungsbericht können die Antworten auf die leitende Forschungsfrage und die Begründung der Antworten nachgelesen werden (ebd.).

11. Schritt: *Veröffentlichung der Ergebnisse*

In der Regel bedarf es weitere Arbeitsschritte, bevor die Ergebnisse in Form von Artikeln, Monographien, Dissertationen oder Diplomarbeiten veröffentlicht werden können (ebd., 202f).

Schon seit dem Beginn der Psychoanalyse können Falldarstellungen in der Literatur gefunden werden, da sie als „zentrale[r] Aspekt des Präsentierens und Begründens von

psychoanalytischen Überlegungen“ dienen (Datler 2004, 13). Als Autoren können Winnicott, Freud, Aichhorn, Figdor und viele weitere genannt werden (ebd., 12).

In welcher Weise eine adaptierte Form der Methode der Young Child Observation in meiner Masterarbeit angewendet wird, wird im nächsten Kapitel erläutert.

6.2. Primärdatenerhebung

Im Laufe der Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ entstanden Videoaufnahmen von vier Fokuskindern, von denen eines der dreijährige Tim ist. Bis zu seinem Eintritt in den Kindergarten wurde er noch nicht fremdbetreut.

Um mehr von Übergangsprozessen von über Dreijährigen zu erfahren, wurden von Februar bis Mai 2017 im Laufe von Tims Eingewöhnung in den Kindergarten in einem Abstand von etwa zwei Wochen insgesamt sechs Videos mit einer Länge von einer Stunde aufgezeichnet. Überdies wurde Tim beinahe wöchentlich nach der Methode der *Young Child Observation* nach dem Tavistock Konzept beobachtet.

Im November 2017 wurde mir von Mag. Dr. Kathrin Trunkenpolz und Mag. Regina Haberl erklärt, auf welcher Weise das Datenmaterial verarbeitet werden soll. Die sechs Videos des Fokuskindes Tim sollten in Anlehnung an der Methode der *Young Child Observation* nach dem Tavistock Konzept in Videoprotokolle transformiert werden.

Videos können auf vielfältige Weise angesehen und analysiert werden. Der Film kann vor- oder rückwärts gespielt werden, die Geschwindigkeit kann reduziert werden, der Film kann jederzeit angehalten werden und Details können durch den Zoom genauer angesehen werden (Datler et al. 2014, 199). Im Gegensatz zu Beobachtungen sind Videoaufnahmen detailgetreuer, vollständiger und genauer. Die Daten können beliebig oft angesehen werden. Dies ist bei einer Beobachtung mit den bloßen Augen nicht möglich: „Mit audiovisuellen Aufzeichnungen können Aspekte des Forschungsfeldes analysiert werden, die beim Einsatz herkömmlicher Datenerzeugungsweisen unzugänglich bleiben“ (Schnettler & Knoblauch 2009, 275). Trotzdem darf bei Videoaufnahmen nicht übersehen werden, dass das Material das Produkt ist, welches von einer bestimmten Perspektive aufgenommen wurde. Das Aufnehmen eines Videos und die Art, wie Menschen das aufgenommene Material wahrnehmen, wird sich nach Datler et al. (2014) in großen Teilen davon unterscheiden, wie dieselbe Situation von einem Menschen mit all den gegebenen Sinneseindrücken beobachtet wird. Wenn das Interesse daran besteht, Material zu generieren und analysieren, das in hohem

Maße das menschlichen Wahrnehmen und Erleben wiedergibt, ist es angemessen, dass Menschen in bestimmten Forschungsprojekten dahingehend geschult werden, als „Aufnahmeinstrument“ fungieren zu können. Dies ist der Fall, wenn die Methode der Beobachtung nach Tavistock in Forschungsprojekten angewendet wird. Nach Datler et al. (2014) besteht bei dieser Methode eine besondere Möglichkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Die Beobachter werden während eines Seminars dahingehend geschult, dass sie sich in dem Moment des Beobachtens auf eine Person fokussieren, auf all das, was der Person widerfährt und was die Person in einer Stunde macht (Datler et al. 2014, 199).

Die Videos des Fokuskindes Tim wurden von Laura Mitas, eine studentische Mitarbeiterin des Forschungsprojekts, von Februar bis Mai 2017 aufgenommen. Nach jeder Aufnahme verfasste Mitas ein Postskript, in welchem Informationen über die Rahmenbedingungen der Aufnahme, wie sich die Terminfindung mit der Pädagogin gestaltete, wie der Ort aussah und wie die Stimmung empfunden wurde, erläutert wurden. Zudem wurde der persönliche Eindruck der Videographin dargestellt, was besonders aufgefallen sei, was als beachtenswert gesehen wurde und wie sich das Aufnehmen des Videos gestaltet hat. Außerdem schildert die Videographin in den Postskripten das Geschehen kurz vor Beginn der Videoaufnahme im Kindergarten, es wurde aufgezählt, mit welchen Personen das Fokuskind in diesen Aufnahmen zu tun hat und wie die Personen und deren Kleidung ausgesehen haben. Anhand dieser Postskripten bekam ich relevante Zusatzinformationen und ich konnte mich außerdem mittels der Personenbeschreibungen über die Namen der Kinder, mit denen sich das Fokuskind beschäftigt hat, vertraut machen.

Beim Verfassen der Videoprotokolle begab ich mich beim Ansehen der Videos für drei bis fünf Minuten in eine Beobachterrolle und im Anschluss daran schilderte ich das Geschehen möglichst deskriptiv, ähnlich wie bei der Methode der *Young Child Observation*. Diesen Vorgang wiederholte ich bis zum Ende des Videos, wobei ich darauf achtete, dass die zuletzt geschehenen Situationen auf die folgenden Bezug nehmen und keine „Lücken“ zwischen einzelnen Sequenzen entstehen. Wenn mir etwas unklar erschien, spulte ich die Videoaufnahme nochmal zurück oder stoppte bei einer bestimmten Situation. Die Namen aller Kinder, Pädagoginnen, Assistenten und Praktikanten wurden dabei anonymisiert. Beobachtungs- bzw. Videoprotokolle werden aus der Erzählperspektive geschrieben und können wie Geschichten gelesen werden. Sie sollen dabei helfen, sich in das innere Erleben von jemandem hineinzuversetzen und seine Handlungen nachvollziehen zu können (Datler et al. 2015, 29).

Ich setzte mich mehrmals mit meinen Ansprechpersonen Frau Mag. Dr. Trunkenpolz und Frau Mag. Haberl zusammen und las einen Teil der Videoprotokolle laut vor. Frau Mag. Dr. Trunkenpolz und Frau Mag. Haberl haben mir Anmerkungen dazu gegeben, wenn bestimmte Stellen des Videoprotokolls nicht klar geschildert worden sind oder „Lücken“ zwischen Situationen vorkamen. Bei der Beobachtung selbst wird der Beobachter von dem emotional beeinflusst, was er sieht und fühlt. Was der Beobachter dabei bewusst und unterbewusst erfahren hat, kann in die Beobachtungsprotokolle und gleichermaßen auch in die Stimmlage des Vorlesens der Protokolle miteinfließen. Die Mitglieder des Seminars können nun anfangen, abhängig von ihren eigenen innerpsychischen Strukturen und Reaktionen, zu der Beobachtung und der beschriebene Situation ihre Gedanken dazu zu äußern. Auf diese Weise werden die subjektiven Antworten der Teilnehmer des Seminars als weitere Daten verwendet, mit denen versucht wird, zu verstehen, was in der inneren Welt der beobachteten Person vor sich gegangen sein könnte (Datler et al. 2014, 199). Im Anschluss an die Gespräche mit Mag. Dr. Trunkenpolz und Mag. Haberl überarbeitete ich die Videoprotokolle und bezog dabei das Besprochene mit ein. Die sechs einstündigen Videos des Fokuskindes Tim transformierte ich von Oktober 2017 bis Anfang Jänner 2018 in Videobeobachtungsprotokolle.

6.3. Datenauswertung

Das Beschreiben der *PoE* (*Patterns of experience*), der Veränderungen der *PoE* und der Typen der Veränderungen der *PoE* eignet sich dafür, über die Bedeutung von *Peers* in der Eingewöhnung zu forschen. Erfahrungsmuster erlauben es, darüber zu analysieren, wie das Kind die Situationen erlebt haben könnte und welche Faktoren zu seinem Handeln geführt haben könnten (Datler et al. 2015, 19).

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage, welche Bedeutung Peer-Erfahrungen für Tims Eingewöhnung in den Kindergarten haben, werden die Videoprotokolle des Fokuskindes Tim herangezogen. Die sechs Videoprotokolle werden im ersten Schritt nacheinander im Detail nach Erfahrungsmustern des Fokuskindes mit seinen *Peers* untersucht. Die Erfahrungsmuster sollen beschrieben werden, um im weiterer Folge herauszufinden, ob einige davon auch in den folgenden Videoprotokollen auftauchen (Datler et al. 2015, 19). Wenn verschiedene Erfahrungsmuster des Fokuskindes mit seinen *Peers* ausfindig gemacht werden können, lassen sich diese miteinander vergleichen. Daraufhin kann untersucht werden, ob Ähnlichkeiten zu bestimmten Erfahrungsmustern mit anderen Kindern bestehen, die sich im Laufe der Eingewöhnung für das Kind als hilfreich oder belastend herausgestellt haben

könnten. Wenn diese Ähnlichkeiten unter einem Begriff zusammengefasst werden können, ist es möglich, dies als einen Typ von *PoE* zu fassen (ebd., 25).

Es ist zu erwarten, dass sich gewisse Muster über die Zeit wandeln. Wenn in den Videoprotokollen zumindest eine Veränderung in dem Feld von Mustern ausfindig gemacht werden kann, wird ein Prozess der Veränderung sichtbar. Wenn sich ähnliche Veränderungen in den Erfahrungsmustern mit anderen Kindern finden lassen, können diese als Typen der Veränderungen von *PoE* zusammengefasst werden (ebd., 26) und Antworten auf die Subfrage 1, wie verändern sich Tims *PoE* mit seinen Peers, geben. Nach der Ausarbeitung der Veränderungen der Erfahrungsmuster sollen, für die Subfrage 2, im weiteren Forschungsvorhaben Faktoren identifiziert und beschrieben werden, die dazu geführt haben könnten, dass diese Veränderungen zustande gekommen sind (ebd.).

Für die Subfrage 3 soll in weiterer Folge die Bedeutung dieser Veränderungen der *PoE* für Tims Eingewöhnungsprozess nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie analysiert werden (ebd.). Dabei werden Video Nummer Fünf und Sechs (die chronologisch letzten) mit Hilfe der Kriterien der WiKi-Studie dahingehend untersucht, ob der Eingewöhnungsprozess als gelungen angesehen werden kann. Zudem soll versucht werden, das Erleben des Kindes zu verstehen und herauszufinden, ob und wenn ja, in welcher Hinsicht die Aspekte, die zu Veränderungen in seinen Erfahrungsmustern geführt haben, auch im Hinblick auf den Eingewöhnungsprozess eine Veränderung bewirkt haben könnten.

Zusätzlich werden die Ergebnisse mit dem Forschungsbericht über das Fokuskind Tim, welcher von Stefanie Mayrhofer verfasst wurde, im Hinblick auf Tims Eingewöhnung verglichen.

In einem nächsten Schritt versuche ich herauszufinden, ob Tims Beziehungserfahrungen mit den Pädagoginnen Auswirkungen auf seine *PoE* mit Peers haben können. Dabei werde ich verschiedene Situationen miteinander vergleichen, an denen jeweils andere Pädagoginnen anwesend waren und im Zuge dessen darauf achten, ob durch die Anwesenheit einer oder mehrere Pädagoginnen Unterschiede in Tims Verhalten in der Interaktion mit seinen Peers bemerkt werden können.

Die Videos werden nacheinander auf die genannten Aspekte untersucht, d.h. es werden zuerst die *PoE* des Fokuskindes mit Peers, die Beziehungserfahrungen mit der Pädagogin und der Einfluss der Pädagogin auf die *PoE* des Fokuskindes mit Peers im ersten Video herausgearbeitet und danach wiederholt sich diese Vorgehensweise für das zweite Video, bis alle Videos bearbeitet wurden. Nach der Analyse des Videomaterials werden auf die

Veränderungen der PoE mit Peers eingegangen, und welche Bedeutung diese Veränderungen für Tims Eingewöhnung haben und die Abschätzung von Tims Eingewöhnung in den Kindergarten anhand der Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie erfolgt.

Im letzten Schritt wird der angestrebte Erkenntnisfortschritt (Subfrage 5) dargelegt. Ein inhaltlicher Bezug zu Themen, die sich im Zuge der Analyse der Videoprotokolle als bedeutsam erweisen werden (Eingewöhnung, Peers etc.), wird dargelegt. Außerdem soll im Zuge der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage und den Subfragen diskutiert werden, welche Bedeutung der Einsatz des forschungsmethodischen Zugangs - das Darlegen der Erfahrungsmuster und die Veränderungen der Muster - für weitere Forschungsvorhaben haben könnte (Datler et al. 2015).

7. Analyse

In diesem Kapitel werden Tims „patterns of experience“ mit Peers und Pädagoginnen aus den sechs Videobeobachtungsprotokollen herausgearbeitet. Anschließend wird darauf Bezug genommen, welche Erfahrungen Tim in diesem Video mit den Pädagoginnen macht, um Vermutungen darüber äußern zu können, in welcher Weise diese Erfahrungen mit Pädagoginnen Einfluss auf seine „patterns of experience“ mit Peers während seines Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten haben. Zunächst wird im nächsten Unterkapitel das Fokuskind vorgestellt und die Räumlichkeiten des Kindergartens werden beschrieben.

Anschließend wird, im Kapitel 7.2. auf Tims Erfahrungen mit zwei Peers, Jessica und Katja, während dem ersten Videobeobachtungsprotokoll eingegangen. Jessica und Katja wurden deshalb ausgewählt, da nach längerer Bearbeitung des Materials deutlich wurde, dass er, im Vergleich mit den anderen Peers im ersten Videobeobachtungsprotokoll, mit diesen beiden häufiger in Kontakt kommt. Mit Katja und Jessica konnte ein „pattern of experience“ ausfindig gemacht werden. Gewisse Erfahrungen, die er mit den beiden (unabhängig voneinander) gemacht hat, wiederholen sich in den vorgestellten Sequenzen in dem ersten Videobeobachtungsprotokoll und ein Muster wird erkennbar.

7.1.1. Vorstellung Fokuskind

Tim hat blond-brünette, kurze Haare, ist schlank und im Vergleich zu den anderen Kindern wirkt es, als ob er einer der Jüngsten im Kindergarten ist. Er ist, aus Sicht der Videoanalyse, ein offener, aufgeschlossener und lustiger Bub. Seine sprachliche Entwicklung ist für sein Alter von drei Jahren schon sehr fortgeschritten. Er ist nicht schüchtern vor oder mit anderen Kindern und Pädagoginnen zu sprechen.

7.1.2. Räumlichkeiten des Kindergartens

Der Gruppenraum des Kindergartens ist sehr hell und freundlich. Mitten im Gruppenraum stehen drei große Tische mit Sesseln. Hinter den Tischen, in einer Ecke, befindet sich eine kleine Couch. Neben der Couch sind Regale mit Bausteinen und anderem Spielzeug. Neben den Tischen am Boden liegt ein großer, runder Teppich. An der anderen Seite des Raumes befindet sich eine Puppenecke, die mit einer Puppenküche und einem „Essbereich“ mit Tisch und Sitzbank ausgestattet ist.

7.2. Erstes Videobeobachtungsprotokoll

An diesem Tag ist die Pädagogin Gitti anwesend, welcher Tim im ersten Videobeobachtungsprotokoll kaum von der Seite weicht. Ansonsten kommt Tim mit Jessica und Katja in Kontakt. Das Video beginnt in der Freispiel-Phase. Nach fünfzehn Minuten darf

Tim die Glocke läuten, welche das Einräumen des Spielzeuges signalisiert. Die Kinder räumen danach auf und setzen sich für den Morgenkreis auf den Morgenkreisteppich. Anschließend ziehen sich die Kinder in der Garderobe für den Garten an und gehen raus.

7.2.1. Tims „pattern of experience“ mit Peers im ersten Videobeobachtungsprotokoll

In diesem Kapitel werden Sequenzen, in denen Tim mit Peers in Kontakt kommt bzw. jemand mit ihm den Kontakt initiiert, vorgestellt. Wie bereits erwähnt, wurde aus der Bearbeitung des Videomaterials deutlich, dass er mit Jessica und mit Katja häufiger Kontakt hatte als mit den anderen bzw. diese auch eine Bedeutung für ihn zu haben scheinen.

Tim ist an diesem Tag in der dritten Woche seines Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten, wobei er die Woche davor krank war, d.h. eigentlich ist es seine zweite Woche im Kindergarten.

7.2.1.1. Tims Erfahrungen mit Jessica im ersten Videobeobachtungsprotokoll

Im Folgenden werden mehrere Sequenzen mit Jessica vorgestellt, in denen Tim wiederholt ähnliche Erfahrungen mit Jessica macht und ein „pattern of experience“ mit Jessica erkennbar wird.

1. Sequenz „Tim läutet die Glocke“

Tim hat soeben mit der Pädagogin Gitti zusammen in der Puppenküche aufgeräumt. Danach hat er seine Pädagogin gefragt, ob er an einem Bildschirm in der Garderobe Fotos schauen darf. Gitti verweist auf später und bietet Tim an, dass er die Glocke, welche das Einräumen des Spielzeuges signalisiert, läuten darf.

„Tim, du darfst amal läuten, wenn du möchtest“, sagt Gitti und streichelt Tim am Kopf. ‚Okay!‘, sagt Tim und läuft schnell an die andere Seite des Raumes zu einem Regal. Er stellt sich auf Zehenspitzen und holt eine goldene Glocke hervor, die leise Geräusche von sich gibt. Seine Pädagogin sagt energisch: ‚Ordentlich, damit es jeder hört!‘ Tim läutet die Glocke mit der linken Hand sehr kräftig und streckt den Arm weit nach oben. Gitti meint: ‚Genau!‘ Dabei beobachtet er die anderen Kinder und zieht die Mundwinkel nach oben. ‚Einräumen!‘, sagt er. Dann gibt er den Arm, mit der Glocke in der Hand, runter und hält kurz inne. Er gibt die Glocke in die andere Hand, spannt seinen Arm an und läutet die Glocke erneut. Dabei streckt er seinen Arm nach oben. Er gibt die Glocke wieder runter, hält kurz inne und läutet nochmal mit hochgestrecktem Arm. Seine Beine stehen ganz nah beieinander und seinen Körper schüttelt es beim Läuten ein wenig. Als Gitti meint: ‚Jetzt haben’s schon alle gehört, kannst die Glocke wieder hinstellen‘ dreht er den Kopf nach links und nach rechts. Dann gibt er den Arm hinunter. Jessica kommt zu ihm und greift zu Tims Glocke. Er stellt die Glocke schnell ins Regal zurück. Dann geht er zwei Schritte rückwärts und sieht Jessica zu, die erneut zu der Glocke greift. Constanze kommt zu den beiden, nimmt Jessica die Glocke aus der Hand und stellt sie ein Fach weiter nach oben in das Regal. Tim sieht dabei zu. Die Pädagogin kommt zu den Kindern und sagt: ‚Passt schon, Dankeschön!‘ (Schietz 2018, Videobeob. 1/ 144-161)“.

Die Pädagogin Gitti gibt Tim die Aufgabe, mit der Glocke zu läuten, welche das Aufräumen des Spielzeugs signalisiert. Tim will die Aufgabe schnell erfüllen (läuft schnell). Als er mit dem Läuten beginnt, sagt Gitti, dass er dies „ordentlich“ machen soll. Danach bemüht er sich mit vollem Körpereinsatz, dieser Aufgabe nachzugehen. Gitti begleitet sein Läuten verbal („Genau“) und Tim lächelt. Er scheint sich darüber zu freuen, dass Gitti ihn dabei beobachtet. Als Gitti zu ihm meint, dass er die Glocke wieder zurückstellen soll, da es schon alle gehört haben, schaut er zunächst nach links und nach rechts. Das könnte vielleicht bedeuten, dass er schauen möchte, ob alle Kinder wirklich aufgrund seines Läutens das Spielzeug einräumen. Er hat vielleicht das Gefühl, durch sein Läuten etwas zu bewirken. Als Jessica zu ihm kommt und nach seiner Glocke greift, stellt er diese schnell ins Regal. Tim sieht ihr dabei zu, als Jessica die Glocke aus dem Regal nimmt. Dann kommt auch Constanze dazu, nimmt Jessica die Glocke weg und räumt diese ein Fach weiter nach oben. Tim hat die Glocke eventuell nicht in das richtige Fach zurückgestellt und Jessica und Constanze belehren Tim hier, indem sie ihm zeigen, wohin die Glocke richtig zurückgestellt wird. Er erfährt hier, dass er noch nicht alle „richtigen“ Plätze für die Gegenstände im Kindergarten kennt. Vorher, beim Erfüllen der Aufgabe, die Glocke zu läuten, wirkt es, als ob Tim Freude gehabt hat. Als die Kinder nach dem Beenden des Läutens zu ihm kommen und ihm „belehren“ wollen, scheint es ihn zu stören, dass er die Glocke nicht alleine zurückstellen kann, sondern Jessica und Constanze es „besser zu wissen“ scheinen. Er erlebt sich hier eventuell als klein und, dass er noch nicht das Wissen der anderen Kinder über die „richtigen“ Orte der Gegenstände im Kindergarten hat. Das könnte bei ihm vielleicht zu Verärgerung über Jessicas Verhalten geführt haben. Weiters könnte er enttäuscht darüber sein, dass nicht er die Glocke an den richtigen Platz gestellt hat.

2. Sequenz „Alle einräumen!“

Tim durfte gerade die Glocke läuten (Sequenz 1: „Tim läutet die Glocke“) und die Kinder, Gitti und Tim sind mit Einräumen beschäftigt. Tim räumt gerade in der Nähe von Gitti etwas ein.

„Gitti geht in einem anderen Bereich, wo Kinder gerade aufräumen. Tim blickt von der Kiste auf und folgt ihr mit großen Schritten. Er geht an Gitti und den Kindern vorbei und bleibt bei einem offenen Kasten stehen, in dem drei Teppichrollen stehen. In einer Teppichrolle befindet sich ein Besen. Er greift von oben in die Rolle hinein und nimmt sich den Besen heraus. Mit dem Besen in beiden Armen ruft er laut: „Alle einräumen!“, und fängt an, den Boden zu kehren. Dabei wischt er mit dem Besen am Boden nach vor und zurück. Er hört auf zu kehren, greift in eine andere Teppichrolle und wirft einen Blick zur Seite. Dann stellt er sich mit einem Bein auf den unteren Teil des Besens und gibt es wieder runter. Er fängt wieder an zu kehren, indem er nach links und rechts am Boden wischt. Dann schiebt er den Besen in Jessicas Richtung. Jessica nimmt Tims

Besen in die Hand und zieht fest daran. Tim hält diesen noch kurz fest und lässt ihn dann los. ‚Tim hat das ausgeräumt‘, sagt Jessica und nimmt ihm den Besen weg. Gitti meint: ‚Jetzt tun wir einräumen‘. Tim, der mit dem Rücken zu Gitti steht, dreht sich um und bleibt auf der Stelle stehen (Schiez 2018, Videobeob. 1/ 181-193)“.

Eventuell will Tim hier spielerisch das Einräumen nachahmen, indem er mit einem Besen den Boden kehrt. Er hat sonst gerade nichts zum Einräumen, da er zuvor mit keinem Spielzeug gespielt hat. Da er erst die zweite Woche in den Kindergarten geht, weiß er wahrscheinlich noch nicht, dass mit „einräumen“ nicht gemeint ist, den Boden zu kehren.

Tim durfte davor die Glocke läuten, welche das Einräumen des Spielzeuges signalisiert und wurde darauf hingewiesen, dass er nun aufhören soll (1. Sequenz „Tim läutet die Glocke“). Vielleicht benutzt er hier den Besen anstatt der Glocke, um weiter Freude empfinden zu können, welche er beim Läuten der Glocke verspürte.

Jessica „verpetzt“ Tim, indem sie Gitti erzählt, dass Tim den Besen ausgeräumt hat. Er scheint die Regeln des Kindergartens noch nicht so gut zu kennen. Jessica zeigt ihm schon wieder, dass er etwas „falsch“ gemacht hat. Ihm wird von Jessica der Besen weggenommen, wobei er zuerst versucht hat, sich zu widersetzen und diesen noch fest gehalten hat. Schlussendlich war Jessica aber stärker oder Tim hat nachgegeben, da Jessica den Besen danach in der Hand hält. Auch von Gitti wird er zurecht gewiesen, da sie sagt, dass jetzt eingeräumt wird. Tim bleibt auf der Stelle stehen. Er merkt in diesem Moment vielleicht, dass er etwas nicht gemäß den Regeln des Kindergartens gemacht hat und ist eventuell enttäuscht, weil nicht nur Jessica sondern auch Gitti ihn zurecht weisen.

Tims „patterns of experience“ mit Jessica

Jessica weist Tim mehrmals zurecht, weil Tim Gegenstände nicht den Regeln des Kindergartens entsprechend zurückräumt. Sie nimmt Tim diese Gegenstände, welche er zunächst versucht, festzuhalten, aus der Hand und räumt sie für Tim weg.

In der Situation mit der Glocke (1. Sequenz „Tim läutet die Glocke“) oder in der mit dem Besen (2. Sequenz „Alle einräumen!“) scheint es Tim nicht Recht zu sein, dass er von Jessica belehrt wird und er fühlt sich dadurch klein und er ist enttäuscht darüber, dass nicht er die Gegenstände wegräumt.

„Tims PoE mit Jessica (1) Zurechtweisungen“

- 1) Wenn Tim bestimmte Gegenstände nicht so wegräumt, wie es den Regeln des Kindergartens entspricht, versucht Jessica, ihm diese aus seinen Händen zu nehmen.
- 2) Tim versucht, diese festzuhalten.

- 3) Letztlich entwendet Jessica ihm die Gegenstände und Tim erlebt sich ihr unterlegen.
- 4) In weitere Folge führt das bei Tim zu Enttäuschung über sich, dass nicht er die Gegenstände an den richtigen Ort stellt und zu Verärgerung über Jessicas dominantes Verhalten.

7.2.1.2. Tims Erfahrungen mit Katja im ersten Videobeobachtungsprotokoll

Die folgenden Sequenzen veranschaulichen, dass Tim die Nähe zu Katja sucht und er wiederholt ähnliche Erfahrungen mit ihr macht.

3. Sequenz „Zweierreihe“

Nach dem Morgenkreis befinden sich alle Kinder in der Garderobe, um sich für den Garten anzuziehen.

„Tim, der nun fertig angezogen ist, dreht sich um und geht zu Jessica und Katja. Beide haben eine Jacke an und eine Haube auf. Katja streckt ihre Hand aus und dreht sich zu Tim. Gitti fragt: ‚Sind wir fertig?‘ ‚Ja!‘, ruft Tim und geht mit Katja bei der Tür raus. (...) Im Treppenhaus stehen Tim und Katja Hand in Hand zusammen. Beide haben die Arme angewinkelt und zwischen ihnen ist ein wenig Abstand. Tim sieht zur Seite und hat den Mund offen. Neben ihm kommen weitere Kinder die Treppe runter. Katja zieht an seiner Hand und geht los. Tim geht mit ihr nach draußen (Schietz 2018, Videobeob. 1/ 291-399)“.

Als Tim seine Jacke angezogen hat, geht er zu Jessica und Katja. Katja streckt ihre Hand aus und dreht sich zu Tim. Sie gehen Hand in Hand das Treppenhaus hinunter. Als die restlichen Kinder kommen, wird Tim von Katja gezogen. Er schaut davor die Kinder an, die von der Treppe hinunter kommen. Er ist in dieser Situation vielleicht etwas überfordert, da er nicht weiß, wohin es geht oder wie er sich verhalten soll. Es könnte sein, dass er vorher noch nicht im Garten des Kindergartens war und deshalb auch den Prozess des Hinausgehens mit der gesamten Gruppe noch nicht kennt. Katja scheint ihm in dieser Situation zeigen zu wollen, wo es lang geht. Er erlebt sich hier vielleicht erneut als derjenige, der die Situation noch nicht kennt und der jemanden braucht, der ihm den Weg zeigt.

Tim stellt sich in der Garderobe, nachdem er seine Jacke angezogen hat, neben Katja. Das könnte darauf hinweisen, dass Katja Tim vielleicht schon etwas kennt, sie ihm sympathisch zu sein scheint oder er aufgrund von bisherigen Erfahrungen weiß, dass er mit ihr leicht in Kontakt kommen kann.

4. Sequenz: „Nein, nein, nein!“

Katja und Tim sind soeben Hand in Hand aus der Türe Richtung Garten rausgegangen.

„Vor der Tür liegt ein Fahrrad auf dem Boden. Tim sieht es, wird langsamer, und lässt Katjas Hand los. Katja dreht sich um, streckt ihre Hand zu ihm aus. Er nimmt ihre Hand nicht. Sie laufen zusammen los. Katja ist um einiges schneller. Sie bleibt am Ende einer Hausmauer stehen. Tim läuft nach und stellt sich zu Katja. Tim dreht sich um, blickt nach hinten und sieht in die Kamera (...). Gitti öffnet das Gartentor und die ersten Kinder laufen hinein, auf einen asphaltierten Weg. Tim blickt nach vorne und geht auch hinein. Katja geht zu ihm und sagt: ‚Komm! Laufen wir Hand in Hand?‘ Sie streckt ihm die Hand hin. Tim sagt: ‚Nein, nein, nein!‘ und läuft nach vorne. Katja läuft wieder schneller (Schietz 2018, Videobeob. 1/399-407)“.

Als Tim stehen bleibt, zieht Katja an seiner Hand. Tim geht mit ihr nach draußen. Er lässt ihre Hand los. Katja wirkt hier sehr dominant. Tim lässt Katjas Hand vielleicht deshalb los, weil er sich das Fahrrad genauer ansehen möchte. Dann bemerkt er aber möglicherweise, dass alle Kinder weiter gehen. Katja streckt ihm wieder ihre Hand hin und er weiß nun wahrscheinlich, dass er weiter gehen sollte, trotzdem nimmt er ihre Hand nicht. War Katja vorhin, indem sie Tims Hand gezogen hat, zu forsch und das war ihm vielleicht unangenehm? Oder fühlt er sich durch das Handgeben klein - wie ein Sohn, der seiner Mutter die Hand geben muss?

Katja und Tim laufen nebeneinander. Vielleicht laufen die beiden deshalb, weil Tim durch das Stehenbleiben beim Fahrrad den Anschluss an die Gruppe verloren hat. Katja ist beim Laufen am Ende des Weges schneller. Er erfährt hier, dass jemand schneller als er war und er etwas im Gegensatz zu jemand anderen noch nicht so gut kann (schnell laufen). Tim stellt sich, als er neben Katja angekommen ist, neben sie. Das könnte darauf hinweisen, dass er sich gerne in der Nähe von Katja befindet. Der Blick in die Kamera danach könnte zeigen, dass er sich beobachtet fühlt und er vielleicht auch von der Videographin als „großes Kind“ gesehen werden möchte, der nicht mehr Hand in Hand gehen „muss“. Als die Kinder durch das Gartentor durchgehen, fragt Katja nochmal, ob Tim mit ihr Hand in Hand gehen möchte, aber Tim beharrt hier auf sein „Nein“, indem er es dreimal wiederholt und davonläuft. Es macht den Anschein, dass es ihm in der Situation wichtig ist, dass er den Weg alleine gehen kann.

Tims „pattern of experience“ mit Katja

Bei Katja erfährt Tim mehrmals, dass jemand über ihn bestimmen möchte. Sie streckt ihm wiederholt die Hand hin oder zieht an seiner Hand, obwohl er alleine gehen möchte. Auch als Katja vorschlägt, dass die beiden Hand in Hand laufen könnten, verneint Tim. Er erlebt sich beim Hand in Hand gehen eventuell als „klein“ und es wird in mehrere Sequenzen deutlich (3. Sequenz „Tim läutet die Glocke“ und in den Sequenzen mit den Pädagoginnen, welche im nächsten Kapitel vorkommen), dass er selbstständig und als großes Kindergartenkind gesehen

werden möchte. Außerdem möchte er vielleicht nicht, dass jemand über ihn bestimmt und dass er selbst entscheiden kann, wem und wann er seine Hand einem anderen Kind gibt.

Tim stellt sich in der Garderobe in der Zweierreihe zu ihr, ohne dass es von jemandem verlangt wurde. Er entscheidet sich von selbst, neben ihr zu stehen und mit ihr in der Zweierreihe zu gehen. Auf ihre Vorschläge, Hand in Hand zu gehen bzw. zu laufen, verneint Tim mehrmals, trotzdem stellt er sich in der Garderobe oder vor dem Gartentor neben sie. Auf Katjas Vorschläge wird bei Tim oft eine Ablehnung bzw. Verneinung deutlich, weil er sich durch ihre Angebote vielleicht als klein erlebt. Trotzdem sucht er beim Hinausgehen zwei Mal ihre Nähe. Das könnte daran liegen, dass Katja Tim Angebote macht und dadurch den Kontakt mit ihm initiiert. Er freut sich vielleicht darüber, Katja bzw. einen Peer besser kennen zu lernen, da es ansonsten den Anschein macht, als ob Tim mit den anderen Kindern nicht in Kontakt tritt.

Tim erfährt mit Katja wiederholt, dass sie über seine Handlungen entscheiden möchte, was ihm offensichtlich nicht Recht ist (3. Sequenz „Zweierreihe“ und 4. Sequenz „Nein, nein, nein!“). Tim reagiert darauf mit Ablehnung und Verneinung. Trotzdem sucht er immer wieder ihre Nähe.

„Tims PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“

- 1) Katja sucht Tim auf und drängt ihn verbal und in körperlicher Weise im Zusammensein mit ihr sich in einer bestimmten Form zu verhalten.
- 2) Tim versucht sich dem wiederholt zu entziehen.
- 3) Tim bleibt aber in ihrer Nähe und fügt sich ihren Aufforderungen.
- 4) Katja ist Tim bereits vertraut und ihre Nähe gibt ihm Sicherheit.

7.2.2. Tims Erfahrungen mit Pädagoginnen im ersten Videobeobachtungsprotokoll

Die nächsten Sequenzen veranschaulichen, welche Erfahrungen Tim im ersten Videobeobachtungsprotokoll mit seinen Pädagoginnen Gitti und Luca macht. In weitere Folge wird in Kapitel 7.2.3. darauf Bezug genommen, in welcher Weise Tims Erfahrungen mit seinen Pädagoginnen seine „pattern of experience“ mit *Peers* beeinflussen können.

7.2.2.1 Tims Erfahrungen mit Gitti im ersten Videobeobachtungsprotokoll

Die nachfolgenden Sequenzen zeigen, dass die Pädagogin Gitti Tims Bezugsperson im Kindergarten zu sein scheint.

In der folgenden Sequenz wird deutlich, dass Tim viel Nähe und Zuwendung von seiner Pädagogin sucht. Wie bereits erwähnt, ist heute sein 1. Tag, nachdem er eine Woche krank zu Hause war, und seine zweite Woche im Kindergarten. Braucht er an diesem Tag Gittis Halt, um sich sicher und geborgen in der noch nicht so bekannten Umgebung zu fühlen?

5. Sequenz „Kuschelmomente“

Es ist Freispiel-Zeit. Tim kommt aus dem Bad raus, bleibt kurz vor der Kamera stehen und geht dann zu seiner Pädagogin.

„Tim geht zu seiner Pädagogin Gitti, die gerade am Tisch sitzt und mit zwei Mädchen ein Puzzle baut. Er setzt sich auf ihren Schoß, kratzt sich am Rücken und lehnt sich zu Gitti zurück. Gitti hält ihn mit einer Hand, die auf seinem Bauch aufliegt. Tim streichelt mit seiner Hand Gittis Kinn und Hals. Die Pädagogin nimmt Tims Hand vom Hals weg und hält seine Hand vor seinem Bauch fest. Er dreht sich zurück und schaut Gitti ganz tief in die Augen. Sie lässt seine Hand los und kitzelt ihn an seiner Brust. Dabei lacht er. Die Pädagogin nimmt ein Puzzleteil in die Hand. (...) Tim schaut den Kindern für einen kurzen Augenblick neugierig zu. Dann gibt er seinen Arm nach oben und fängt an, Gittis Kinn zu streicheln. Er gibt ihr ein Bussi auf ihrer Wange und streichelt sie am Kopf. Als er sich in ihren Haaren verfängt, nimmt Gitti seine Hand und sagt: ‚Tim, das tut mir ja weh!‘

Sie gibt Tims Hand von ihren Haaren runter und puzzelt wieder mit den Mädchen. Dabei hält sie Tim noch immer mit der anderen Hand am Bauch fest. Tim schaut den Mädchen beim Puzzeln zu. Dann fragt er: ‚Gitti, hast du... welche Haare hast du?‘ – Gitti antwortet: ‚Dunkelbraun – meinst du die Haarfarbe?‘. Tim nickt. Die Pädagogin meint darauf: ‚Und deine Haare sind viel heller geworden, a bissal’ blonder‘ und streichelt ihm dabei durch die Haare. Tim fährt sich mit seiner Hand durch seine Haare und lächelt dabei (Schietz 2018, Videobeob. 1/26-44)“.

Vor dieser Situation war Tim im Bad. Danach ist er, mit einer kurzen Unterbrechung vor der Kamera, direkt zu Gitti gegangen und auf ihrem Schoß gekrabbelt. Vielleicht hat ihm das Gefühl, von jemandem beobachtet zu werden, ein unsicheres Gefühl verschaffen und er sucht deswegen Halt bei seiner Pädagogin. Es scheint, als würde Tim in diesem Augenblick viel körperliche Nähe brauchen, da Tim sich zusätzlich mit seinem Rücken an Gitti lehnt. Gitti schenkt Tim in dieser Situation viel körperliche Nähe. Er darf die ganze Zeit auf ihrem Schoß sitzen und sie hält dabei eine Hand vor seinem Bauch, dadurch erfährt Tim intensive körperliche Nähe zu seiner Pädagogin. Es macht den Anschein, als ob Tim diese Situation mit seiner Pädagogin genießen würde. Er lacht und lächelt zweimal. Als Tim anfängt, Gittis Hals zu streicheln, nimmt sie seine Hand weg. Tim scheint das aufzufallen, da er sich zurücklehnt und sich eventuell fragt, warum sie seine Hand weggenommen hat. Erlebt er dies als Ablehnung in Bezug auf sein Streicheln? Als Tim seiner Pädagogin tief in die Augen schaut, lässt sie seine Hand los und kitzelt ihn. Durch das Kitzeln erfährt er erneut körperliche Nähe mit Gitti. Gitti schenkt Tim hier viel Zuwendung, welche Tim in dieser Situation zu brauchen scheint. Wegen seiner Abwesenheit in der Woche zuvor, braucht Tim an diesem Tag

vielleicht besonders viel Zuwendung von seiner Pädagogin, weil ihm der Raum und die Kinder aufgrund der Eingewöhnung in den Kindergarten noch nicht so vertraut sind und er sich deshalb vielleicht noch nicht so sicher in dieser Umgebung fühlt.

Auf Gittis Schoß wird er mit einer Hand an seinem Bauch die ganze Zeit gehalten. Er erlebt dies eventuell nicht nur physisch sondern auch im psychischen Sinne. Hierbei kann auf das Modell „*Container-Contained*“ von Wilfred Bion (1992) verwiesen werden. Das „*Container-Contained*“ Modell beschreibt eine dynamische prozesshafte Beziehung (Lazar 1993, 69). Säuglinge sind von ihren Bezugspersonen abhängig, da diese, wenn sie nicht auf ihre körperlichen Bedürfnisse (Hunger, Durst, Pflege etc.) reagieren, sterben würden. Bion ist der Überzeugung, dass es für die Entwicklung der mentalen Fähigkeiten von Säuglingen von enormer Bedeutung ist, dass die Bezugspersonen „in der Lage sind, die Lebensäußerungen ihrer Kleinkinder zu verstehen“ (Datler 2006, 74). Bion ist zudem der Ansicht, dass Säuglinge ständig mit schmerzvollen Erlebnisinhalten in Kontakt kommen, welche sie selbst kaum „verdauen“ können und deshalb abzugeben versuchen. Diese Gefühle sollten von den Bezugspersonen aufgenommen und verstanden werden, um den Säugling emotional zu unterstützen“ und „verdaut“ wieder zurückgegeben werden (Datler 2006, 74f). Es macht den Eindruck, dass Gitti in dieser Situation für Tim eine große Stütze ist, die Phase der Eingewöhnung und das Zurechtfinden in der neuen Umgebung zu bewältigen. Er möchte in diesem Augenblick nicht ohne Gitti sein und braucht zusätzlich ihre körperliche Nähe, um sich sicher und wohl zu fühlen. Gitti scheint seine Bedürfnisse zu erkennen und auf ihn einzugehen.

Als Gitti anfängt, sich mit den zwei Mädchen, die gerade ein Puzzle bauen, zu beschäftigen, versucht Tim ihre Zuwendung wieder zu erlangen, indem er mit seiner Hand ihre Haare, ihr Kinn oder ihr Gesicht streichelt oder ihr Bussis auf die Wange gibt. Er erfährt hier, dass er die Pädagogin mit zwei anderen Mädchen teilen muss und diese nicht allein für ihn da ist.

Als Tim mit seiner Hand durch ihre Haare fährt, macht er dies anscheinend etwas zu fest, da Gitti ihn darauf hinweist, dass ihr das weh tue und sie gibt Tims Hand weg. Hier erlebt Tim eventuell erneut eine Ablehnung, weil Gitti sein Streicheln wieder nicht zu mögen scheint und sich den Mädchen zuwendet. Er wirkt kurz resigniert, da er den Mädchen beim Puzzeln für einen Augenblick zuschaut und innehält. Das hält aber nicht lange an, er scheint erneut die direkte Zuwendung seiner Pädagogin zu brauchen, da er diese anspricht und fragt, welche Haarfarbe sie hat. Dadurch ergibt sich eine kurze Konversation und Gitti streichelt mit ihrer Hand durch Tims Haare. Tim scheint das zu gefallen, da er ihre Handbewegung imitiert und

auch mit seiner Hand durch seine Haare fährt und dabei lächelt. Hat sich dieses Gefühl des Gestreichelt-werdens vielleicht angenehm angefühlt, weil er es bei sich selbst wiederholt?

In dieser Situation scheint er seine Pädagogin gar nicht aus den Augen lassen zu können, da er immer wieder versucht, ihre direkte Zuwendung zu erlangen, sobald sich diese nur kurz von ihm abwendet.

Die nächsten beiden Sequenzen zeigen Tim, der alleine spielt, sich aber dabei in Gittis Nähe befindet bzw. sie im Blickfeld hat oder haben möchte.

6. Sequenz „Erkundung der Puppenküche“

Nachdem Tim mit Gitti und zwei Mädchen ein Puzzle gebaut hat, ist Tim von Gittis Schoß runtergegangen und hat sich danach auf einen eigenen Sessel gesetzt. Als Tim den Mädchen beim Puzzle bauen zuschaut, steht Gitti auf.

„Gitti geht in den hinteren Bereich des Raumes, in die Puppenecke. Tim geht ihr hinterher. Während Gitti ein Mädchen dazu auffordert, Spielzeuggeld vom Boden aufzuräumen, setzt sich Tim auf einen niedrigen Tisch und legt seine Hände auf eine Dose. Tim steht auf und zeigt Gitti die Dose, in der sich weitere Geldscheine befinden. Als Gitti mit den Kindern in der Küche Ordnung macht, wird die Ecke immer voller.

Tim geht zu der Puppenküche und bleibt davor stehen. Er findet darin ein Spielzeugtelefon, inspiziert es von allen Seiten, dreht sich um und hält sich das Telefon ans Ohr. Er hält kurz inne, sagt etwas ins Telefon, drückt auf einen Knopf und legt es zurück in die Puppenküche. Er entdeckt eine Kaffeemaschine und dreht die Kaffeekanne hin und her. Dabei hört er den anderen Kindern zu, die ihrer Pädagogin von ihren Faschingskostümen erzählen und lehnt dabei mit dem Rücken an der Puppenküche. Dann geht er zu Gitti und fragt: ‚Gitti, als was gehst du?‘ Als Gitti erklärt, dass sie sich nicht verkleiden wird, da sie an diesem Tag erst kommt, wenn das Faschingsfest schon vorbei ist, sieht Tim sie ausdruckslos mit offenem Mund an. Die Pädagogin fragt den Jungen, welche Verkleidung er habe. Er sagt: ‚Grüffelo!‘ und grinst. Gitti erwidert: ‚Wirklich!‘ und lächelt. Tim zieht die Mundwinkel nach oben, dreht sich um und geht wieder Richtung Puppenküche (Schietz 2018, Videobeob. 1/90-105)“.

Gitti geht in die Puppenküche. Obwohl sich Tim gerade erst zu den Mädchen am Tisch gesetzt hat, steht Tim auf und folgt ihr. Tim hat sich, nachdem er vorher lange auf Gittis Schoß (5. Sequenz „Kuschelmomente“ und 8. Sequenz „Noch ein Bussi!“) gesessen ist, dazu entschieden, sich alleine auf einen Sessel zu setzen. Aber er scheint sich ohne Gitti noch nicht bereit zu fühlen, mit *Peers* in Kontakt zu treten bzw. ohne Gitti zu verweilen, da er ihr hinterher geht. Während Gitti in der Puppenküche aufräumt, erfährt er durch ihre Anwesenheit genug Sicherheit, um die Puppenküche zu erforschen. Um ihn herum befinden sich weitere *Peers*, mit denen Tim nicht in Kontakt tritt. Er erlebt die Beziehung mit Gitti als sicher genug, um sich von ihr zu entfernen und die Puppenküche zu erkunden. Gitti ist während dieser Zeit in seiner Reichweite bzw. in seinem Blickfeld.

Tim wird von Gitti gefragt, als was er sich beim Faschingsfest verkleidet. Als Tim antwortet und Gitti darauf mit Freude reagiert („Wirklich!“ und lächelt), scheint sich auch Tim darüber zu freuen, dass sich Gitti für ihn interessiert und sein Kostüm toll zu finden scheint. Als Gitti sagt, dass sie am Faschingstag nicht da sein wird, wirkt Tim enttäuscht. Gitti scheint eine zentrale Bezugsperson für ihn im Kindergarten zu sein und er fragt sich vielleicht, mit wem er diesen Tag sonst verbringen wird, wenn Gitti an diesem Tag nicht da sein wird. Obwohl sich in der Puppenecke auch andere Kinder befinden, wird die Nähe zu Gitti mehr sichtbar als die Nähe zu den *Peers*.

7. Sequenz „Tim sucht Gitti“

In der folgenden Sequenz macht es den Anschein, als ob Tim Gittis Nähe braucht oder sie zumindest in seinem Blickfeld haben möchte, damit er sich in der möglicherweise fremden Umgebung, der Garten des Kindergartens, sicher und wohl fühlen kann.

Die Kinder sind mit der Pädagogin Gitti gerade in dem Garten des Kindergartens angekommen. Gitti sagt zu den Kindern, dass sie schon weiter gehen dürfen, sie holt noch Schlüssel für die Fahrzeuge.

„Als er unten angekommen ist, geht er ein paar Meter langsam nach vorne. Kinder laufen an ihm vorbei. Er bleibt stehen und dreht sich um. Dann dreht er sich wieder um und ruft ‚Gitti!‘. Er schaut nach links und rechts. Dann dreht er sich wieder in die andere Richtung und schreit: ‚Gitti!‘ und geht zwei Schritte rückwärts. Sein Mund ist offen. Jessica kommt zu ihm und sagt: ‚Die tut den Schlüssel holen!‘.

Tim fragt: ‚Was?‘ Jessica geht einen Schritt nach vor und zeigt auf ein Haus: ‚Die ist da drinnen.‘ Tim geht in die Richtung vom Eingang des Hauses, aus dem Gitti gerade raus geht. Tim geht ihr entgegen. Gitti fragt ihn: ‚Magst auch ein Fahrzeug?‘ Tim sagt: ‚Ja!‘, dreht sich um und läuft in den Garten (Schietz 2018, Videobeob. 1/ 413-421)“.

Als Tim mit den Kindern im Garten angekommen ist, läuft er nicht, wie die anderen, weiter in den Garten, er bleibt stehen und dreht sich mehrmals um. Er scheint seine Pädagogin Gitti zu suchen, da er ihren Namen laut ruft. Vielleicht war Tim noch nie oder noch nicht so oft im Garten des Kindergartens und er fühlt sich hier ohne seiner Pädagogin noch nicht sicher genug, um sich umzusehen. Jessica bemerkt, dass Tim hier nach Gitti sucht, geht zu ihm und gibt ihm die Information, dass Gitti den Schlüssel holt. Als Tim nicht gleich versteht, was Jessica damit meint, wird sie konkreter, indem sie auf ein Haus zeigt und sagt, dass Gitti sich gerade da drinnen befindet und einen Schlüssel holt. In dem Moment, als Tim in die Richtung des Hauses geht, kommt Gitti aus dem Eingang des Hauses heraus und fragt ihn, ob er auch mit einem Fahrzeug fahren möchte. Erst als Gitti sich wieder in seiner Nähe befand, war Tim bereit, in den Garten weiter zu laufen. Vielleicht hat er ihre Nähe gebraucht, um die eventuell

neue Umgebung zu erkunden? Oder reicht es ihm aus, Gitti nur in seinem Blickfeld zu haben aber ganz getrennt von ihr möchte er in diesem Augenblick nicht von ihr sein?

Auch bekannte Kinder, die ebenfalls im Garten waren, konnten ihn nicht davon überzeugen, den Garten weiter zu betreten. Er hat hier eindeutig Gittis Nähe gebraucht, um sich sicher zu fühlen.

Die nächste Sequenz wurde deshalb gewählt, da in dieser deutlich wird, dass Tim von Gitti Hilfe bekommt und benötigt, da er etwas noch nicht kann. Außerdem erhält er in der nächsten Sequenz, wie auch in der 5. Sequenz „Kuschelmomente“, weiterhin körperliche Nähe von Gitti.

8. Sequenz „Noch ein Bussi!“

Tim sitzt auf Gittis Schoß und neben ihnen sitzen zwei Mädchen, die mit einem Puzzle beschäftigt sind.

„Anschließend nimmt er ein Puzzleteil, dreht es, sieht es sich an und legt es am Tisch zu den anderen Teilen dazu. Gitti meint, dass das nicht das richtige Teil sei und gibt ihm das passende Stück. Er *freut* sich und zieht die Mundwinkel nach oben, als dieses tatsächlich reinpasst. Auf dem Tisch liegen mehrere Puzzles. Er zeigt auf ein anderes und fragt, was mit dem dort sei. Gitti sagt, dass sie zuerst dieses fertig machen. Dann nimmt er ein weiteres Puzzleteil und wirft es in die Mitte. Daraufhin sagt Gitti: ‚Nein, das geht nicht so schnell!‘. Ein Mädchen nimmt sich das Puzzleteil. Tim schaut ihr beim Puzzeln zu und fängt erneut an, seine Pädagogin im Gesicht zu liebkosten. Er dreht seinen Kopf nach hinten, gibt ihr ein Bussi und sieht sie danach an. Daraufhin lächelt sie. Er sagt: ‚Noch ein Bussi‘ und gibt ihr noch ein Bussi auf die Wange. Gitti und Tim lächeln sich danach an. Dann gibt er ihr noch eines und grinst. Gitti sagt: ‚So viele!‘, und lächelt Tim an. Ein weiteres Bussi folgt. Gitti und Tim ziehen danach die Mundwinkel nach oben (Schietz 2018, Videobeob. 1/48-60)“.

Tim versucht, mit den Kindern mitzupuzzeln, findet jedoch noch nicht das passende Teil. Gitti hilft ihm und gibt ihm das richtige Puzzleteil. Tim freut sich, dass dieses Puzzleteil passt und lächelt in dieser Situation. Er erhält Hilfe von seiner Pädagogin. Dadurch kann er am Puzzle-spielen der anderen teilhaben.

Tim hätte sich eventuell weitere Hilfe erhofft, weil er ein anderes Puzzle bauen möchte. Jedoch möchte Gitti zuerst das eine Puzzle fertig bauen. Tim scheint von dieser Idee nicht begeistert zu sein, da er lediglich ein Teil darauf wirft. Er wirkt hier vielleicht verärgert, weil er Puzzle-bauen alleine noch nicht so gut kann. Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass er nicht mit den anderen Kindern mitpuzzeln, sondern ein „eigenes“ Puzzle anfangen möchte. Danach wird Gitti von ihm mit vielen Bussis überhäuft. Will Tim hier Gitti wieder nahe sein, nachdem die beiden gerade unterschiedlicher Meinung in Bezug auf die Puzzles waren?

Oder möchte er dadurch wieder erreichen, dass Gitti sich ihm zuwendet und nicht mehr mit den Mädchen das Puzzle baut? Gitti scheint in dieser Situation zu merken, dass sie von Tim gebraucht wird, da sie Tim erneut ihre Zuwendung schenkt, indem sie Tims Bussi kommentiert („so viele!“).

In der Interaktion, in welcher Tim Gitti ein Bussi gibt und sich beide daraufhin anlächeln, wird deutlich, dass die beiden vertraut miteinander sind. Tim sitzt in dieser Situation weiterhin auf Gittis Schoß. Er erlebt hier wiederholt, dass auf seine Bedürfnisse (Hilfe beim Puzzle-bauen, Zuwendung, Kommunikation) eingegangen wird, jemand für ihn da ist und ihn sowohl physisch als auch psychisch hält.

Tims „patterns of experience“ mit der Pädagogin Gitti

Mit Tims Pädagogin Gitti konnte ein „pattern of experience“ identifiziert werden, welches für Tim in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten eine Bedeutung zu haben scheinen.

Gitti scheint in diesem Videobeobachtungsprotokoll Tims wichtigste Bezugsperson zu sein. Großteils beschäftigt sich Tim mit Gitti, oder befindet sich in ihrer Nähe. Wenn er etwas erzählen, fragen oder sagen möchte, wendet er sich immer zuerst Gitti zu. Ist Gitti gerade durch ihre Rolle als Pädagogin mit anderen Kindern beschäftigt, versucht Tim ihre Zuwendung entweder durch körperliche Nähe, Nachgehen oder durch Sprache zurück zu gewinnen (5.Sequenz „Kuscheleinheiten“, 6.Sequenz „Erkundung der Puppenküche“, 7.Sequenz „Tim sucht Gitti“, 8.Sequenz „Noch ein Bussi“). Tim fordert von Gitti viel körperliche Nähe ein. Er bekommt diese auch, da er auf ihren Schoß sitzen darf, Gittis Hand für längere Zeit auf Tims Bauch aufliegt und sie ihm durch die Haare streichelt. Durch die körperliche Nähe scheint sich Tim sicher und geborgen zu fühlen.

Insgesamt wird Tims Nähe zu Gitti, oder sie in seinem Blickfeld haben zu wollen, sehr deutlich.

Kaum befindet sich Gitti nicht in seiner Nähe oder ist aus seinem Blickfeld, folgt Tim ihr oder sucht sie (6.Sequenz „Erkundung der Puppenecke“, 7. Sequenz „Tim sucht Gitti“). Es macht den Eindruck, dass er sie braucht, um sich in der noch nicht so bekannten Umgebung, aufgrund dessen, dass sich Tim noch in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befindet, sicher, geborgen und wohl zu fühlen.

„Tims PoE mit der Pädagogin Gitti (1) Zuwendung“

- 1) Tim befindet sich in Gittis Nähe und erhält Zuwendung von ihr.

- 2) Wenn Gitti Tims Nähe verlässt oder sich abwendet, entwickelt Tim eine Strategie, um erneut ihre Zuwendung zu erhalten.
- 3) Dadurch schenkt Gitti ihm wieder ihre Zuwendung.
- 4) Tim ist fröhlich und fühlt sich sicher in ihrer Nähe.

7.2.2.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Luca im ersten Videobeobachtungsprotokoll

In der nächsten Sequenz macht Tim mit der Pädagogin Luca wiederholt die Erfahrung, dass ihm seine Selbstständigkeit genommen und ihm etwas noch nicht zugetraut wird.

9. Sequenz „Tim zieht sich an“

Die Kinder sind gerade in der Garderobe, um sich für den Garten anzuziehen. Tim steht bei seinem Garderobenplatz und er hat zu Gitti gesagt, dass er sich alleine anziehen kann.

„Die Betreuerin Luca kommt zu ihm (...). Sie holt einen Schal und Haube von seinem Garderobenplatz. Als er die Schuhe fertig angezogen hat, steht er auf. Die Betreuerin sagt: ‚Deine Patscherl noch hinein‘ und zeigt auf seine Hausschuhe, die noch am Boden liegen. Tim sagt: ‚Ja!‘ und stellt sie unter die Garderobenbank. Die Betreuerin faltet den Schal auseinander. Tim greift nach dem Schal. Sie bindet ihm den Schal um und Tim bleibt dabei stehen. Als sie die Haube in die Hand nimmt, greift Tim danach und setzt sie auf. Die Betreuerin sagt: ‚Ja, geht schon. Super! Nein, ist verkehrt.‘ Sie nimmt die Haube von seinem Kopf, dreht sie um und setzt sie ihm richtig auf. Tim zieht die Haube nach unten. Dann nimmt sie seine Weste und macht den Reisverschluss zu. Er dreht den Kopf zur Seite und sieht nach oben zu seinem Garderobenplatz. Die Arme sind weit vom Körper gestreckt. Als die Betreuerin ihre Hand vom Reisverschluss weggibt, macht Tim das letzte Stück des Reisverschlusses zu. Dann zieht sie ihm die Jacke an. Er gibt seine Arme in die Jacke und schlüpft hinein. Sie gibt die Kapuze der Weste hinaus und macht den Reisverschluss der Jacke zu (Schietz 2018, Videobeob. 1/ 377-391)“.

Obwohl Tim vorhin meinte, dass er keine Hilfe braucht, bekommt er sie von der Pädagogin Luca. Das könnte Tim eventuell verletzen, da er in seiner Äußerung nicht ernst genommen wird und ihm nicht zugetraut wird, dass er sich alleine anziehen kann. Tim greift zwar nach dem Schal, umbinden tut ihm diesen jedoch Luca. Zuerst hat er zu seinem Schal selbst hin gegriffen, Luca war aber schneller im Umbinden. Das könnte ihn eventuell ärgern, weil er oftmals wieder zurechtgewiesen wird und nicht einmal die Chance bekommt, es allein zu probieren.

Als Luca dabei war, Tim seine Haube aufzusetzen, war er diesmal schneller und hat sofort zu seiner Haube gegriffen und diese seiner Pädagogin aus der Hand genommen. Das könnte deutlich machen, wie sehr er sich seine Haube selbst aufsetzen möchte. Die Haube setzt sich

Tim daraufhin zwar selbst auf, er erfährt aber ein weiteres Mal, dass er sich ein Kleidungsstück verkehrt angezogen hat und er Hilfe von jemand anders benötigt. Luca lobt ihn zuerst, aber weist ihn dann darauf hin, dass seine Haube verkehrt sitzt. Als Luca ihm die Haube richtig aufgesetzt hat, zieht Tim die Haube nochmal nach unten. Damit will er eventuell zeigen, dass auch er geholfen hat, seine Haube aufzusetzen und, dass er das eigentlich auch schon alleine könnte. Hier wird wieder deutlich, wie sehr sich Tim wünschen würde, sich schon allein anziehen zu können und nicht mehr auf jemanden angewiesen zu sein. Er erlebt Lucas Hilfe vielleicht als unangenehm und würde sich stattdessen wünschen, dass er die Möglichkeit erhält, probieren zu dürfen, sich alleine anzuziehen, um seinen Pädagoginnen und den andern Kindern beweisen zu können, dass er ein großes Kindergartenkind ist. In diesem Zusammenhang kann aber erwähnt werden, dass die Anzieh-Situation im Kindergarten für die Pädagoginnen oft stressig sein kann und viele der anderen Kinder schon angezogen waren. Deshalb war in diesem Augenblick möglicherweise nicht viel Zeit für Tim, alleine zu probieren, sich anzuziehen.

Als Luca den Reisverschluss seiner Weste zumacht, zeigt seine Körperhaltung, dass er sich vielleicht in der Situation nicht wohl fühlt (streckt seine Arme zur Seite, wendet Blickkontakt ab). Er weiß sich in der Situation vielleicht nicht anders zu helfen, als dies über sich ergehen zu lassen. Luca handelt hier so schnell, dass Tim nicht die Möglichkeit erhält, sich den Reisverschluss selbst zu zumachen. Als Luca den Reisverschluss zugemacht hat, nimmt Tim den Reisverschluss zwischen die Finger und zieht das letzte Stück zu. Damit will er vielleicht erneut betonen, dass auch er seine Jacke schon selbst zu machen kann und nicht nur auf die Hilfe anderer angewiesen ist.

Beim Anziehen macht es insgesamt den Eindruck, als ob Tim sich lieber alleine anziehen würde. In den anderen Sequenzen ist Tim oft nicht schüchtern vor oder mit anderen zu sprechen. In dieser Situation ist er, abgesehen von dem „Ja“ auf die Forderung, seine Patschen in sein Fach zu geben, sehr still. Ist er vielleicht gekränkt, dass er nicht ernst genommen wird und ihm nicht zugetraut wird, dass er sich schon alleine anziehen kann?

Tims „pattern of experience“ mit der Pädagogin Luca

Die Interaktionen mit der Pädagogin Luca beim Anziehen in der Garderobe kommen deshalb zustande, weil sie ihm helfen will und glaubt bzw. sieht, dass er sich alleine noch nicht oder noch nicht so gut anziehen kann.

Luca nimmt Tim beim Anziehen in der Garderobe oft die Möglichkeit, selbständig zu sein. Sie lässt ihm wenig Zeit, das Anziehen alleine zu probieren. Stattdessen nimmt sie mehrmals

seine Kleidungsstücke und zieht ihm diese an. Luca und Tim wirken noch nicht so vertraut miteinander. Es scheint Tim in dieser Situation unangenehm zu sein, dass sie ihm hilft. Er hätte es wahrscheinlich lieber alleine versucht.

Mit Luca macht er vielleicht die Erfahrung, nicht ernst genommen zu werden, dass kein Vertrauen in sein Können vorhanden ist und er erlebt eine Art Bevormundung von ihr.

„Tims PoE mit Luca (1) Bevormundung“

- 1) Luca nimmt Tims Kleidungsstücke in die Hand.
- 2) Tim greift zu seinen Kleidungsstücken und versucht, sich selbst anzuziehen.
- 3) Luca korrigiert und unterbricht ihn beim Anziehen. Sie nimmt Tim die Kleidungsstücke weg und zieht ihn an.
- 4) Tim ist dabei still. Er ist frustriert und fühlt sich nicht wahrgenommen, weil er sich lieber alleine anziehen würde.

7.2.3. Einfluss der Pädagoginnen auf Tims „pattern of experience“ mit *Peers* im ersten Videobeobachtungsprotokoll

Tim tritt in diesem Videobeobachtungsprotokoll von selbst nicht in Kontakt mit seinen *Peers*. Er unterhält sich zwar mit anderen Kindern, jedoch spricht er diese nicht von selbst an.

Beim Tisch setzt sich Tim, nachdem er lange auf Gittis Schoß gesessen ist, auf einen Sessel neben zwei Mädchen. In Gittis Anwesenheit hat er sich getraut, sich neben *Peers* zu setzen. Aber sobald Gitti die Kinder verlässt, steht er auch auf und folgt ihr. In der Garderobe stellt sich Tim von alleine neben Katja, ohne dazu aufgefordert zu werden. Im Garten spielt Tim aber eher für sich oder mit Gitti. Sobald sich Gitti mit anderen Kindern unterhält oder sich ihnen zuwendet, macht Tim etwas, dass Gitti mit ihrer Aufmerksamkeit wieder ganz bei ihm ist, er unterbricht sie, spricht sie an oder versucht durch körperliche Nähe, ihre Zuwendung zurück zu erlangen. Sobald Gitti woanders hin geht, folgt Tim ihr. Tim wirkt noch etwas verloren und es macht den Eindruck, dass ihm der Anschluss zu den anderen etwas fehlt.

Durch Luca konnte kein Einfluss auf die Interaktion mit *Peers* beobachtet werden. Sie war mit ihm, außer in der Situation beim Anziehen in der Garderobe, nicht zusammen.

7.2.4. Zusammenfassung erstes Videobeobachtungsprotokoll

Tim tritt an diesem Tag sehr wenig mit anderen Kindern in Kontakt. Die meiste Zeit beschäftigt sich Tim an diesem Tag mit seiner Pädagogin Gitti oder befindet sich in ihrer Nähe.

Da sich Tim noch in der Eingewöhnungsphase befindet, sind ihm die Regeln und die Räumlichkeiten des Kindergartens eventuell noch nicht so vertraut, wie den anderen Kindern. Er erlebt mehrmals, dass er etwas noch nicht kann (Puzzle bauen, Kleidung anziehen) oder, dass er zu klein ist, um Gegenstände an den richtigen Platz zurück zu räumen (Glocke). Wenn jemand etwas für ihn an den richtigen Platz zurückräumt oder, als das Mädchen das richtige Puzzleteil (Sequenz „Kuschelmomente“) zu dem Puzzle steckt, schaut Tim dabei zu. Ihm wird in diesen Momenten vielleicht bewusst, dass er das alleine noch nicht kann und Hilfe von jemandem benötigt.

Als sich die Kinder in der Garderobe Jacke, Schuhe, Haube und Schal anziehen, betont Tim von Anfang an, dass er sich alleine anziehen kann. Er wird aber von seiner Pädagogin Luca darauf hingewiesen, dass die Haube verkehrt ist und ihm wird geholfen, sich anzuziehen, obwohl er nicht danach gefragt hat. Indem er sich die Haube, nachdem er diese von Luca aufgesetzt bekommen hat, noch weiter runter zieht oder den Reisverschluss der Jacke, welcher von Luca zugemacht worden ist, weiter zu macht, zeigt, dass Tim gerne selbständig handeln möchte. Es macht den Eindruck, dass er als großes Kindergartenkind gesehen werden will, der das alleine kann.

Tim erfährt an diesem Tag oft, dass er etwas noch nicht kann, kennt, weiß oder darf. Gitti scheint ihm Sicherheit zu vermitteln und unterstützt ihn, den Kindergarten Alltag in der Phase der Eingewöhnung zu bewältigen.

7.3. Zweites Videobeobachtungsprotokoll

Seit Tims erstem Tag im Kindergarten sind, zum Zeitpunkt des zweiten Videobeobachtungsprotokolls, zehn Wochen vergangen. Davon war er zwei Mal eine ganze Woche krank. Tim ist, mit Unterbrechungen aufgrund von Krankheit, die achte Woche im Kindergarten anwesend. Der Eintritt in den Kindergarten, das Kennenlernen von fremden Personen und einer neuen Umgebung kann ein Kind vor große Herausforderungen stellen. Das Kind muss sich an einen neuen Tagesablauf gewöhnen, fremde Kinder kennenlernen und mit der Trennung von den Eltern zurechtkommen. In dieser Zeit werden Kinder, aufgrund der vielen Stresssituationen, denen sie ausgesetzt sind, öfter krank (Laewen et al. 2013, 20).

In diesem Video findet die ganze Zeit die Phase des Freispiels statt, d. h. die Kinder können nach Belieben, Spiele frei entwickeln und gestalten.

7.3.1. Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im zweiten Videobeobachtungsprotokoll

An diesem Tag vertrat die anwesende Pädagogin Conny ihre Kollegin Michaela, welche eine der beiden gruppenzuständigen Pädagoginnen ist. Conny war verwundert über die Anwesenheit der Videographin, da die beiden gruppenzuständigen Pädagoginnen Gitti und Michaela nicht da waren. Trotz dieser Umstände war es möglich, die Videoaufnahme durchzuführen. Tim spielt an diesem Tag vorwiegend mit den *Peers* Katja, Helene, Constanze und Jessica.

7.3.1.1. Tims Erfahrungen mit Katja im zweiten Videobeobachtungsprotokoll

In den nächsten Sequenzen kommt erneut das „PoE mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“ vor, welches sich auch im ersten Videobeobachtungsprotokoll gezeigt hat.

10. Sequenz „Tim als Baby“

Tim sitzt mit Katja und Helene in einem Spielzeughaus. Da Tim kurz zuvor Helene als „Mama“ bezeichnet hat, könnte darauf hinweisen, dass die Kinder gerade das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ spielen und Tim in die Rolle des Babys schlüpft.

„Dann wird das Fenster von Tim geöffnet. Er lehnt sich hinaus, zieht seine Mundwinkel nach oben und schreit: ‚Gacka! Miau!‘ Helene und Katja ziehen Tim vom Fenster weg und drücken ihn auf den Boden. Tim ist kurz nicht zu sehen, da Helene aus dem Fenster schaut und vor ihm sitzt. Tim steht auf und sagt: ‚Miau!‘ Er lehnt an der Hauswand, seine Arme hat er hinter seinem Rücken verschränkt. Helene fordert ihn auf, zu ihr zu kommen. Er lässt sich nach unten sinken und Helene fängt ihn mit ihren Armen auf. Er setzt sich auf ihren Schoß und lehnt dabei mit dem Rücken an Helenes Bauch. Helene hält seine Hand. Tim atmet tief durch und schaut zuerst zu Katja und dann aus dem Haus raus. Helene fragt ihn, ob ihm heiß sei. Tim setzt sich auf und ruft: ‚Nein!‘ Dabei hebt er beide Schultern nach oben, zieht seine Mundwinkel nach unten und runzelt die Stirn. Helene greift Tim von hinten an und zieht ihn zu sich, sodass er wieder an ihrem Bauch lehnt. Katja greift ihn von vorne an. Tim schreit laut: ‚Nein, nein, nein!‘. Katja hört auf, ihn anzugreifen (Schiez 2018, Videobeob. 2/54-65)“.

Tims Schreien von „Gacka! Miau!“ aus dem Fenster des Spielzeughauses könnte damit zusammenhängen, dass er in Babysprache spricht, da er im Spiel mit Katja und Helene in die Rolle des Babys geschlüpft ist. Tim wird von Helene und Katja vom Fenster weg und auf den Boden gedrückt. Das könnte Tim überrascht haben, da er gerade noch bei dem Fenster nach draußen geschaut hat und sich plötzlich, durch körperliche Kraft, am Boden des Spielzeughauses befindet. Er wurde von Helene außerdem von seinem Platz vor dem Fenster weggedrängt. Er erlebt dabei, dass er der Schwächere war, der von seinem Platz gedrängt wurde. Das könnte bei Tim zu Unbehagen geführt haben. Danach lehnt er sich mit dem

Rücken an die Wand des Spielzeughauses. Das könnte damit zusammenhängen, dass er wegen dem vom Fenster Weggedrückt-Werden noch etwas ängstlich ist und sich einen sicheren Platz sucht, an dem ihn keiner von hintern wegdrücken kann, ohne es zuvor zu bemerken.

Als Helene Tim dazu auffordert, sich auf ihren Schoß zu setzen, lässt sich Tim nach unten sinken und wird von Helene aufgefangen. Seine Hand wird dabei von dem Mädchen gehalten. Tim atmet tief durch und auf die Frage, ob ihm heiß sei, reagiert er mit einem lauten: „Nein!“, und seine Körpersprache zeigt (Beide Schultern zeigen nach oben, Mundwinkel nach unten und Stirnrunzeln), dass er sich in dieser Situation nicht wohl fühlt. Das könnte damit zusammenhängen, dass es ihm nicht gefällt, dass andere über ihn entscheiden und er sich ihren Aufforderungen fügen soll. Er wird entweder zu etwas aufgefordert oder von seinem Platz weggedrängt. Als Katja ihn von vorne angreifen, und wahrscheinlich „als Baby“ zu sich holen möchte, lehnt Tim ab. Durch das dreimal „Nein!“ sagen, macht er seine Ablehnung deutlich. Hat er Katja als zu dominant erlebt, weil er nicht auf ihren Schoß möchte? Ist er gekränkt, weil er vorher von seinem Platz beim Fenster weggedrängt wurde?

Tim erfährt, dass er wie ein Baby behandelt wird bzw. jemand über sein Verhalten entscheidet. Das „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ wiederholt sich hier, da Tim in die Rolle des Babys gedrängt wird und andere über sein Verhalten entscheiden. Er darf nicht beim Fenster stehen, nicht an der Wand lehnen, sondern soll bei den Mädchen am Schoß sitzen, was bei ihm zu Unbehagen geführt haben könnte.

Katja und Helene nehmen eine „dominante Rolle“ in dem „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ ein, welche nach den Autorinnen Hegerath und Keller (2015, 105) gekennzeichnet ist von hohem Sprechanteil, dem „Ansagen von Handlungssequenzen und Themen“, dem Eingreifen von Handlungsbewegungen der anderen und dem Bestimmen von Richtung- und Handlungsabläufe. Katja und Helene wirken in dieser Sequenz wie Anführerinnen. Sie sprechen am meisten und Tim hat ihre Anweisungen zu befolgen. Tim könnte in dem Rollenspiel „Vater-Mutter-Kind“ nach Hegerath und Keller (2015, 110) eine Unterordnung erleben, welche die Autorinnen folgendermaßen beschreiben: „Bei dem Rollenspieltyp der passiven *Unterordnung* sind negative Erlebnismomente für die Kinder charakteristisch. Ihren Wünschen und Vorstellungen wird i.d.R. keine Aufmerksamkeit geschenkt, was eine potenzielle Unzufriedenheit bei den Kindern auslöst. Die Kinder erleben sich in dieser Position demzufolge als ungerecht behandelt, weil sie den Drang haben, das Spielgeschehen, bspw. durch Auflehnungsversuche, zu beeinflussen. Das Scheitern dieser Versuche verstärkt die negativen Momente und wird von den Kindern häufig als beschämend erlebt. Dennoch

ziehen sie die Unterordnung einem Ausschluss aus dem Spiel vor“ (ebd., 109). Das von Hegerath und Keller (2015) beschriebene Verhalten trifft auf Tims in den Sequenzen, wo er mit Helene und Katja oder nur mit Katja (nächste Sequenz „Tim sitzt am Töpfchen“) beisammen war, zu. Er ordnet sich deren Anweisungen meistens unter und befolgt, was Katja und Helene von ihm verlangen. Er lehnt sich dagegen oftmals auch auf und es wird deutlich, dass ihm dieses Spielverhalten nicht gefällt, da er in die Rolle des „Kleinen“ und „Schwächeren“ gedrängt wird. Obwohl Tim sich in diesen Situationen nicht sehr wohl zu fühlen scheint, entscheidet er sich nicht dafür, das Spiel zu verlassen. Er fügt sich lieber den Aufforderungen von Katja und Helene, als gar nicht mitspielen zu dürfen. Da an diesem Tag die Pädagogin Conny anwesend ist, welche Tim nicht so gut kennt, ist er vielleicht froh über die Miteinbeziehung von Katja und Helene in ihr Spiel, da er die beiden schon besser zu kennen scheint, was bei ihm möglicherweise ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit hervorruft.

11. Sequenz „Tim sitzt am Töpfchen“

In der nächsten Sequenz wird erneut das „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ sichtbar. Katja und Tim befinden sich in der Puppenecke und Tim scheint weiterhin das „Baby“ und Katja die „Mutter“ zu spielen. Tim sitzt auf einem Spielzeugtöpfchen.

„Er greift am Boden hinter sich und nimmt einen Spielzeugschnuller in die Hand. Er steckt sich den Schnuller in den Mund. Katja kommt zu Tim. Tim nickt mit dem Kopf. Katja setzt sich vor ihn am Boden und umarmt ihn. Dann setzt sie sich hinter ihm, Tim lehnt sich zurück und Katja schlingt beide Arme um seine Brust. Tim verzieht das Gesicht, sagt: ‚Aua!‘, und setzt sich wieder auf. Tim geht vom Töpfchen runter, nimmt es in die Hand, dreht es um und leert das Töpfchen aus. Dann stellt er das Töpfchen wieder hin, gibt den Schnuller in den Mund und geht in einem Kniegang ein kleines Stück aus der Puppenecke weg. Katja kommt zu ihm, sagt: ‚Nein, du gehst da nicht raus!‘, greift ihn von hinten mit beiden Armen auf den Bauch an und hält ihn fest. Tim schreit: ‚Aaahh‘ und löst sich aus dieser Position (Schietz 2018, Videobeobachtung 2/330-339)“.

Tim scheint seine Rolle als „Baby“ sehr ernst zu nehmen, da er sich einen Spielzeugschnuller in den Mund steckt und auf einem Spielzeugtöpfchen sitzt. Als Katja zu Tim kommt, nickt Tim Katja zu. Das könnte bedeuten, dass Tim Katja bei sich haben möchte. Als er von Katja umarmt wird, lehnt sich Tim mit dem Rücken an Katja zurück. Er scheint sich über Katjas körperliche Nähe zu freuen. Als Katja beide Arme um seine Brust schlingt, scheint sie dabei etwas grob zu sein, da Tim das Gesicht verzieht und ihm das unangenehm zu sein scheint, da er: „Aua!“, ruft. Er entfernt sich von Katja, nachdem er sein Töpfchen spielerisch ausgeleert hat. Er bewegt sich hier weiterhin wie ein „Baby“ fort (Kniegang). Er fühlt sich in dieser Situation eventuell von Katja bedrängt und möchte Abstand von ihr haben. Tim wird aber hier

erneut in seiner Handlung von Katja unterbrochen, da Katja Tim zu verstehen gibt, dass er nicht weggehen darf („Nein, du gehst dort nicht raus!“). Er wird von Katja erneut mit körperlicher Kraft festgehalten. Tim scheint das weh zu tun, da er laut aufschreit („Ah!“) und sich aus Katjas Armen löst. Das könnte bei Tim zu Frustration geführt haben und das Gefühl könnte aufgetaucht sein, dass Katja seine Bedürfnisse nicht erkennt. Er fühlt sich von ihr vielleicht nicht ernst genommen, da sie ihn nicht respektiert, als er „Aua“ ruft und sich von ihr entfernen möchte.

Tim scheint in dieser Sequenz zuerst Katjas Zuwendung und ihre Nähe zu wollen, da er nickt, als sie zu ihm kommt. Dann scheint Katja aber mit Tim zu grob umzugehen. Tim möchte sich von ihr entfernen, wird dabei aber wieder von Katja aufgehalten. Erneut wird das „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ sichtbar.

Wiederholung von „Tims PoE mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“

„Tims PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ wiederholt sich in diesen beiden Sequenzen, und auch in weiteren Sequenzen im zweiten Videobeobachtungsprotokoll, welche nicht alle dargestellt werden. Er erlebt immer wieder, dass jemand über seine Handlungen bestimmt und er oft auch mit körperlicher Kraft zu etwas gedrängt wird, was bei ihm zu Frustration und Unbehagen führt. Er entfernt sich aber trotzdem nicht von ihr und bleibt in ihrer Nähe, da sie ihm Sicherheit gibt.

Im ersten Videobeobachtungsprotokoll wurde Tim von den anderen eher als „der Neue“ gesehen, dem alles gezeigt werden muss. In diesem Videobeobachtungsprotokoll schlüpft Tim in die Rolle des Babys. In die Rolle des Babys schlüpft Tim anscheinend freiwillig, ohne dass es von ihm verlangt wurde, was die folgende Sequenz zeigt:

„Helene sagt: ‚Ich bin jetzt das Baby, gut?‘ Tim sagt langgezogen: ‚Neeiiiin.‘ Helene setzt sich auf und nimmt Tim bei der Hand. Tim sagt darauf: ‚Dann wieder sie und dann wieder ich.‘ Dabei zeigt er zuerst auf Katja und dann auf sich selbst. Helene sagt darauf: ‚Nein, ich will nur mehr das Baby sein.‘ Tim dreht sich weg und lehnt sich aus dem Fenster raus. ‚Du bist gar nicht mehr das Baby!‘, sagt Helene. Katja hält Tim am Rücken fest und zieht ihn zurück zu sich. Er sitzt jetzt am Boden. Katja sagt: ‚Nein, Tim. Du bist auch nochmal das Baby, okay?‘ Tim nickt und sagt: ‚Ja!‘ Helene sagt darauf: ‚Aber nur noch einmal.‘ (Schietz 2018, Videobeob. 2/121-129)“.

Erwartet sich Tim durch die Rolle des „Babys“, dass er Zuwendung und körperliche Nähe von den *Peers* erhält, welche er sich wünscht und von seiner Pädagogin Gitti im ersten Videobeobachtungsprotokoll erhalten hat? An diesem Tag ist die Pädagogin Conny anwesend, welche er nicht sehr gut kennt, weil sie die Pädagogin Michaela vertritt. Wünscht

er sich Zuwendung von den *Peers*, weil ihm, durch die Abwesenheit von seinen vertrauten Pädagoginnen, der Halt in der Gruppe fehlt?

7.3.1.2. Tims Erfahrungen mit Jessica und Katja im zweiten Videobeobachtungsprotokoll

Das nächste beschriebene PoE macht Tim nicht nur mit einem Peer, sondern es wiederholt sich in diesem Fall mit zwei verschiedenen *Peers*, Katja und Jessica. Tim wird an diesem Tag im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ wie ein Baby behandelt. In zwei Sequenzen wird deutlich, dass auch er gerne einmal die Rolle des „Vaters“ bzw. der „Mutter“ einnehmen möchte, er dabei aber von seinen *Peers* abgewiesen wird bzw. eine Ablehnung erhält.

12. Sequenz „Tim frisiert Katja“

Tim befindet sich mit Katja in der Puppenecke. Tim wurde kurz zuvor von Katja in der Puppenküche während des „Vater-Mutter-Kind-Spiels“ in der Rolle des Babys bekocht. Die folgende Sequenz zeigt, dass Tim auch gerne in die Rolle des Vaters oder der Mutter schlüpfen würden, aber er in dieser Rolle Ablehnung und Zurückweisung erlebt.

„Tim steht auf und greift in eine rosafarbene Schachtel. Er nimmt einen Spielzeugföhn in die Hand, hält ihn in Katjas Richtung und macht Föhngeräusche. Dann legt er den Föhn wieder zurück, holt sich eine Bürste und fängt an, Katjas Haare zu bürsten. Katja fährt sich durch die Haare und dreht ihren Kopf weg. Tim hört auf, ihre Haare zu bürsten und dreht sich weg. Er nimmt einen Spiegel aus der Kiste und sieht hinein. Dann hält er den Spiegel vor Katjas Gesicht und fängt wieder an, Katjas Haare zu bürsten. Katja dreht ihren Kopf zur Seite und geht ein paar Schritte nach vorne. Tim hört auf, sie zu frisieren und legt die Bürste und den Spiegel zurück in die Schachtel (Schietz 2018, Videobeob. 2/235-242)“.

Tim nimmt einen Spielzeugföhn in die Hand und tut so, als ob er Katjas Haare föhnen und bürsten würde. Als Katja ihren Kopf wegdreht, hört Tim sofort damit auf, ihre Haare zu bürsten. Erlebt Tim in dieser Situation eventuell, dass seine Handlung nicht erwünscht ist? Tim akzeptiert, dass Katja sein Frisieren gerade nicht möchte und hört kurz damit auf, ihre Haare zu bürsten. Er überlegt sich in diesen Augenblick vielleicht, was er stattdessen bei Katja machen könnte, um in die Rolle des „Vaters“ oder der „Mutter“ zu schlüpfen, und holt einen Spiegel aus einer Schachtel. Mit dem Spiegel vor Katjas Gesicht beginnt Tim erneut, ihre Haare zu bürsten, obwohl sie Tim vorhin schon zu verstehen gegeben hat, dass sie das gerade nicht möchte, indem sie den Kopf weggedreht hat. Traut Tim sich in dieser Situation mehr zu, weil Katja auch oft nicht auf seine Bedürfnisse Rücksicht nimmt und trotz seiner Verneinung weiter an ihren Handlungen festhält, welche ihm unangenehm zu sein scheinen?

Als Katja den Kopf wieder wendet und sich ein paar Schritte von Tim entfernt, scheint Tim verstanden zu haben, dass Katja von ihm gerade nicht die Haare frisiert bekommen möchte. Tim erlebt eine Zurückweisung und Ablehnung in Bezug auf sein Handeln. Er wollte in diesem Moment vielleicht die Rolle des Vaters oder der Mutter einnehmen, welcher/e die Haare seines/ihres Kindes bürstet und sich somit um sein Kind „kümmert“. In diesem Videobeobachtungsprotokoll wird Tim fast permanent wie ein „Baby“ behandelt und er erlebt, dass sich jemand um ihn kümmert aber er auch keine alleinigen Entscheidungen treffen kann, sondern jemand ständig über ihn entscheidet. Das könnte Tim zu viel geworden sein und er wollte eventuell die Rollen tauschen und sich um jemanden kümmern und somit als der „Größere“ gesehen zu werden.

13. Sequenz „Tim wird ein Föhn weggenommen“

In der nächsten Sequenz wird erneut eine Zurückweisung von *Peers* deutlich, weil Tim anscheinend wieder in die Rolle des „Vaters“ oder der „Mutter“ im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ schlüpfen möchte.

Tim spielt gerade in der Puppenküche mit Jessica und Katja das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“. Er spielt dabei das Baby und sitzt auf einem Töpfchen.

„Jessica kommt zu Tim und hält ihm den Löffel mehrmals vor den Mund. Tim sieht sie dabei an. Tims Mund bleibt geschlossen. Jessica geht zu Victor, der mit einer Bürste auf einer Bank sitzt. Tim steht auf und stellt sich neben Victor, der jetzt Jessica frisiert. Tim greift zu einem Spielzeugföhn, der ebenfalls auf der Bank liegt. Jessica nimmt ihm den Föhn aus der Hand und gibt ihn Victor. Victor föhnt Jessicas Haare. Tim bleibt neben ihnen stehen und schaut ihnen kurz, mit offenem Mund, zu. Dann geht er wieder zu seinem Töpfchen, das am Boden steht und setzt sich darauf (Schietz 2018, Videobeob. 2/316-322)“.

Es entsteht der Eindruck, als ob Tim von Jessica nicht mehr wie ein „Baby“ behandelt werden möchte, weil er den Mund zulässt, als diese ihn füttern möchte. Tim folgt Jessica, als diese von ihm weggeht. Er beobachtet, dass Jessica von Victor frisiert wird und stellt sich neben Victor. Es macht den Anschein, dass Tim mit den beiden mitspielen möchte, da er sich einen Föhn von der Hand nimmt. Damit möchte er wahrscheinlich Jessicas Haare föhnen. Jessica nimmt Tim den Föhn aus der Hand und gibt diesen Victor. Tim erlebt in diesem Augenblick, dass er der Schwächere ist und ihm etwas aus der Hand genommen wird. Das könnte Tim verletzen, da er von den beiden von dem Spiel ausgeschlossen wird und er aber die Initiative ergriffen hat, mit den beiden zu spielen und er dabei eine Ablehnung erfährt.

Als Victor Jessicas Haare föhnt, bleibt Tim neben den beiden stehen und schaut ihnen kurz mit offenem Mund zu. Ihm wird in diesem Moment vielleicht bewusst, dass er gerne der

gewesen wäre, der Jessicas Haare föhnt und es wird ihm wahrscheinlich verletzen, dass er die beiden zusammen sieht, da er gerne mit ihnen mitspielen wollte aber zurückgewiesen wurde. Dass Tim anschließend zurück zu seinem Töpfchen geht, auf welchem er vorhin gesessen ist (11. Sequenz „Tim sitzt am Töpfchen“) könnte zeigen, dass er wieder in die „Rolle“ schlüpft, in welcher er von anderen akzeptiert wird und keine Zurückweisung und Ablehnung erfährt.

Tims „pattern of experience“ mit *Peers*

Bei beiden Sequenzen versucht Tim, den Handlungsablauf des Rollenspiels zu bestimmen und erhält daraufhin Zurückweisung von Katja und Jessica.

„Tims PoE mit *Peers* (1) Zurückweisung“

- 1) Tim versucht, Handlungsabläufe zu bestimmen, indem er die Rolle eines „Großen“, wie der Vater oder die Mutter im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“, einnimmt.
- 2) Die *Peers* reagieren darauf mit Zurückweisung.
- 3) Tim hört mit seinem Verhalten auf bzw. entfernt sich von der Situation.
- 4) Das führt bei Tim zu Frustrierung, da es ihm nicht gelingt, selbst Handlungsabläufe im Spiel zu bestimmen.

Dieses Muster wiederholt sich zwar nicht mit demselben Peer, aber da er es an einem Tag zwei Mal erlebt, wird es erwähnt, weil man sich dadurch die Frage stellen kann, was es mit Tim macht, dass er von den anderen noch nicht als der „Große“ gesehen wird, welcher er aber offensichtlich gerne sein möchte?

7.3.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Conny im zweiten Videobeobachtungsprotokoll

14. Sequenz „So ein Schlingel“

Die folgende Sequenz ist eine von zwei Sequenzen von dem zweiten Videobeobachtungsprotokoll, in der die Pädagogin Conny vorkommt. Wie bereits erwähnt, sind beide gruppeleitende Pädagoginnen an diesem Tag nicht anwesend und Tim kennt die Pädagogin Conny nicht sehr gut.

Tim befindet sich mit Katja und Helene im Spielzeughaus und sie spielen das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“, wobei Tim das Baby spielt. Tim hat gerade einen Konflikt mit Katja, da er nicht am Boden liegen bleiben möchte.

„Man hört eine Pädagogin sprechen. Er sieht auf, schaut bei der Tür raus und gibt laute, weinerliche Geräusche von sich. Katja und Helene halten ihn beide, von links und rechts, fest. Er runzelt die Stirn und löst sich aus Katjas und Helenes Griff. Er weint immer noch. Katja sagt: ‚Hinlegen!‘ Er hört auf zu weinen, sitzt am Boden und schüttelt den Kopf. Dann fängt er wieder an, zu weinen. Helene beugt sich über ihn und sagt: ‚Hör auf!‘ Die Pädagogin Conny fragt, was los sei. Helene sagt: ‚Der Tim tut nur so, als ob er weinen würde!‘ Sie sagt darauf: ‚Er tut nur so? So ein Schlingel!‘ Tim steht auf, hebt beide Schultern, schaut bei der Tür raus und sagt laut: ‚Nein!‘ Dabei verzieht er das Gesicht und sieht traurig aus. Conny sagt: ‚Achso, er ist ein Baby!‘ Dann geht Tim zum Fenster und lehnt sich raus. Er hat den Mund geöffnet, streckt den Kopf ein wenig nach draußen und schaut in die Richtung der Pädagogin. Katja fasst Tim am Rücken an und sagt: ‚Tim!‘ Tim sieht weiter aus dem Fenster raus. Constanze sagt auch: ‚Tim!‘ Katja zieht Tim vom Fenster weg und nimmt ihn auf ihren Schoß (Schietz 2018, Videobeob. 2/101-114)“.

Tim, der gerade einen Konflikt mit Katja hat, weil er in seiner Rolle des Babys nicht am Boden liegen bleiben möchte, erhofft sich eventuell Hilfe von der Pädagogin Conny, als er diese sprechen hört. Durch die weinerlichen Geräusche will Tim wahrscheinlich Connys Aufmerksamkeit erwecken. Ihm scheint es sehr unangenehm zu sein, wie Katja und Helene in dieser Situation mit ihm umgehen. Beide wirken sehr forsch, sie halten ihn von beiden Seiten fest, was Tim nicht zu mögen scheint, da er sich aus dieser Haltung löst. Sein Weinen und das Runzeln der Stirn deuten darauf hin, dass er sich in diesem Moment gar nicht wohl fühlt. Er fühlt sich von Katja und Helene vielleicht in die Enge getrieben und möchte nicht, dass andere über ihn entscheiden („Hinlegen!“, „Hör auf!“). Das hat bei ihm offensichtlich zu Unbehagen geführt. Als die Pädagogin Conny fragt, was los sei, antwortet Helene, dass Tim nur so tut, als ob er ein Baby ist. Als diese darauf sagt: „Er tut nur so! So ein Schlingel!“, zeigt, dass sie Tim nicht direkt anspricht sondern mit Helene über Tim kommuniziert. Tim will dadurch aber wahrscheinlich ihre direkte Aufmerksamkeit erlangen, weil er aufsteht, bei der Tür raussieht, in die Richtung der Pädagogin, und laut: „Nein!“ ruft. Er wirkt dabei nicht glücklich. Zuerst wird er nicht von Katja und Helene ernst genommen, als er sich nicht hinlegen wollte, und jetzt scheint ihm auch die Pädagogin nicht wahrzunehmen. Er würde sich wahrscheinlich in dieser Situation Unterstützung von seiner Pädagogin erwarten, sodass Katja und Helene nicht wieder so forsch und dominant mit ihm umgehen. Als die Pädagogin dann noch sagt: „Achso, er ist ein Baby.“, wird wieder deutlich, dass Conny ihn wieder nicht direkt anspricht, sondern über Tim spricht und nicht mit ihm direkt kommuniziert. Tim entfernt sich daraufhin, indem er weg von der Tür, zum Fenster geht, dort aber direkt zur Pädagogin sieht. Da die Pädagogin in dieser Sequenz nicht zu sehen war, ist nicht klar ersichtlich, wo sich diese genau befindet. Eventuell blickt Tim nun aus dem Fenster direkt zu Conny und er erhofft sich erneut, ihre direkte Zuwendung und Unterstützung zu erhalten. Die Pädagogin war aber dann nicht mehr zu hören, sie scheint eventuell mit ihrer Aufmerksamkeit woanders gewesen zu sein. Tim wird in dieser Sequenz von seiner Pädagogin mehrmals nicht

wahrgenommen. Er bleibt eine Weile beim Fenster stehen und schaut hinaus. Er wartet eventuell darauf, ob sie ihm doch noch zu Hilfe kommt und ihn dabei unterstützt, dass Katja und Helene nicht so streng mit ihm umgehen, sondern auch er über seine Handlungen entscheiden darf. Als zuerst Katja und dann Helene nach Tim rufen, reagiert er nicht, sondern sieht zunächst weiterhin aus dem Fenster raus. Er wird dann aber von Katja wieder vom Fenster weggezogen und auf ihrem Schoß gesetzt. Conny hat ihn hier nicht in seinen Bedürfnissen wahrgenommen. Er wollte in dieser Situation ihre Zuwendung und Unterstützung, da ihm die Umgehensweise von Katja und Helene zu viel wird und bei ihm zu Unbehagen geführt hat. Er weint in dieser Sequenz nicht „wirklich“, sondern er tut dies in spielerische Weise. Es war vielleicht aber auch seine „Taktik“ durch das laute Geräusch des Weines von seiner Pädagogin gehört zu werden und er hat sich dadurch ihre Aufmerksamkeit erhofft. Das nicht Wahrgenommen-Werden scheint Tim traurig zu stimmen.

Tims „pattern of experience“ mit Conny

Tim versucht in Konfliktsituationen mit *Peers* mehrmals, Connys Unterstützung zu erhalten. Conny scheint ihn in dieser Situation (14.Sequenz „So ein Schlingel!“) aber nicht ernst zu nehmen und in seinen Bedürfnissen nicht wahrzunehmen. Tim versucht drei Mal, ihre Zuwendung und Aufmerksamkeit zu erhalten. Conny scheint ihn aber dabei zu „ignorieren“ und über Helene Auskunft über Tims Wohlbefinden erfahren zu wollen. Das scheint Tim das Gefühl zu geben, nicht wahrgenommen zu werden und führt bei ihm zu Traurigkeit.

„Tims PoE mit der Pädagogin Conny (1) Nicht Wahrgenommen-Werden“

- 1) Tim hat einen Konflikt mit einem Peer
- 2) Tim versucht durch weinerliche Geräusche oder durch Blicke, Connys Aufmerksamkeit zu erhalten.
- 3) Tim wird von Conny nicht wahrgenommen. Sie reagiert darauf nicht bzw. kommuniziert nicht direkt mit Tim sondern holt sich über die Situation Informationen von Helene ein.
- 4) Tim fühlt sich dadurch nicht wahrgenommen und das führt bei ihm zu Traurigkeit.

7.3.3. Einfluss der Pädagogin Conny auf Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im zweiten Videobeobachtungsprotokoll

In der Stunde, in der diese Videoaufnahme gedreht wurde, kam die Pädagogin Conny nur zwei Mal vor. Das eine Mal, wie in der 14. Sequenz „So ein Schlingel“ dargestellt, als sie

Helene und Katja fragt, warum Tim weint. Das zweite Mal, als die Pädagogin in dieser Videoaufnahme vorkommt, fragt die Pädagogin Tim, ob er mit den anderen Kinder mit rausgehen möchte, worauf Tim verneint und sich dazu entscheidet, mit Katja in der Puppenecke zu spielen.

Im Gegensatz zur ersten Videoaufnahme, wo Tim mit der Pädagogin Gitti sehr viel beisammen war, kommt die Pädagogin Conny kaum vor. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass Conny Tims gruppenleitenden Pädagoginnen an diesem Tag vertritt und er diese nicht gut kennt. Aber trotz dieses Umstands, dass Conny Tim nicht so vertraut ist, versucht sich Tim in einer unangenehmen Situation mit Helene und Katja, in welcher er sich offensichtlich nicht wohl zu fühlen scheint, an Conny zu wenden, um ihre Unterstützung zu bekommen. Conny hatte aber keinen Einfluss auf Tims „patterns of experience“, da sie in die Konfliktsituation nicht eingreift und Katja und Helene Tim weiterhin dazu drängen, sich in einer bestimmten Form zu verhalten.

7.3.4. Zusammenfassung zweites Videobeobachtungsprotokoll

In dem zweiten Videobeobachtungsprotokoll wird die Nähe zu den *Peers* deutlicher als im ersten. Im Gegensatz zum ersten Videobeobachtungsprotokoll, in welchem Tim kaum mit *Peers* in Kontakt tritt, sondern sich fast ausschließlich in der Nähe von der Pädagogin Gitti befand, ist im zweiten Videobeobachtungsprotokoll die Pädagogin Conny kaum zu sehen. Das liegt wahrscheinlich daran, dass sie an diesem Tag Tims gruppenleitende Pädagoginnen vertritt und Tim nicht wirklich gut zu kennen scheint. Den Postskripten zu diesem Video war außerdem zu entnehmen, dass die Pädagogin nicht wollte, dass sie auf den Videos zu sehen ist und gefilmt wird. Das war wahrscheinlich ein weiterer Grund dafür, dass Conny mit Tim kaum zu sehen ist.

Tim ist, im Gegensatz zum ersten Videobeobachtungsprotokoll, im zweiten Videobeobachtungsprotokoll eher still, wirkt zurückhaltend und nicht so gut gelaunt. Es macht den Anschein, dass er sich meistens in der Nähe von *Peers* aufhält, die er schon besser zu kennen scheint und somit eventuell seine vertrauten Pädagoginnen ersetzen. Die Rolle des Babys im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ spielt Tim am Anfang des Videobeobachtungsprotokolls freiwillig. Das könnte eventuell damit zusammenhängen, dass er sich dadurch Zuwendung und körperliche Nähe von den *Peers* erhofft und sich somit geschützt und geborgen fühlen kann. Da die *Peers* aber nicht so feinfühlig, wie z.B. die Pädagogin Gitti, auf ihn eingehen, scheint ihm die Rolle des Babys mit Laufe der Zeit immer weniger zu gefallen und er versucht, wie in den Sequenzen „Tim frisiert Katja“ und „Tim

wird ein Föhn weggenommen“ dargestellt, die Rolle des „Vaters“ oder der „Mutter“ einzunehmen und den Handlungsablauf des Rollenspiels zu bestimmen, wobei er aber Ablehnung von den *Peers* erfährt. Er erfährt dadurch, dass er von den anderen noch nicht als der „Große“ oder als ein „Anführer“ gesehen wird, der Handlungsabläufe bestimmen darf. Das scheint bei ihm zu Frustrierung zu führen und er gibt nach zwei Versuchen auf, diese Rolle anzunehmen und schlüpft wieder in die Rolle des Babys, wobei er (oftmals zu viel) Zuwendung erlebt.

7.4. Drittes Videobeobachtungsprotokoll

Zum Zeitpunkt des dritten Videobeobachtungsprotokolls sind 12 Wochen seit Tims Eintritt in den Kindergarten vergangen. Zu Beginn des Videos befindet sich Tim in der Freispiel-Zeit, nach etwa zehn Minuten wird die Glocke geläutet, welche das Einräumen des Spielzeugs signalisiert. Danach ziehen sich die Kinder in der Garderobe für den Garten an.

7.4.1. Tims „pattern of experience“ mit *Peers* im dritten Videobeobachtungsprotokoll

Tim tritt an diesem Tag öfters mit den *Peers* Helene und Stefan in Kontakt. Mit Katja tritt er nicht direkt in Kontakt, die Nähe zu ihr, vor allem körperliche Nähe, wird aber sichtbar. Da im dritten Video keine Sequenzen vorkommen, in denen Tim alleine mit der Pädagogin Michaela interagiert, werden in diesem Kapitel Sequenzen mit *Peers* und der Pädagogin Michaela zusammen vorgestellt und die Erfahrungen, die Tim mit Michaela macht, in Kapitel 7.4.2. analysiert.

15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“

Die folgende Sequenz findet zu Beginn der dritten Videoaufnahme statt und zeigt, wie Tim versucht, mit dem Peer Helene in Kontakt zu treten.

„Tim geht zu einem Regal, nimmt sich aus dem untersten Fach eine große, gelbe Mappe heraus, auf der außen sein Name steht und ein Bild von ihm abgebildet ist. (...) Er bleibt stehen und schaut in die Kamera. Er wirft einen Blick in die Puppenecke. Danach sieht er in die Mitte des Gruppenraumes, wo Helene am Boden auf einem großen kreisförmigen Teppich sitzt. Er geht zu ihr, setzt sich neben Helene und legt die Mappe auf den Boden. Helene nimmt sich die Mappe und zieht diese zu sich heran. Tim setzt sich auf, geht im Kniegang zu Helene und greift nach der Mappe. Helene gibt die Mappe in die Mitte vor sich. Tim schlägt die Mappe auf. Helene steht auf und geht weg. Tim blättert in der Mappe, schaut auf und ruft: ‚Helene!‘ Dann schaut er wieder in die Mappe und blättert eine Seite weiter. Danach setzt er sich gerade auf, schaut auf, ruft sehr laut: ‚Helene! Komm mal!‘ und hält inne. Dann schaut er sich die Mappe zu Ende an, steht auf, greift die Mappe mit beiden Händen an und geht zu einem Regal. Vor dem Regal setzt er sich am Boden

und schiebt die Mappe in das unterste Fach hinein. Die Pädagogin Michaela fragt Tim: „Hast du dir deine Mappe angeschaut, Tim?“ Tim antwortet: „Ja!“ (Schiez 2018, Videobeob. 3/1-17)“.

Tim nimmt seine Mappe aus dem Regal und es macht den Anschein, als ob er überlegen würde, mit wem er seine Mappe zusammen anschauen könnte, da er zuerst in die Kamera und dann in die Puppenecke schaut. Er benutzt seine Mappe, in welcher seine „Kunstwerke“ gesammelt sind, vielleicht als Mittel zur Kontaktaufnahme mit einem Peer. Als er Helene sieht, die auf einem Teppich sitzt, setzt er sich zu ihr und legt die Mappe auf den Boden. Er initiiert den Kontakt mit Helene, indem er sich zu ihr setzt und ihr seine Mappe zeigt. Helene nimmt sich seine Mappe und holt sich diese näher zu sich. Tim hätte seine Mappe vielleicht gern wieder vor sich liegen, weil er zu Helene geht und zu seiner Mappe greift. Vielleicht wollte Tim Helene auch seine Mappe zeigen und er will nicht, dass sie sich seine Mappe alleine ansieht. Als Tim zu der Mappe greift, gibt sie diese wieder vor sich, sodass auch Tim zu der Mappe greifen kann. Tim denkt sich vielleicht, dass er nun seine Mappe endlich Helene präsentieren kann und fängt an, in seiner Mappe zu blättern. Dann steht Helene auf und geht weg. Tim scheint das zu irritieren, da er aufschaut und laut „Helene!“ ruft. Er scheint sehr stolz auf seine Mappe zu sein, da er eifrig weiter blättert. Er würde diesen Moment aber vielleicht gerne teilen, da er erneut nach Helene ruft und sie dazu auffordert, zu ihm zu kommen. Das innehalten könnte darauf hindeuten, dass er wartet, ob Helene sich doch noch zu ihm gesellt. Dann schaut er sich seine Mappe alleine zu Ende an und stellt diese zurück in sein Fach. Auf seine Aufforderung, zu ihm zu kommen, reagiert Helene nicht. Das könnte bei Tim zu Enttäuschung führen. Die Pädagogin Michaela bemerkt, dass Tim vielleicht gerne Aufmerksamkeit für seine Mappe gehabt hätte und fragt ihn, ob er sich seine Mappe angeschaut hat. Dadurch schenkt die Pädagogin Tim ihre Aufmerksamkeit, welche er sich von Helene gewünscht hätte, die nach zweimaligen Rufen nicht zu ihm gekommen ist und sich nicht seine Mappe mit ihm zusammen anschauen wollte. Er erlebt hier von Helene eine Zurückweisung und Ablehnung, wird von der Pädagogin aber wahrgenommen und erfährt ihre Zuwendung.

Wiederholung des „pattern of experience“ mit *Peers* (1) „Zurückweisung

Erneut wird das „PoE mit *Peers* (1) Zurückweisung“ deutlich, da Tim versucht, den Handlungsablauf zu bestimmen, als er Helene seine Mappe zeigen möchte und er erhält danach eine Zurückweisung von Helene, da sie aufsteht und geht. Das führt bei ihm zu Frustration, da er Helene mehrmals ruft und gerne hätte, dass sie wieder bei ihm ist und sie aber nicht zurückkommt.

16. Sequenz „Tim setzt sich neben Katja“

Die Glocke, welche das Einräumen des Spielzeuges signalisiert, wurde bereits geläutet und die Kinder sammeln sich auf einem großen, runden Teppich, auf welchem in Kürze der Morgenkreis mit der Pädagogin Michaela stattfinden wird. In der folgenden Sequenz wird deutlich, dass Tim sich dazu entscheidet, im Morgenkreis neben Katja zu sitzen.

„Tim rückt an den Kreisrand, setzt sich neben Constanze und sieht sie an. Dann rückt er in die Mitte des Kreises und dreht seinen Kopf nach links und nach rechts. Er wechselt in den Kniegang und setzt sich mit kleinem Abstand neben Katja. Katja sieht Tim an und fragt: ‚Möchtest du neben mir sitzen?‘ Tim dreht seinen Kopf zu Katja, sagt: ‚Ja‘ und rückt sehr nah neben sie (Schietz 2018, Videobeob. 3/55-59)“.

Als Tim sich im Kreis neben Constanze setzt und sie ansieht, wird ihm vielleicht bewusst, dass er eigentlich nicht neben ihr sitzen möchte, da er sich von ihr fort bewegt. Er sucht sich einen anderen Platz und schaut dabei nach links und rechts. Das könnte darauf hinweisen, dass er jemanden sucht, neben dem er sitzen möchte. Als er im Kniegang weiter geht, macht es den Anschein als ob er jemanden gefunden hat, neben dem er sitzen möchte. Er geht zu Katja und setzt sich mit einem kleinen Abstand neben sie. Katja fragt Tim, ob er neben ihr sitzen möchte. Als Tim Katjas Frage bejaht, verringert er den Abstand zu ihr und rückt ganz nah neben sie. Tim entscheidet sich im Morgenkreis neben Katja zu sitzen und sucht die Nähe zu ihr. Sie scheint Tim Sicherheit zu geben und er scheint sie gut zu kennen. Auch Katja scheint Tim gern bei sich zu haben, da sie ihn fragt, ob er neben ihr sitzen möchte.

17. Sequenz „Tim beißt Stefan“

Der Morgenkreis findet gerade statt. Tim sitzt zwischen Stefan und Katja. In der folgenden Sequenz wird deutlich, dass Tim versucht, in spielerischer Weise mit Stefan in Kontakt zu kommen.

„Tim schaut dabei Michaela an, hört zu und kratzt sich am Kopf. Dann lehnt er seinen Kopf an seinen Sitznachbar Stefan. Tim öffnet seinen Mund und beißt Stefan leicht in seine Schulter. Stefan schreit: ‚Hey!‘ und schaut Tim *böse* an. Tim sieht Stefan mit großen Augen an und rückt ein wenig zu Katja. Mit einer Hand hält er sich an Stefan fest. Stefan gibt seine Hand runter. Die Pädagogin sieht Tim an und sagt: ‚Pscht!‘ Dann legt Tim seine andere Hand auf Katjas Beine (Schietz 2018, Videobeob. 3/130-136)“.

Tim versucht, mit Stefan in Kontakt zu treten, indem er ihn ärgert und in seine Schulter beißt. Als Stefan Tim zu verstehen gibt, dass er das nicht mag und ihn böse anschaut, erlebt Tim eine Zurückweisung. Tim weiß anscheinend nicht, wie er sich verhalten soll, da er Stefan nur mit „großen Augen“ ansieht. Er sucht hier bei Katja Halt und rückt näher zu ihr. Stefan scheint Tims Körpernähe zu viel zu sein, da er seine Hand, mit der sich Tim an Stefan

festhält, weggibt. Tim erlebt hier eine Zurückweisung und Ablehnung. Auch die Pädagogin Michaela ermahnt ihn. Das scheint Tim zu verletzen und er sucht nach der Ermahnung wieder Zuflucht bei Katja, indem er seine Hand auf Katjas Beine legt und so körperliche Nähe zu ihr hat. Tim wollte in dieser Situation eventuell einfach nur lustig sein und mit Stefan in Kontakt treten. Als er zuerst von Stefan und dann auch von Michaela ermahnt wird und dabei Ablehnung erlebt, sucht er zwei Mal die körperliche Nähe zu Katja, indem er näher zu ihr rückt und seine Hand auf ihre Beine legt. Katja scheint in dieser Situation eine wichtige Bezugsperson für ihn zu sein, um mit seinen unangenehmen Gefühlen zurecht zu kommen.

Tims „pattern of change mit Katja (1) Sicherheit“

Die Nähe zu Katja wird hier erneut sehr deutlich. An diesem Tag lässt sich das „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ nicht wieder finden. Tim wiederholt aber mehrmals, dass er, bei Unsicherheit und Unwohlsein, Katjas (körperliche) Nähe sucht. Wie bereits in Kapitel 4.3. erwähnt, verlaufen „patterns of experience“ nicht immer gleich ab, sondern können sich mit der Zeit ändern (Datler et al. 2015, 19). Das scheint auch bei dem PoE mit Katja (1) eingetroffen zu sein, welches in Kapitel 7.2.1.2. beschrieben wurde. Das „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ hat sich verändert zu einem neuen PoE, in welchem Katja auf Tims Bedürfnisse eingeht und nicht mehr über ihn zu bestimmen scheint. Sie gewährt ihm seine Nähe, als er sich im Morgenkreis neben sie setzen möchte (16. Sequenz „Tim setzt sich neben Katja“) und lässt Tims körperliche Nähe zu ihr zu, als dieser „Schutz“ bei ihr sucht, da er von Stefan und Michaela (17. Sequenz „Tim beißt Stefan“) ermahnt wird. Katja scheint für Tim, allein durch ihre Anwesenheit und wahrscheinlich durch andere Erfahrungen, welche auf diesem Video nicht zu sehen waren, ein Anker zu sein, bei dem sich Tim sicher und geborgen fühlen kann.

„Tims PoC (=Pattern of change) mit Katja (2) Sicherheit“

- 1) Tim sucht bei Unsicherheit Katjas Nähe.
- 2) Katja gewährt Tim ihre Nähe oder schenkt ihm Zuwendung.
- 3) Tim fühlt sich sicher und geborgen.

Warum es zu dieser Änderung dieses PoE's gekommen ist, wird in Kapitel 8.1. bei der Subfrage, wie es verstanden werden kann, dass diese Veränderungen zustande gekommen sind, diskutiert.

In der nächsten Sequenz kommt das erste Mal ein positiver Kontakt mit dem Peer Stefan zusammen und Tim scheint sich darüber zu freuen.

18. Sequenz „Löffel!“

Michaela zeigt während dem Morgenkreis Bilder von Tieren her.

„Die Pädagogin zeigt das Bild eines Hasen vor und fragt, wie man die Ohren vom Hasen nennt. Tim greift sich auf seine Ohren. Ein anderes Kind antwortet: ‚Löffel!‘ Tim sieht Stefan an und sagt: ‚Löffel!‘ Stefan wiederholt mit tiefer Stimme: ‚Löffel!‘ Tim grinst, zeigt dabei seine Zähne und sagt: ‚Löffel!‘ (Schietz 2018, Videobeob. 3/150-154)“.

Tim scheint, nach Michaelas Frage, wie die Ohren von einem Hasen genannt werden, über die Antwort nachzudenken. Als er die Antwort auf die Frage von einem anderen Kind hört, erzählt er diese sofort Stefan. Dadurch möchte er vielleicht wieder mit ihm in Kontakt kommen. Stefan scheint das Wort zu gefallen, da er es mit tiefer Stimme noch einmal wiederholt. Tim findet das lustig und freut sich vielleicht, dass Stefan ihn diesmal nicht ignoriert, sondern mit ihm spricht. Er wiederholt noch einmal das Wort, vielleicht aus Freude, dadurch mit Stefan in Kontakt gekommen zu sein. In diesem Videobeobachtungsprotokoll wird deutlich, dass Tim mehrmals, auch in anderen Sequenzen, welche nicht vorgestellt werden (Schietz 2018, 5/37-50, 17.Sequenz „Tim beißt Stefan, 18.Sequenz „Löffel!“, 19.Sequenz „Stefan geht mit Tim in der Zweierreihe“), versucht, mit Stefan in Kontakt zu treten. Ansonsten wird oftmals die Nähe zu den größeren Mädchen, wie zu Katja, Helene, Constanze und Jessica sichtbar. Hier tritt Tim das erste Mal in einem positiven Kontakt mit einem anderen Jungen. Das scheint ihn sehr zu freuen, was durch sein Lächeln zum Ausdruck gebracht wird.

19. Sequenz „Stefan geht mit Tim in der Zweierreihe“

Die nächste Sequenz zeigt, dass durch die Aufforderung der Pädagogin Michaela ein Kontakt zwischen Tim und Stefan zustande kommt.

Die Kinder befinden sich gerade in der Garderobe, um sich für den Garten anzuziehen.

„Michaela sagt zu Stefan, dass er heute mit Tim in der Zweierreihe gehen soll. Alle anderen Kinder sind fertig angezogen. Stefan stellt sich vor Tim, der noch auf der Bank sitzt. Tim sieht Stefan an. Maria (*Eine Pädagogin, Anmerkung Schietz*) stellt ihm den zweiten Schuh auf den Boden. Tim steht auf und steigt in den Schuh hinein. Dann stellt er sich neben die Kinder, die in einer Reihe stehen. (...) Dann geht er zu dem vorderen Teil der Reihe und stellt sich neben die Kinder. Michaela sagt: ‚Schau, du stellst dich mit dem Stefan an.‘ Sie geht mit ihm zum hinteren

Teil der Kinderschlange und legt dabei ihre Hand auf seinen Rücken. Sie sagt zu Stefan: ‚Stefan, du wolltest dich doch anstellen!‘ Stefan stellt sich hinter die letzten beiden Kinder und Tim stellt sich daneben. Tim sieht Stefan an und grinst (Schietz 2018, Videobeob. 3/353-365)“.

Als sich Tim seine Schuhe anzieht, steht Stefan vor ihm, da Michaela zu ihm gesagt hat, dass er mit Tim in der Zweierreihe gehen soll. Es macht den Eindruck, als ob Tim nicht gehört hat, dass Stefan mit ihm zusammen gehen soll, da er sich, nachdem er seine Schuhe fertig angezogen hat, zuerst neben die Kinder, die bereits in einer Zweierreihe stehen und dann vorne zu der ersten Kinderreihe stellt. Dabei wirkt er etwas verloren. Sucht er hier vielleicht Katja, zu der er an diesem Tag schon mehrmals die Nähe gesucht hat? Michaela scheint dies zu bemerken, denn sie wiederholt, dass er heute mit Stefan in der Zweierreihe geht. Sie geht mit ihm an das Ende der Kinderreihe. Dass sie dabei auch zusätzlich ihre Hand auf seinen Rücken legt, könnte Tim Sicherheit geben und das Gefühl, sich geborgen zu fühlen und einen Halt zu haben, vermitteln. Michaela erinnert Stefan, dass er sich anstellen wollte. Durch diese Aufforderung stellt sich Stefan hinter die letzten beiden Kinder und Tim stellt sich daneben. Michaela hat dadurch Tim vielleicht geholfen, seinen Platz in der Gruppe zu finden. Michaela scheint bemerkt zu haben, dass Tim Stefan gern zu haben scheint und des Öfteren versucht hat, mit ihm in Kontakt zu treten. Durch ihre Aufforderung, dass die beiden zusammen in der Zweierreihe gehen, kommen die beiden sich eventuell näher. Tim scheint sich sehr darüber zu freuen, dass er neben Stefan gehen darf, was durch sein Grinsen, nachdem er Stefan, der nun neben ihm steht, angesehen hat, vermuten lässt.

Mit Stefan konnte kein „pattern of experience“ herausgearbeitet werden, da sich keine Erfahrungen, die er mit Stefan gemacht hat, wiederholen.

7.4.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im dritten Videobeobachtungsprotokoll

In diesem Videobeobachtungsprotokoll konnte kein PoE mit Tims Pädagogin Michaela herausgearbeitet werden, da Tim sehr unterschiedliche Erfahrungen mit ihr macht. Es macht den Anschein, als ob Tim an diesem Tag gut gelaunt ist, weil er viel spricht, grinst und lacht. Das hängt vielleicht damit zusammen, dass an diesem Tag seine vertraute Pädagogin anwesend ist. Zu der Pädagogin Michaela wurde die Nähe nicht so sichtbar, was aber auch daran liegen könnte, dass die meiste Zeit vom Video der Morgenkreis stattgefunden hat, in welchem Michaela mit allen Kindern aus Tims Gruppe kommuniziert und sich keine „one to one Interaktion“ ergeben konnte. Vorm Morgenkreis, als Tim Helene seine Mappe zeigen möchte und diese weggeht, schenkt Michaela ihm ihre Aufmerksamkeit. Nach dem

Morgenkreis, als sich die Kinder für den Garten anziehen, achtet Michaela darauf, dass sich Tim nicht verloren fühlt und fordert Stefan dazu auf, mit Tim in der Zweierreihe zu gehen. Auch wenn Tim in dieser Videoaufnahme keinen direkten Kontakt mit Michaela hat, ist sie dennoch im Hintergrund oft für ihn da.

7.4.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im dritten Videobeobachtungsprotokoll

Da in dem dritten Video, im Gegensatz zum ersten und zweiten Video, wenig Freispiel-Zeit vorkommt, sondern die meiste Zeit der Morgenkreis mit der Pädagogin Michaela stattfindet, kommen wenige Interaktionen mit *Peers* zu Stande. Tim sucht, wie bereits erwähnt, oft die (körperliche) Nähe zu Katja. Außerdem ergreift Tim öfter die Initiative und versucht, mit Helene und Stefan in Kontakt zu treten. Da in diesem Video die meiste Zeit der Morgenkreis stattfindet, war insgesamt nicht viel Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu treten. Tim hat zwar während dem Morgenkreis versucht, mit Stefan in Kontakt zu kommen, wurde dabei aber von der Pädagogin Michaela ermahnt und gebeten, still zu sein. In der Garderobe, und v.a. beim Anstellen in der Zweierreihe, wirkt Tim etwas verloren, da es den Anschein macht, dass er nicht weiß zu wem oder wohin er sich in der Zweierreihe der Kinder stellen soll. Die Pädagogin Michaela scheint das zu bemerken und bittet Stefan darum, sich mit Tim anzustellen. Somit wurde von der Pädagogin Michaela der Kontakt zwischen den beiden erneut hergestellt und durch das nebeneinander Gehen in der Zweierreihe kommen sich die beiden eventuell noch näher und lernen sich besser kennen.

7.4.4. Zusammenfassung drittes Videobeobachtungsprotokoll

Es macht den Eindruck, als ob Tim nun, nachdem 12 Wochen seit Eintritt in den Kindergarten vergangen sind, seine Umgebung und die *Peers* etwas besser zu kennen und ihm der Kindergartenalltag mehr vertraut zu sein scheint. Er geht von selbst auf *Peers* zu und hält sich an die Regeln (Er räumt z.B. sofort ein, als die Glocke geläutet wurde und setzt sich auf den großen Teppich, auf dem der Morgenkreis stattfindet). Katja scheint Tim während dem Morgenkreis Sicherheit zu geben, als er sich unsicher oder unwohl fühlt. In Anwesenheit von Michaela wirkt Tim fröhlich, selbstbewusst und er geht auf andere Kinder zu.

Es macht aber den Eindruck, als ob Tim noch nicht so richtig weiß, wie man sich im Umgang mit anderen Kindern verhält, um eine angenehme Interaktion für beide hervorzurufen (17. Sequenz „Tim beißt Stefan“, 15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“).

7.5. Viertes Videobeobachtungsprotokoll

Es sind nun 14 Wochen, also in etwa 3 Monate, seit Tims Eintritt in den Kindergarten vergangen. Das vierte Video beginnt in der Freispielzeit. Nach etwa zehn Minuten darf Tim die Glocke, welche das Einräumen des Spielzeuges signalisiert, läuten. Nachdem alle Kinder aufgeräumt haben, beginnt ein Morgenkreis mit der Pädagogin Michaela, welcher etwa eine halbe Stunde dauert. Nach dem Morgenkreis dürfen die Kinder wieder frei spielen.

7.5.1. Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im vierten Videobeobachtungsprotokoll

Tim versucht an diesem Tag, mit vielen unterschiedlichen *Peers* in Kontakt zu treten. In den nächsten Sequenzen interagiert er mit Flora, Katja, Jessica und Lisa. Auch mit Antonio und Tobias (Schietz 2018, Videobeob. 4/4-17) versucht Tim zu spielen.

20. Sequenz „Tim schlägt Flora mit einem Zuggleis“

Vor der nächsten Sequenz hat Tim von Antonio und Tobias eine Ablehnung in Bezug auf seine Spielaufforderung erhalten. Tim hat mit Zuggleisen am Boden gespielt. Antonio und Tobias haben sich zu ihm gesetzt und Tim hat vorgeschlagen, dass sie mit den Zügen zusammen auf den Gleisen fahren können. Danach sind beide aufgestanden und weggegangen (Schietz 2018, Videobeob. 4/4-17).

In der nächsten Sequenz erfährt Tim, indem er immer wieder auf *Peers* zugeht, einen positiven Kontakt.

„Tim steht auf und setzt sich neben Flora (*sitzt auf einer Bank; Anmerkung Schietz*). Er dreht sich zu ihr und sieht sie an. Flora gibt Tim einen Ruck von hinten und sagt: ‚Geh weg!‘ Tim steht auf, geht ein paar Schritte weg, bleibt stehen, dreht sich um und sieht Flora an. Er runzelt die Stirn. Dann dreht er sich weg und geht zu einem Fenster. Er lehnt sich auf einen Tisch und schaut aus dem Fenster hinaus. Michaela kommt zu ihm und sagt: ‚Schau mal, Tim. Kann du das aufräumen?‘ Sie legt ihre Hand auf seinen Rücken und zeigt in die Bauecke. Tim geht in die Bauecke, bückt sich und legt eine Schiene nach der anderen in die Kiste zurück. Er nimmt ein Zuggleis, schlägt damit auf Floras Fuß, schaut in die andere Richtung und geht ein paar Schritte weg. Flora steht auf, nimmt eine Zugschiene in die Hand, schlägt damit auf Tims Fuß und schaut Tim an. Tim zieht seine Mundwinkel nach oben und lächelt Flora an. Tim räumt eine weitere Schiene ein. Flora nimmt eine weitere Schiene in die Hand und haut damit auf Tims Fuß. Tim grinst dabei. Dann nimmt sie Tims Bein und hebt diesen auf die Kiste. Tim zieht seine Mundwinkel nach oben. Er gibt das Bein wieder auf den Boden, nimmt die nächsten Schienen in die Hand und räumt diese ein. Flora gibt die restlichen Schienen hinein, hebt die Kiste und schiebt diese in das Regal zurück. Tim sagt: ‚Danke, Flora, dass du mir geholfen hast!‘ Tim geht zu Michaela und sagt: ‚Die Flora hat mir geholfen!‘ Michaela fragt: ‚Hast du Danke gesagt?‘ ‚Ja!‘, sagt Tim (Schietz 2018, Videobeob. 4/18-37)“.

Als Tim von Antonio und Tobias eine Ablehnung in Bezug auf seine Aufforderung, zusammen mit den Zügen am Gleis zu fahren, bekommt, setzt sich Tim neben Flora auf eine Bank. Er setzt sich nicht nur neben sie, sondern dreht sich mit seinem Körper in ihre Richtung

und sieht sie direkt an. Möchte Tim damit bezwecken, mit Flora in Kontakt zu treten? Dies scheint Flora aber nicht zu wollen, da sie Tim zu verstehen gibt, dass sie ihn nicht bei sich haben möchte. Tim folgt ihrer Aufforderungen wegzugehen. Er nimmt etwas Abstand von Flora, dreht sich um und schaut sie an. Das Stirnrunzeln könne darauf hindeuten, dass er sich verletzt fühlt, da keiner mit ihm spielen möchte bzw. in Kontakt treten. In kürzester Zeit wird er von drei *Peers* abgewiesen, als er den Kontakt von sich aus initiiert hat. Er sucht weiteren Abstand, indem er sich zu einem Fenster stellt und daraus schaut. Wünscht er sich vielleicht in diesem Augenblick, draußen zu sein und nicht hier mit den Kindern, die nicht mit ihm spielen wollen und ihn abzulehnen scheinen? Er wirkt hier sehr nachdenklich. Sein Gedankenfluss wird von Michaela unterbrochen. Sie bittet ihn die Zugschienen, mit denen Tim vorhin gespielt hat, wegzuräumen. Dabei schenkt sie Tim körperliche Nähe, indem sie ihre Hand auf Tims Rücken legt. Tim wurde zuerst von Antonio und Tobias und dann von Flora abgelehnt und hat vielleicht vergessen die Zugschienen, welche er zuerst ausgeräumt hat, wieder wegzuräumen. Sonst macht es, in den anderen Sequenzen den Anschein, als ob Tim sein Spielzeug in den meisten Fällen weg räumt, sobald er fertig damit gespielt hat. Tim folgt Michaelas Anweisung, geht vom Fenster zurück in die Bauecke und fängt an, ein paar Zugschienen zurück in die Kiste zu legen. Die Geschehnisse mit Flora scheinen ihn aber immer noch zu ärgern, da er sie plötzlich mit einem Zuggleis an ihrem Fuß schlägt. Seine Reaktion danach, das Wegschauen in eine andere Richtung und das Entfernen von ihr mit ein paar Schritten, könnte darauf hindeuten, dass Tim sehr wohl bewusst ist, dass seine Handlung nicht in Ordnung war. Flora reagiert sofort, indem sie Tims Handlung wiederholt und ihn auch mit einem Zuggleis an seinem Fuß schlägt. Tim scheint das nicht zu stören, da er lächelt und Flora angrinst. Er scheint das Schlagen mit den Zuggleisen als Spiel zu sehen und er hat sich eventuell sogar „gefreut“, dass Flora ihn zurück geschlagen hat, da das bedeutet, dass sie auf seine Interaktion eingegangen ist und ihn nicht, wie vorhin, abgelehnt und zurückgewiesen hat. Dann setzt Tim mit dem Einräumen der Zuggleise fort. Flora beginnt erneut, Tim mit einem Zuggleis zu schlagen. Da Tim dabei grinst, scheint ihm das wieder nicht unangenehm zu sein, sondern er freut sich über die Interaktion mit Flora. Flora scheint mit Tim herumalbern zu wollen, da sie als nächstes sein Bein auf die Kiste legt. Es macht den Eindruck, als ob Tim das lustig findet. Er stellt sein Bein dann aber wieder auf den Boden. Tim scheint das Einräumen sehr ernst zu nehmen, da er nun wieder beginnt, Schienen einzuräumen. Flora macht nun bei Tims Aktivität mit und obwohl sie nicht mit den Gleisen gespielt hat, hilft sie Tim dabei, die restlichen Schienen einzuräumen und schiebt die Kiste wieder zurück in das Regal. Es scheint Tim viel zu bedeuten, dass Flora ihm beim Einräumen

geholpen hat, da er sich bei ihr für das Aufräumen bedankt und Michaela von ihrer „guten Tat“ erzählt. Im Kindergarten wird wohl viel Wert auf Höflichkeit und Wertschätzung gelegt, da Michaela Tim fragt, ob er sich bei Flora bedankt hat, worauf Tim bejaht.

Tim erlebt in dieser Sequenz zuerst eine Zurückweisung, als er sich neben Flora setzt. Als er das zweite Mal den Kontakt mit ihr intiiert, indem er sie mit einem Zuggleis schlägt, ergibt sich eine positive Interaktion mit ihr. Die Kinder sehen das Schlagen hier nicht als negativ und es scheint ihnen auch nicht besonders weh zu tun, sondern es wirkt hier wie ein Spiel zwischen den beiden.

In dieser Arbeit wird, in Anlehnung an Friedlmeier (2002, 46), eine positive Interaktion folgendermaßen definiert: Eine Interaktion zwischen zwei oder mehr Personen, welche sich durch Freude, Interesse und Kooperation auszeichnet. Eine negative Interaktion dagegen ist durch Wegnehmen von Gegenständen, körperliche Gewalt (Schlagen, Hauen), Ablehnung oder Stören einer Aktivität gekennzeichnet. In der Interaktion zwischen Tim und Flora werden zwar auch Gegenstände weggenommen und sie hauen sich gegenseitig, aber das wird in diesem Kontext nicht als negativ sondern als Teil eines Spiels gesehen, wodurch beide Kinder Freude empfinden.

21. Sequenz „Tim umarmt Katja und Jessica“

Auch in der nächsten Sequenz geht Tims „Taktik“ auf. Indem er immer wieder auf *Peers* zugeht, erlebt er, auch wenn er davor zurückgewiesen wird, eine positive Interaktion.

Tim hat mit Jessica und Katja gespielt. Jessica hat sich wie eine Katze verhalten und ist am Boden gekrabbelt. Katja und Tim sind ihr nachgelaufen. Tim ist kurz zu Michaela gegangen und geht gerade wieder zu Jessica und Katja zurück.

„Jessica kniet am Boden und umarmt Katja. Katja umarmt Jessica. Tim stellt sich hinter Jessica und umarmt beide Mädchen. Jessica ruft: ‚Nein!‘ Michaela sagt: ‚Jessica, wenn du das nicht willst, musst du das sagen!‘ Tim gibt seine Arme runter, geht ein paar Schritte zurück und schaut Katja und Jessica an, die sich immer noch umarmen. Er wischt sich mit seiner Nase in die Schulter. Dann dreht er sich zu Michaela und sagt: ‚Nein, die Constanze kann nichts sagen, weil sie eine Katze ist!‘ und zeigt auf Jessica. Michaela antwortet: ‚Das ist nicht die Constanze, das ist die Jessica!‘ Tim kratzt sich an der Nase, kniet mit einem Knie kurz auf den Boden, steht wieder auf, dreht sich zu Katja und Jessica. Er läuft durch den Gruppenraum, dreht sich um und schaut zu Katja und Jessica. Jessica krabbelt auf dem Boden und folgt Tim. Tim geht rückwärts und schaut Jessica an, die ihm folgt. Jessica schlägt mit einer Hand leicht auf Tims Bauch. Tim hält ihr die Hand hin und grinst (Schiez 2018, Videobeob. 4/58-70)“.

Als Tim zu Jessica und Katja zurückgeht, hat er vielleicht die Erwartung, wieder mitspielen zu dürfen, da er sich zu den beiden stellt und an ihrer Umarmung teilhaben möchte. Jessica scheint Tims Umarmung unangenehm zu sein, da sie laut „Nein!“ ruft. Als Michaela Jessicas Aufforderung, Tim soll aufhören sie zu umarmen, unterstützt und nochmal betont, hört Tim

auf und entfernt sich mit ein paar Schritten von den beiden. Er schaut beide, mit etwas Abstand, aus der Ferne an, wie sie sich umarmen. Dabei wünscht er sich eventuell auch an der körperlichen Nähe teilhaben zu können. Es verletzt ihn vielleicht, von beiden ausgeschlossen zu werden. Er denkt sich dabei aber anscheinend in Jessicas Rolle als „Katze“ rein und gibt Michaela zu verstehen, dass Jessica als „Katze“ nicht sprechen kann. Dabei verwechselt er Jessicas Namen mit Constanzes. Danach scheint Tim kurz inne zu halten. Vielleicht überlegt er dabei kurz, was Michaela mit ihrer Aussage meint. Oder er fragt sich, warum Michaela mit ihren Aussagen immer wieder zu Jessica hält und ihn nicht für seine Antwort „lobt“ oder ihm Zuneigung schenkt. Tim scheint dann von sich aus wieder eine Interaktion zu initiieren, da er in den Gruppenraum läuft, stehen bleibt und sich zu Jessica und Katja umdreht. Damit will er den beiden wahrscheinlich zu verstehen geben, dass sie ihn fangen sollen. Jessica scheint darauf einzugehen, da sie ihm nachkrabbelt. Tim wechselt vom Laufen in den Rückwärtsgang. Will er damit Jessica näher sein, indem er sie beim Laufen anschaut? Jessica macht bei Tims Spiel mit und schlägt leicht auf Tims Bauch. Tim freut sich anscheinend über die Interaktion mit ihr, er geht auf das „Fang Spiel“ ein, indem er ihr die Hand hinhält und grinst.

Auch in dieser Situation mit Jessica und Katja hat Tim erfahren, dass es, wenn er „dranbleibt“ und immer wieder auf *Peers* zugeht und ein Spiel von sich aus initiiert, zu einem positiven Kontakt kommt und er Freude mit *Peers* verspürt.

22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“

In der nächsten Sequenz geht Tim auf Lisa und die Praktikantin Franziska zu. Er erlebt wieder eine positive Interaktion mit einem Peer, bei dem er den Kontakt initiiert hat. Die Pädagogin Michaela war dabei ein wenig im Hintergrund und hat Tim ein paar Anweisungen gegeben. Er hat gerade mit Steckperlen gespielt und diese auf eine Karte gelegt. Damit ist er zu Michaela gegangen und hat sie gefragt, ob sie einen Kuchen haben möchte. Sie hat ihn gebeten, sich statt der Karte einen Teller aus der Puppenküche zu holen.

„Er fragt Lisa, die gerade in der Puppenküche auf einer Bank sitzt: ‚Darf ich einen Teller für den Kuchen haben?‘ Lisa fragt: ‚Welche Farbe? Grün oder Blau?‘ Tim antwortet: ‚Blau!‘ Lisa gibt ihm eine blaue Schüssel aus der Puppenküche. Tim zieht seine Mundwinkel nach oben und geht mit der Schüssel zu den Steckperlen. Michaela sitzt auf den Tisch neben der Kiste mit den Steckperlen. Tim zeigt Michaela die Schüssel, sagt: ‚Da, schau!‘ und stellt die Schüssel auf den Tisch. Michaela sagt: ‚Ja und jetzt kannst du da die Perlen hineingeben und die Karte zurücklegen.‘ Tim legt die Perlen in seine Schüssel und gibt die Karte zurück in die Kiste. Er nimmt die Schüssel mit beiden Händen und geht durch den Gruppenraum. Michaela sagt: ‚Jetzt kannst du fragen, ob jemand Kuchen will.‘ Er geht zu Franziska (*Praktikantin, Anmerkung Schietz*), die gerade mit vier Mädchen Ball spielt und fragt: ‚Magst du einen Kuchen?‘ Franziska

nimmt sich eine Steckperle und tut so, als ob sie diese essen würde (Schiez 2018, Videobeob. 4/317-328)“.

Tim geht Michaelas Bitte, die Steckperlen auf einen Teller zu legen, nach und geht in die Puppenküche. Er nimmt sich nicht einfach einen Teller, sondern fragt zuerst Lisa, die sich in der Puppenecke befindet, nach einem Teller. Lisa gibt ihm nicht irgendeinen Teller sondern fragt ihn, welche Farbe er bei seinem Teller gerne hätte und erzählt ihm von ihrer Auswahl (Grün oder Blau). Tim entscheidet sich für Blau und bekommt von Lisa eine blaue Schüssel aus der Puppenküche. Er scheint sich darüber zu freuen, da er die Puppenecke mit der Schüssel in der Hand und mit einem Grinsen verlässt. Er zeigt Michaela seine Errungenschaft und Michaela sagt, dass er nun die Perlen reingeben kann und die Karte zurücklegen soll. Mit dieser Aussage will sie Tim eventuell unterstützen, damit er versteht, worauf sie mit ihrer Bitte hinaus will. Tim befolgt Michaelas Anweisung, legt Perlen in die Schüssel und legt die Karte, worauf die Steckperlen davor gelegen sind, in die Kiste zurück. Er geht damit durch den Gruppenraum. Die Perlen halten nun besser in der Schüssel und Tim muss beim Tragen des „Kuchens“ nicht mehr aufpassen, dass Steckperlen herunterfallen. Michaela begleitet sein „Spiel“ verbal und sagt, dass er nun, wie schon vorhin, fragen kann, ob jemand Kuchen möchte. Er geht auf die Praktikantin Franziska zu, welche gerade mit anderen Kindern Ball spielt. Auf seine Frage, ob sie einen Kuchen haben möchte, antwortet sie zwar nicht, indem sie aber das Ballspiel unterbricht, sich eine Perle aus Tims Schüssel nimmt und so tut, als ob sie diese essen würde, zeigt, dass sie indirekt auf Tims Frage mit „ja“ antwortet. Tim merkt hier wieder, dass er, wenn er mit anderen Kindern bzw. Erwachsenen in Kontakt tritt, positive Interaktionen erlebt.

Tims „pattern of experience mit *Peers* (2) Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“

Tim geht an diesem Tag sehr offen auf andere *Peers* zu und initiiert von sich aus ein Spiel oder den Kontakt. Er wirkt nicht schüchtern. Dabei erlebt er oftmals eine Ablehnung oder Zurückweisung. Das hält ihn aber nicht davon ab, erneut auf dieselben oder auf andere *Peers* zuzugehen. Es macht den Eindruck, als ob Tim allgemein nicht gern oder sehr wenig alleine spielt. Er wirkt sehr offen. Als er auf andere zu geht oder einen Spielvorschlag macht, wird er von Antonio, Tobias, Flora und Jessica abgewiesen. Er erlebt aber andererseits auch viele positive Interaktionen, wie z.B. mit Flora (20. Sequenz „Tim schlägt Flora mit einem Zuggleis“), mit Jessica und Katja (21. Sequenz „Tim umarmt Katja und Jessica“) und mit Lisa (22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“). Tim erfährt, wenn er immer wieder mit jemanden in Kontakt tritt, wird sich irgendwann möglicherweise, auch wenn Zurückweisungen vorkommen, eine positive Interaktion mit einem Peer ergeben.

„Tims PoE mit *Peers* (2) Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“

- 1) Tim geht immer wieder auf verschiedene *Peers* zu, initiiert den Kontakt oder macht einen Spielvorschlag.
- 2) Dabei wird er zurückgewiesen oder abgelehnt.
- 3) Trotzdem geht er wieder auf diese zu.
- 4) Daraufhin erlebt er eine positive Interaktion mit einem Peer, wobei er Freude verspürt.

7.5.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im vierten Videobeobachtungsprotokoll

Außer der gruppenleitenden Pädagogin Michaela ist eine Praktikantin, Franziska, da, welche während dem Morgenkreis den Kindern eine Geschichte erzählt. In diesem Video kommen kaum Situationen vor, in denen Michaela mit Tim alleine interagiert.

Im Folgenden werden zwei Sequenzen vorgestellt, welche Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela widerspiegeln.

23. Sequenz „Michaela, ein Kuchen für dich!“

Die nächste Sequenz ist eine der wenigen, in der Michaela mit Tim alleine interagiert. Tim hat, wie auch in der 22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“, Steckperlen auf eine Karte gelegt und bezeichnet das als seinen Kuchen.

„Er nimmt eine weitere Steckperle von der Karte und geht damit zu Michaela. Er sagt: ‚Michaela, ein Kuchen für dich!‘ Michaela bedankt sich und tut so, als ob sie die Steckperle essen würde. Dann geht er wieder zu seiner Karte am Tisch. Er nimmt die Karte in beide Hände und fragt: ‚Will noch jemand Kuchen?‘ Michaela sagt: ‚Tim, lass es liegen!‘ Tim legt es wieder hin. Michaela zeigt in die Puppenküche und sagt: ‚Wenn du Kuchen backen willst, gehst du in die Puppenküche.‘ Er nimmt eine Steckperle in die Hand, dreht sich um und fragt: ‚Wer will noch ein Stück Kuchen?‘ Michaela sagt: ‚Ich glaube niemand! Ich glaube, du musst in die Puppenküche gehen.‘ Er geht in die Puppenküche, bleibt stehen und lässt eine Steckperle fallen. Er hebt die Perle auf und geht wieder zurück zum Tisch, auf dem Michaela neben der Holzkiste sitzt. Tim legt die Steckperle zurück in die Kiste, greift zu seiner Karte mit den Steckperlen und fragt: ‚Will noch jemand einen Kuchen?‘ Michaela sagt: ‚Ich glaube nicht! Lass es bitte liegen!‘ Tim lässt es liegen. Michaela sagt: ‚Du kannst dir eine Schüssel oder einen Teller aus der Puppenküche holen und die Perlen da hinein legen!‘ Tim dreht sich um und geht in die Puppenküche (Schietz 2018, Videobeob. 4/301- 316)

Tim geht mit seinem „Kuchen“ zu seiner Pädagogin Michaela und bietet ihr ein Stück an. Michaela spielt bei seinem Spiel mit, bedankt sich für das Stück Kuchen und tut so, als ob sie die Steckperle essen würde. Tim scheint sich darüber zu freuen und möchte seinen Kuchen auch noch an weitere Kinder verteilen. Michaela ist von seiner Idee nicht begeistert und bittet

ihn, die Karte mit den Steckperlen liegen zu lassen. Das könnte daran liegen, dass die Steckperlen auf der Karte nicht so gut halten und eventuell am Boden fallen können. Dieses Chaos möchte Michaela wahrscheinlich vermeiden. Tim scheint nicht zu verstehen, warum er es liegen lassen sollte, da Michaela es nicht begründet. Sie sagt, dass er Kuchen in der Puppenküche backen kann. Dann nimmt er nicht mehr die Karte mit den Steckperlen, sondern nur noch eine Steckperle in die Hand und fragt erneut, ob jemand Kuchen möchte. Mit der Antwort von Michaela, dass keiner Kuchen von ihm möchte, könnte Tim sich verletzt fühlen. Er befolgt aber Michaelas Aufforderung, in die Puppenküche zu gehen. Dort angekommen, macht es den Eindruck, als ob er nicht weiß, was er in der Puppenküche mit der Steckperle anstellen soll. Er lässt die Steckperle fallen, hebt diese auf und bringt diese wieder zurück in die Kiste. Dann versucht er es mit der Karte und fragt mit der Karte in der Hand, ob noch jemand Kuchen haben möchte. Tim scheint Michaelas Anweisungen nicht klar zu sei. Michaela beantwortet Tims Frage, ob jemand Kuchen möchte, erneut mit einem forschen: „Ich glaube nicht!“, und sie bittet ihn, die Karte liegen zu lassen. Tim lässt die Karte erneut liegen. Dann wird Michaela präziser und sagt, dass er sich aus der Puppenküche einen Teller oder eine Schüssel holen kann und dort die Steckperlen hineinlegen kann. Tim scheint nun klar zu sein, was Michaela mit dieser Aussage meint. Er dreht sich um und geht in die Puppenküche.

Tim scheint von Michaelas Aufforderungen verwirrt zu sein und er versteht nicht, warum er nicht mit seiner Karte mit den Steckperlen herumlaufen darf. Nach drei Anläufen versteht er, was Michaela damit meint, als sie ihm konkret sagt, dass er sich eine Schüssel holen und darin die Perlen hineinlegen kann. Es wird aber nicht klar, ob ihm der Sinn hinter dieser Aufforderung, dass keine Steckperlen auf den Boden fallen, bewusst ist. Tim fühlt sich hier vielleicht nicht verstanden und erlebt sogar von seiner Pädagogin eine Ablehnung in Bezug darauf, ob jemand Kuchen haben möchte, da ihrer Meinung nach das Austeilen auf einer Karte oder das Gehen mit einer Steckperle nicht angemessen ist, sondern er die Perlen in eine Schüssel oder auf einen Teller legen soll.

In dieser Situation kommt es zu Missverständnisse aufgrund von Michaelas unklaren Aufforderungen, wie Tim seinen Kuchen aufbewahren soll.

Die Fortsetzung dieser Sequenz wurde bereits in der vorigen Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“, analysiert.

24. Sequenz „Michaela verlässt den Morgenkreis, um zu telefonieren“

Die Kinder beschäftigen sich im Morgenkreis mit dem Thema „verliebt sein“ und Michaela hat die Kinder in der Runde gefragt, ob sie gerade verliebt sind. Die Pädagogin Michaela, welche neben Tim sitzt (Schietz 2018, Videobeob. 4/94), verlässt den Morgenkreis aufgrund eines Telefonats.

„Ein Telefon läutet. Tim dreht seinen Kopf nach hinten und setzt sich auf. Michaela steht auf und bittet Franziska (*eine Praktikantin, Anmerkung Schietz*) darum, weiter zu machen. Tim dreht seinen Kopf zur Seite und schaut Franziska an, die sich neben ihn setzt. Franziska fragt die nächsten Kinder, ob sie gerade verliebt sind. Man hört Michaela telefonieren. Tim schaut in ihre Richtung. (...) Die Kinder reden alle laut durcheinander. Franziska bittet die Kinder darum, leise zu sein und sich aufzusetzen. Tim legt sich kurz auf den Boden und setzt sich dann wieder auf. Michaela kommt zum Kreis zurück. Tim sieht sie an und gähnt. Er dreht sich zu Michaela und fragt: ‚Michaela, kommt heute die Gitti?‘ Michaela sagt: ‚Pscht!‘ (Schietz 2018, Videobeob. 4/140-151)“.

Als während dem Morgenkreis ein Telefon läutet, macht es den Anschein, da Tim seinen Kopf nach hinten dreht und sich aufsetzt, dass Tim das Klingeln bemerkt. Michaela unterbricht den Morgenkreis, bittet die Praktikantin Franziska darum, mit den Morgenkreis fortzufahren und geht zum Telefon. Franziska setzt sich nun neben Tim, wo vorher Michaela gesessen ist. Tim sieht sie dabei an, wie sie sich neben ihn setzt. Er kennt sie vielleicht noch nicht so gut, weil sie „nur“ eine Praktikantin ist und vielleicht noch nicht so lange oder auch nicht so oft im Kindergarten war. Franziska übernimmt Michaelas Rolle und fragt die nächsten Kinder, welche noch nicht gefragt wurden, ob sie gerade verliebt sind. Als Michaelas Stimme zu hören ist, schaut Tim in ihre Richtung. Er fragt sich vielleicht, mit wem sie spricht oder warum sie nicht mehr ihnen sondern jemanden am Telefon ihre Aufmerksamkeit schenkt. Es wirkt so, als ob jetzt, da Franziska den Morgenkreis anleitet, eine etwas unruhigere Stimmung bei den Kindern herrscht, weil alle laut durcheinander reden und ihr vielleicht nicht zuhören. Auch Tims Körpersprache (Hinlegen auf den Boden, dann wieder aufsetzen) könnte darauf hindeuten, dass er unruhig ist und vielleicht darauf wartet, dass Michaela zurückkommt. Als Michaela zurück in den Kreis kommt, dreht sich Tim sofort zu ihr und fragt, ob heute seine andere gruppenleitende Pädagogin Gitti (kommt im 1. Videobeobachtungsprotokoll vor) kommt. Das Fragen nach Gitti könnte darauf hinweisen, dass er diese bei sich haben möchte. Vielleicht fühlt er sich in Michaelas Anwesenheit nicht so sicher und geborgen, wie bei Gitti und Michaelas Verlassen des Morgenkreises hat bei Tim zu Unsicherheit geführt, weil sie ihn mit den anderen Kinder und einer möglicherweise nicht so vertrauten Person (Praktikantin Franziska) allein gelassen hat und sich eine unruhige Situation ergeben hat. Er war vielleicht irritiert, warum Michaela so plötzlich den Morgenkreis unterbrochen hat und weggegangen ist. Auf seine Frage, ob Gitti heute noch

kommt, bekommt Tim keine Antwort von Michaela sondern wird lediglich dazu aufgefordert, jetzt leise zu sein. Das könnte bei Tim zu Unzufriedenheit geführt haben, da er nun nicht weiß, ob Gitti heute noch kommt oder nicht mehr.

Ein PoE mit der Pädagogin Michaela wird in diesem vierten Video nicht sichtbar, da Tim mit ihr viele unterschiedliche Erfahrungen macht und sich keine davon wiederholen.

7.5.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im vierten Videobeobachtungsprotokoll

Im vierten Videobeobachtungsprotokoll kommen wenige Situationen vor, in welchen Tim mit Michaela alleine interagiert. Die einzige Sequenz, in welcher Tim alleine mit Michaela ist und keine *Peers* involviert sind, ist die, in welcher er mithilfe einer Karte und Steckperlen einen Kuchen bäckt und er Michaela und Kinder fragt, ob jemand ein Stück davon haben möchte. Michaela ist mit seiner Art, wie er seinen Kuchen aufbewahrt, nicht einverstanden und nach drei Aufforderungen versteht Tim, wie er seinen Kuchen laut Michaela aufbewahren soll (23. Sequenz "Michaela, ein Kuchen für dich")

Die Nähe zur Pädagogin wird in diesem vierten Videobeobachtungsprotokoll nicht wirklich sichtbar. Aber als Michaela den Morgenkreis aufgrund eines Telefonats (24. Sequenz „Michaela verlässt den Morgenkreis, um zu telefonieren“) verlässt, wirkt Tim irritiert und unruhig. Auch wenn die Nähe zu Michaela in den Videobeobachtungsprotokollen nicht deutlich vorkommt, ist Michaela im Hintergrund für Tim da und bekommt meistens mit, was die Kinder machen und womit sich Tim gerade beschäftigt. Wenn ein Konflikt mit einem Peer auftaucht, bekommt es Michaela nicht immer mit und Tim muss in diesen Situationen lernen, damit umzugehen. Michaela lässt den Kindern vielleicht auch bewusst den Raum, um selbst zu lernen, wie man damit umgeht, wenn sich ein Konflikt mit jemandem ergibt. Wie in Kapitel 1.3. bereits erwähnt, stellt das regelmäßige In-Kontakt-Treten mit Gleichaltrigen eine wichtige Ressource dar, die *Peers* zur Verfügung stellen, um soziale Kompetenzen zu erlernen (Ahnert 2011, 322). Dabei werden soziale Fähigkeiten, wie Kooperation und Kommunikation, entwickelt und geübt (Schröder 2017, 42). Somit lernt Tim alleine auf andere zuzugehen und damit umzugehen, wenn er zurückgewiesen wird, eine Ablehnung erfährt oder ein Konflikt entsteht.

7.5.4. Zusammenfassung viertes Videobeobachtungsprotokoll

Tim macht beim Morgenkreis fleißig mit (Schietz 2018, Videobeob. 4/ 186-260) und hat keine Angst vor und mit anderen zu sprechen. Es macht den Anschein, als ob Tim nicht gerne alleine spielt. Er probiert immer wieder, mit anderen *Peers* Kontakt aufzunehmen, auch mit der Gefahr, abgewiesen zu werden. Dabei bleibt er sehr hartnäckig. Dadurch ergibt sich manchmal eine positive Interaktion mit einem Peer. Tim ist nicht schüchtern, er geht offen auf andere Kinder zu. Außerdem verhält er sich im Umgang mit anderen meistens höflich. Er bedankt sich z.B. bei Flora für die Hilfe beim Einräumen und fragt Lisa nach einem Teller aus der Puppenküche, welchen er sich selbst hätte nehmen können. Tim nutzt gerne Objekte, um mit anderen in Kontakt zu treten, wie auch im 2. Videobeobachtungsprotokoll (13. Sequenz „Tim wird ein Föhn weggenommen“), im 3. Videobeobachtungsprotokoll (15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“) und auch in diesem vierten Videobeobachtungsprotokoll (20. Sequenz „Tim schlägt Flora mit einem Zuggleis“, 22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen). Die Kontaktaufnahme durch Objekte (Spielzeug), insbesondere im zweiten Lebensjahr, ist eine der häufigsten Formen, wie Kontakt zu *Peers* gesucht wird (Schmidt-Denter 1996, 89).

Was außerdem auffällt, ist, dass die Nähe zu Katja kaum mehr zu sehen ist, außer in der 21. Sequenz „Tim umarmt Katja und Jessica“. Ist er vielleicht jetzt schon im Kindergarten gut angekommen, dass er ihre Nähe nicht mehr braucht und sich traut, auf andere zuzugehen und er alleine damit zurechtkommt, wenn er sich z.B. in Konfliktsituationen mit *Peers* unwohl fühlt? Oder gestattet Katja ihm ihre Nähe nicht mehr? Es wurde aus diesem Video nicht ersichtlich, warum sich Katja kaum in Tims Nähe befindet. Das „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ ist in diesem Videobeobachtungsprotokoll nicht aufgetaucht.

7.6. Fünftes Videobeobachtungsprotokoll

Zum Zeitpunkt des fünften Videobeobachtungsprotokoll sind 17 Wochen, also circa 4 Monate mit Unterbrechungen aufgrund von Krankheit, vergangen. Der Morgenkreis wird an diesem Tag sehr kurz gehalten. Der Großteil des Videos findet im Garten statt. Tim interessiert sich schon von Beginn des Videobeobachtungsprotokolls an sehr für die Videokamera (Schietz 2018, Videobeob. 5/1-19). Als er im Garten für längere Zeit alleine spielt, wendet er sich diesmal immer wieder der Videographin Laura zu.

7.6.1. Tims „patterns of experience“ mit Peers im fünften Videobeobachtungsprotokoll

Tim kommt in diesem Videobeobachtungsprotokoll mit vielen verschiedenen *Peers* in Kontakt aber, außer mit Tarek im Garten (27. und 29. Sequenz), ergeben sich keine längeren Interaktionen mit *Peers*. Außerdem kommen keine Situationen vor, in denen Tim mit der Pädagogin Michaela für längere Zeit alleine zusammen ist, nur beim Anziehen in der Garderobe, in welcher Michaela Tim den Reisverschluss seiner Jacke zumacht. Tim fragt Michaela, ob er seine Haube aufsetzen soll und die Pädagogin beantwortet seine Frage mit „Ja.“ (Schietz 2018, Videobeob. 5/83-92). Aufgrund dieser sehr kurzen und belanglosen Situation, wird diese nicht als bedeutsam erachtet. Da Tim in den anderen Sequenzen kaum für längere Zeit alleine mit Michaela vorkommt, werden in diesem Kapitel 7.6. die relevanten Sequenzen mit *Peers* und der Pädagogin Michaela in chronologischer Reihenfolge vorgestellt

25. Sequenz „Du darfst nicht im Stehen pinkeln!“

In dieser Sequenz wird Tim, nachdem er nach dem Morgenkreis in das Bad gegangen ist, von einem Peer zurechtgewiesen und er erhält dabei von der Pädagogin Michaela Unterstützung.

„Tim geht in das Klo hinein, dreht sich um und macht die Türe zu. Lea öffnet Tims Klotür und sagt: ‚Du darfst nicht im Stehen!‘ Sie macht die Türe wieder zu. ‚Der Tim hat im Stehen Lulu gemacht!‘, sagt sie. Tim kommt aus der Toilette raus und stellt sich vor das Waschbecken. Lea sagt zu ihm: ‚Du darfst nicht im Stehen pinkeln!‘ Michaela kommt dazu und sagt, dass sie sich das mit dem Tim ausmacht. Tim sagt: ‚Aber zu Hause darf ich das!‘ Michaela sagt: ‚Zu Hause ist das in Ordnung.‘ Tim krempelt sich die Ärmeln hoch, drückt auf den Seifenspender, dreht den Wasserhahn auf, verreibt die Seife auf beiden Händen und hält die Hände unter den Wasserstrahl. Er dreht den Wasserhahn zu. Michaela sagt: ‚Und jetzt noch abtrocknen.‘ Tim geht zu seinem Handtuch und trocknet sich ab. (...) Er dreht sich um, schaut zu Michaela und krempelt seine Ärmeln runter. Michaela fragt: ‚Fertig?‘ Tim zieht seine Mundwinkel nach oben und geht in die Garderobe (Schietz 2018, Videobeob. 5/ 58-71)“.

Als Tim beim auf die Toilette gehen von Lea gestört wird, wird er von ihr zurechtgewiesen, weil Tim im Stehen gepinkelt hat und das im Kindergarten nicht erlaubt ist. Sie verpetzt Tim bei Michaela. Als Tim aus der WC-Kabine heraus kommt, wird er nochmal von Lea darauf hingewiesen, dass es nicht erlaubt ist, im Stehen auf das Klo zu gehen. Er reagiert nicht auf Leas Anschuldigung und geht stattdessen zum Waschbecken, um sich seine Hände zu waschen. Michaela kommt Tim zu Hilfe, indem sie zu Lea sagt, dass sie sich das mit Tim ausmacht. Tim verteidigt sich und sagt, dass er zu Hause im Stehen auf das Klo gehen darf. Michaela sagt zu ihm, dass das zu Hause okay sei, aber sie gibt ihm indirekt zu verstehen, dass er das hier nicht darf. Tim wird zuerst von Lea und dann von Michaela deutlich gemacht, dass er etwas falsch gemacht hat. Ihm ist in diesem Moment vielleicht nicht klar, warum er im Kindergarten nicht in der Weise auf das Klo gehen darf, wie er das zu Hause macht. Die

Anschuldigungen könnten bei ihm zu Verärgerung geführt haben. Er wäscht sich seine Hände. Michaela war in dieser Situation für Tim da und hat verhindert, dass Tim in eine unangenehme Konfrontation mit Lea geraten und sich dadurch unwohl fühlen könnte. Als Tim seine Hände abgetrocknet hat, wird er von Michaela gefragt, ob er fertig sei. Sie begleitet ihn hier während dem Prozess des Händewaschens. Tim scheint sich über ihre Aufmerksamkeit zu freuen, da er lächelt.

Tims „pattern of experience“ mit Lea

Tim wird beim auf die Toilette gehen mehrmals von Lea zurechtgewiesen, da er nicht in der Art auf das Klo geht, wie es im Kindergarten erlaubt ist. Tim scheint Leas Anschuldigung nicht zu verstehen und ignoriert ihre Zurechtweisungen zunächst. Nachdem Lea Tim auch noch bei Michaela verpetzt hat, verteidigt sich Tim. Tim scheint das Zurechtweisen von Lea zu ärgern, da er nicht versteht, warum er im Kindergarten nicht auf dieselbe Weise auf die Toilette gehen darf, wie zu Hause.

„Tims PoE mit Lea (1) Zurechtweisungen“

- 1) Tim wird von Lea mehrmals dazu aufgefordert, sich an die Regeln, die im Kindergarten gelten, zu halten.
- 2) Tim ignoriert Leas Aufforderung und Anschuldigung zunächst.
- 3) Nachdem Lea Tim bei der Pädagogin Michaela verpetzt hat, verteidigt sich Tim.
- 4) Die Anschuldigungen von Lea haben bei Tim zu Unverständnis, aufgrund dessen das zu Hause eine andere Regel als im Kindergarten gilt, und auch zu Verärgerung über Leas Verhalten geführt.

Dieses PoE mit Lea ist, mit dem Unterschied, dass es nicht um Gegenstände geht, die weggenommen werden, dem „PoE mit Jessica (1) Zurechtweisungen“ sehr ähnlich.

26. Sequenz „Tim sucht jemanden, der mit ihm in der Zweierreihe geht“

Tim befindet sich mit Michaela und den anderen Kindern in der Garderobe. Michaela hat Tim den Reisverschluss zu gemacht. Tim hat Michaela gefragt, ob er seine Haube auch aufsetzen soll. Michaela bejaht seine Frage, setzt ihm seine Haube auf und bindet ihm sein Tuch um. Danach sagt Michaela, dass er sich jemanden aussuchen darf, mit dem er gehen möchte. Die nächste Sequenz stellt dar, dass Tim Schwierigkeiten hat, jemanden zu finden, der mit ihm in der Zweierreihe geht.

„Er geht zu Katja, fasst sie am Rücken an und fragt: ‚Katja, möchtest du mit mir gehen?‘ Katja schüttelt den Kopf. Tim dreht sich um und schaut zu den anderen Kindern in der Ecke. Dann dreht er sich wieder um, geht zu Constanze und fragt: ‚Constanze, gehst du mit mir?‘ Constanze zeigt auf ein Mädchen und sagt: ‚Nein, ich gehe schon mit Lea!‘ Tim dreht sich um und geht weg. Constanze geht Tim nach, gibt ihm die Hand und sagt: ‚Tim, ich gehe doch mit dir!‘ und stellt sich mit ihm hinter den anderen Kindern an. Tim schaut Constanze an. Dann kommt Lea und sagt zu Constanze: ‚Constanze, du hast gesagt, du gehst mit mir!‘ Constanze lässt Tims Hand los und gibt Lea die Hand. Tim sieht Constanze nach. Dann kommt Lisa und streckt Lea ihre Hand hin. Lea sagt: ‚Nein, du musst mit Tim gehen.‘ Sie gibt Tim die Hand und umarmt ihn. Tim sieht nach vorne. Dann schaut er zur Seite auf eine Wand, an der Fotos kleben. Er schaut wieder nach vorne (Schiez 2018, Videobeob. 5/93-105)“.

Von allen Kindern in der Garderobe wählt Tim Katja aus, mit der er in der Zweierreihe gehen möchte. Katja lehnt jedoch ab, indem sie mit ihrem Kopf schüttelt. Sie gibt Tim zu verstehen, dass sie nicht mit ihm gehen möchte. Das scheint Tim zu verletzen, da er kurz innehält und zu den anderen Kindern in der Ecke sieht. Das „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ scheint, wie auch im viertem Videobeobachtungsprotokoll, im fünften Videobeobachtungsprotokoll nicht mehr sichtbar zu sein.

Nach Katjas Ablehnung nimmt er aber seinen Mut noch einmal zusammen und geht diesmal auf Constanze zu und fragt diese, ob sie mit ihm gehen möchte. Constanze weist Tim darauf hin, dass sie bereits mit Lea geht. Tim antwortet darauf nicht, er dreht sich um und geht weg. Er wurde hier zwei Mal in kurzer Zeit von *Peers* abgelehnt. Er wird kurz darauf von Constanze von hinten angegriffen, sie hält seine Hand und sagt, dass sie doch mit Tim geht. Dann stehen Constanze und Tim zusammen in der Zweierreihe. Tim sieht diese an. Er wirkt hier vielleicht etwas verwirrt. Kurz davor hat Constanze noch gesagt, dass sie mit Lea geht, jetzt geht sie doch mit ihm. Lea unterbricht aber diese Zweisamkeit und sagt zu Constanze, dass sie doch eigentlich mit ihr gehen wollte. Constanze gibt nach und lässt Tim alleine stehen. Tim erfährt hier ein drittes Mal, dass jemand nicht mit ihm gehen möchte. Er sieht Constanze nach. Dabei fühlt er sich wahrscheinlich verletzt und enttäuscht. Als Lisa zu Lea kommt, möchte diese Lea ihre Hand geben. Lea verweist Lisa aber zu Tim und sagt, dass sie mit Tim gehen muss. Tim bekommt von Lisa die Hand und wird von ihr umarmt. Tim reagiert darauf nicht, er sieht dabei nach vorne. Er fühlt sich wahrscheinlich immer noch verletzt und hat das Gefühl, dass keiner neben ihm gehen möchte. Er hat selbst aufgegeben, jemanden zu fragen, ob dieser mit ihm gehen möchte. Diesmal wurde ein Peer von einem anderen Peer zu ihm geschickt und er fügt sich dieser Entscheidung, scheint sich darüber aber nicht besonders zu freuen. In dieser kurzen Sequenz erfährt Tim mehrmals eine Ablehnung von *Peers*.

„Tims ‚pattern of experience‘ mit *Peers* (3) Ablehnung“

Diese Erfahrungen ähneln dem „PoE mit *Peers* (1) Zurückweisung“. Dieses PoE kam in Spielsituationen vor. Tim wird in der Garderobe zwar auch zurückgewiesen aber es wird eher als Ablehnung gesehen, da keiner neben ihm in der Zweierreihe gehen möchte, was auf ihn als Person zurückgeführt werden kann und nicht auf seine Handlungen in einem Spiel.

„Tims PoE mit *Peers* (3) Ablehnung“

- 1) Tim geht auf *Peers* zu und fragt diese, ob sie mit ihm in der Zweierreihe gehen möchten.
- 2) Tim erlebt mehrmals eine Ablehnung.
- 3) Das führt bei Tim zu Traurigkeit.

„Tims ‚pattern of change‘ mit Katja (3) Ablehnung“

Da Tim mit Katja schon das „PoE (1) bestimmendes Verhalten“ und das „pattern of change (2) Sicherheit“ gemacht hat, wird noch einmal explizit auf dieses PoE in Bezug auf Katja eingegangen, da sich dieses erneut geändert zu haben scheint.

Die Nähe, welche Katja ihm in dem „pattern of change (2) Sicherheit“ im dritten Video gewährt hat, wurde schon im vierten Videobeobachtungsprotokoll kaum sichtbar. Im fünften Video interagiert Katja wenig mit Tim und weist ihn zudem zurück, als er neben ihr in der Zweierreihe gehen möchte.

„Tims PoC mit Katja (3) Ablehnung“

- 1) Tim geht auf Katja zu und fragt, ob sie mit ihm gehen möchte.
- 2) Katja schüttelt den Kopf und gibt ihm zu verstehen, dass sie das nicht möchte.
Sie erlaubt Tim dadurch nicht, sich in ihrer Nähe aufzuhalten.
- 3) Tim fühlt sich verletzt, da ihre Nähe ihm ansonsten oftmals Sicherheit gegeben hat.

Auf die Frage, warum sich dieses PoE mit Katja erneut geändert haben mag, werden in Kapitel 8.1. bei der Subfrage, wie es verstanden werden kann, dass diese Veränderungen zustande gekommen sind, Vermutungen angestellt.

27. Sequenz „Tim ahmt Tarek nach“

In der nächsten Sequenz, welche im Garten stattfindet, erlebt Tim eine positive Interaktion mit einem Peer. Er ahmt diesen nach und es ergibt sich ein Spiel daraus. Tim befindet sich in einem kleinen Häuschen unter einer Rutsche.

„Tarek kommt in das Haus, stellt sich neben Tim und schreit laut. Tim schreit auch und schaut Tarek an. Tarek schreit wieder, Tim schreit auch. Tarek lacht. Tarek schreit mit tiefer Stimme, Tim schreit mit hoher Stimme. Tarek lacht und Tim grinst. Tarek schlägt mit seinem Arm auf die Rutsche über ihm. Tim sieht ihn an und schlägt mit einer Hand auf die Rutsche. Tarek lehnt sich aus dem Fenster und beugt sich nach vorne. Tim schaut Tarek an, beugt sich auch nach vor und sieht auf den Boden (Schietz 2018, Videobeob. 5/ 236-242).

Als Tarek zu Tim in das Haus kommt, stellt er sich neben Tim. Dadurch will er vielleicht mit Tim Kontakt aufnehmen. Tarek schreit dabei sehr laut. Tim macht mit und schreit auch laut und sieht dabei Tarek an. Dadurch initiiert Tim ein Spiel mit Tarek. Als Tarek erneut beginnt, zu schreien, fängt auch Tim damit wieder an. Beide Jungs scheinen Freude bei ihrem Spiel zu verspüren. Es ergibt sich eine positive Interaktion mit Tarek. Tim macht alles, was Tarek macht, nach. Er sieht ihn dabei deutlich an. Das könnte darauf hindeuten, dass er mit ihm dabei nonverbal kommunizieren möchte. Tim freut sich in diesen Moment vielleicht, dass jemand seine Nähe gesucht hat, weil er vorher allein für sich gespielt hat.

28. Sequenz „Komm, Laura!“

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Tim die Nähe zur Videographin sehr genießt. Tim und Tarek haben gerade zusammen im Haus unter der Rutsche gespielt und für Laura gekocht.

„Tarek geht durch ein Gebüsch durch auf eine Wiese. Tim folgt ihm. Er greift auf einen Busch und schüttelt einen Ast. Er schaut nach oben und sieht zu, wie sich die Blätter bewegen. Er lässt den Ast los und schaut sich seine Handinnenfläche an. Tim klettert durch ein anderes Gebüsch hindurch und fragt: ‚Wo bin ich jetzt?‘ Er schaut in die Kamera und klettert durch das Gebüsch zurück auf eine Wiese. Er stellt sich vor die Kamera und sagt: ‚Laura, komm einmal mit rein! Komm, einmal!‘ Er zeigt durch das Gebüsch und sagt: ‚Komm, Laura! Gehen wir da rein!‘ Er geht durch, schaut zu Laura und ruft: ‚Laura, komm!‘ (Schietz 2018, Videobeob. 5/253-260)“.

Tim folgt Tarek, als dieser durch ein Gebüsch läuft. Tim bleibt aber bei diesem Weg stehen und greift einen Ast an. Er scheint fasziniert davon zu sein, wie sich die Blätter bewegen, als er den Ast bewegt. Als er den Ast wieder los lässt, fragt er sich vielleicht, ob er sich dabei schmutzig gemacht hat, weil er sich dabei seine Handinnenflächen anschaut. Tim scheint den

Anschluss an Tarek verloren zu haben, da er nun mit der Kamera und mit der Videographin kommuniziert. Tarek scheint aus Tims Blickfeld zu sein. Er hat in dieser Situation nicht auf ihn gewartet. Tim hat versucht, ihm zu folgen, wurde aber durch den Ast abgelenkt und war dadurch zu langsam, um ihm nachzukommen. Tim fordert Laura dazu auf, zu ihm zu kommen. Es macht den Anschein, als ob die Videographin Tim von außerhalb der Gebüsche filmt und Tim möchte, dass sie auch durch das Gebüsch hindurch geht. Innerhalb kürzester Zeit fordert Tim sie viermal dazu auf, zu ihm zu kommen. Es macht den Anschein als ob die Videographin für Tim eine wichtige Bezugsperson zu sein scheint, da sie immer in seiner Nähe ist. Wenn gerade kein Peer mit Tim spielt, wendet sich Tim an diesem Tag oft der Videographin zu und versucht, mit ihr in ein Spiel zu kommen.

„Tims ‚pattern of experience‘ mit der Videographin (1) Konstante Aufmerksamkeit“

Tim wendet sich mehrmals, wenn er alleine ist, auch in anderen Sequenzen, welche nicht dargestellt werden, der Videographin zu. Sie befindet sich in der Stunde, als sie das Video aufnimmt, immer in seiner Nähe. Die „Aufgabe“ der Videographin war, das Fokuskind wie eine Fliege an der Wand zu beobachten bzw. zu filmen. Den Kindern wurde mitgeteilt, dass die Videographin da ist, um ihnen und insbesondere Tim beim Spielen zuzuschauen. Obwohl die Videographin nicht mit Tim interagiert, sondern ihm lediglich folgt, wenn er wohin geht, sieht Tim das Beisammensein mit ihr oftmals wie ein gemeinsames Spiel.

Tim erfährt in diesem fünften Video im Zusammensein mit *Peers* mehrmals, dass er abgelehnt und zurückgewiesen wird. Bei Laura erfährt er, dass jemand konstant bei ihm bleibt und ihn nicht abzulehnen scheint.

„Tims PoE mit der Videographin Laura (1) Konstante Aufmerksamkeit“

- 1) Tim erfährt, dass Laura immer in seiner Nähe ist und ihm durch ihre Kamera zusieht.
- 2) Wenn Tim alleine ist, wendet er sich oftmals Laura zu.
- 3) Durch ihre konstante Nähe in dieser Zeit der Aufnahme erfährt er, dass jemand in seiner Nähe ist, ihn nicht verlässt und zurückweist, wie es viele *Peers* tun.
- 4) Das könnte bei Tim ein Gefühl von Sicherheit hervorrufen und das Gefühl von Einsamkeit vermeiden.

29. Sequenz „Tim versteht Tarek nicht“

Diese Sequenz findet weiterhin im Garten statt und stellt dar, dass Tim Tarek nicht versteht, da er Englisch spricht. Tim geht trotzdem auf ihn ein und versucht, mit ihm zu kommunizieren. Wie in der vorigen Sequenz beschrieben, steht Tim gerade unter einem Gebüsch und rüttelt an einem Ast.

„Tarek läuft in das Haus unter die Rutsche und ruft: ‚Who is hungry?‘ Tim läuft zu Tarek und sagt: ‚Ich bin hungry!‘ (...) Er beugt sich von außen in das Fenster hinein und sagt: ‚Ich habe Hunger!‘ Tarek gibt ihm das Sieb und Tim nimmt es in beide Hände, tut so, als ob er etwas essen würde, gibt es Tarek zurück und sagt: ‚Bitteschön!‘ (...) Tarek geht aus dem Haus raus. Tim hebt am Boden Erde auf. Tarek geht zu Tim. Tim wirft die Erde auf Tarek und grinst. Er greift eine Leiter an, die neben einer Schaukel von einem Balken runter hängt und rüttelt daran. Dann läuft er weg. Tarek läuft Tim nach. Tim dreht sich um, läuft zu Tarek und sagt: ‚Ich bin hungry!‘ Tarek lächelt Tim an und geht in das Haus unter der Rutsche. Tim geht ihm nach und stellt sich außen vor das Fenster. Tarek fragt: ‚What do you want?‘ Tim schaut Tarek an. Tarek wiederholt: ‚What do you want?‘ und zeigt mit seinem Finger auf die Seite. Tim schaut seinem Finger nach und geht einen Schritt zurück. Tarek zeigt mit seinem Finger nach oben und sagt noch einmal: ‚What do you want?‘ Tim sagt: ‚Ist da oben hungry?‘ Er geht um das Haus und bleibt vor der Leiter der Rutsche stehen. Tarek fragt: ‚Where are you going?‘ Tim bleibt stehen und sagt: ‚Aha.‘ Tim klettert die Leiter rauf, schaut oben runter und fragt: ‚Ist da oben hungry?‘ Tarek ruft: ‚Where are you going?‘ Tim setzt sich auf die Rutsche und schaut hinunter. Tarek ruft: ‚Come over here!‘ Tim sagt: ‚Okay!‘ (...) Tim geht zum Fenster, sagt: ‚Hungry?‘ Tarek nimmt das Sieb vom Tisch, in dem ein Blatt liegt. Tim sagt: ‚Thank you!‘ (Schiez 2018, Videobeob. 5/275-299“).

Als Tarek in das Haus unter der Rutsche läuft und fragt, wer hungrig ist, läuft Tim zu ihm. Tim geht auf seine Spielaufforderung ein und sagt zu ihm, dass er „hungry“ sei. Als Tarek Tim etwas „zum Essen“ gibt, nimmt Tim ein Sieb und tut so, als ob er es essen würde. Als Tim Tarek das Sieb zurückgibt, bedankt er sich für das „Essen“.

Als Tarek aus dem Haus geht, folgt Tim ihm und bewirft ihn mit Erde. Dabei grinst er. Tim möchte dadurch vielleicht erreichen, dass Tarek wieder mit ihm spielt. Er fängt an, davon zu laufen und diesmal folgt Tarek ihm. Das Umdrehen von Tim während dem Laufen könnte darauf hindeuten, dass Tim wissen möchte, ob Tarek mit ihm mitspielt und ihm nachläuft. Dann sagt Tim zu Tarek erneut, dass er hungrig ist. Als Tarek mehrmals in Englisch fragt, was er essen möchte, macht es den Eindruck, dass Tim ihn nicht versteht. Er sieht Tarek an, schaut seinen Handbewegungen nach und als dieser nach oben zeigt, fragt er, ob oben auf der Rutsche „hungry“ sei. Das könnte darauf hindeuten, dass er sich über die Bedeutung des Wortes „hungry“ nicht sicher ist. Tim möchte es wahrscheinlich herausfinden, was sich oben auf der Rutsche befindet, da er zu der Rutsche geht und vor der Leiter stehen bleibt. Offensichtlich herrscht hier ein Missverständnis, da Tarek Tim fragt, wo er hingeht. Erneut macht es den Eindruck, als ob Tim Tareks Sprache nicht versteht, da dieser ihn fragt, wohin er geht und Tim darauf lediglich mit „Aha.“ antwortet. Als Tim oben bei der Rutsche angekommen ist, fragt er erneut, ob sich da oben auf der Rutsche „hungry“ befindet. Tim wird

von Tarek aufgefordert, zu ihm zurück zu kommen. Er antwortet darauf mit „Okay!“, rutscht hinunter und geht zu Tarek. Diesmal scheint Tim Tarek verstanden zu haben, da er seiner Aufforderung nachgeht. Als Tarek Tim ein Sieb zeigt, bedankt sich Tim in Englisch bei ihm. Als Tim das Sieb in die Hand bekommt, bedankt er sich noch einmal in Englisch. Er passt sich hier Tareks Sprache an und wendet Wörter an, die er in Englischer Sprache kennt. Tim erfährt, dass Tarek an ihm dran bleibt und obwohl Tim ihn manchmal nicht zu verstehen scheint, bleiben die beiden für längere Zeit im Kontakt und erleben eine positive Interaktion, in welcher beide Freude verspüren.

„Tims ‚pattern of experience‘ mit Tarek (1) Positive Interaktion“

Obwohl offensichtlich Missverständnisse im Spielablauf zwischen Tim und Tarek, aufgrund der Verwendung zweier unterschiedlicher Sprachen, entstehen, versucht Tim, auf Tarek einzugehen und ihn zu verstehen. Auch Tarek ist dabei sehr hartnäckig und bleibt bei Tim. Er versucht Tim mehrmals zu erklären, was er mit seiner Frage („What do you want?“) meint. Trotz dieser Missverständnisse, welche den Handlungsablauf in dem Rollenspiel (Tarek kocht etwas für Tim) nicht fließen lassen, empfinden beide Kinder Freude während der Interaktion.

„Tims PoE mit Tarek (1) Positive Interaktion“

- 1) Tim und Tarek fordern sich gegenseitig immer wieder zum Spiel auf.
- 2) Beide gehen trotz Missverständnisse aufgrund zwei unterschiedlicher Sprachen aufeinander ein.
- 3) Tim empfindet während der Interaktion Freude.

7.6.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Michaela im fünften Videobeobachtungsprotokoll

Die Pädagogin Michaela kommt in diesem Videobeobachtungsprotokoll sehr wenig mit Tim zusammen vor. Sie hilft Tim beim Anziehen in der Garderobe und ist für ihn im Bad da, als er von Lea verpetzt wird. Im Garten ist Michaela kaum sichtbar. Tim macht mit ihr keine besonderen wiederkehrenden Erfahrungen.

Es wird aber deutlich, dass Tim in diesem Videobeobachtungsprotokoll sehr stark die Nähe und Aufmerksamkeit der Videographin Laura sucht. Das könnte eventuell damit zusammenhängen, dass sich Tims „pattern of change“ mit Katja (2) „Sicherheit“ zu den „pattern of change“ (3) „Ablehnung“ geändert haben und er von ihr, anstatt von Nähe und Zuwendung, vermehrt Ablehnung und Zurückweisung erfährt. Die konstante

Aufmerksamkeit, welche die Videographin Tim während der Aufnahme des Videos schenkt, scheint Tim Sicherheit zu geben und das Gefühl zu geben, nicht alleine zu sein.

7.6.3. Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im fünften Videobeobachtungsprotokoll

In diesem Videobeobachtungsprotokoll geht Tim nicht mehr so viel auf andere zu, wie es in den anderen Videos der Fall war. Außerdem spielt Tim viel alleine, was in den anderen Videos kaum beobachtet werden konnte. In den bisherigen Videos hat Tim ständig den Kontakt zu anderen gesucht und war dabei hartnäckig. Mit den *Peers*, mit welchen Tim sonst oft gespielt hat, wie beispielsweise Katja, Jessica, Constanze oder Helene, kommt Tim in diesem Video in keine positive Interaktion bzw. in keinen Kontakt.

Tim wirkt an diesem Tag etwas verloren und es macht den Eindruck, als ob er keine „festen“ Freunde gefunden hat, obwohl mittlerweile schon fast vier Monate seit seinem Eintritt in den Kindergarten vergangen sind. Das ist für Tim bestimmt belastend, da er den Peer Kontakt immer wieder von sich aus sucht.

Michaela hat Tim bei einer unangenehmen Konfrontation im Bad mit Lea (25. Sequenz „Du darfst nicht im Stehen pinkeln!“) geholfen und ihn unterstützt. Sonst wurde in diesem Video kein Einfluss der Pädagogin Michaela auf Tims PoE's mit *Peers* bemerkt.

7.6.4. Zusammenfassung fünftes Videobeobachtungsprotokoll

Es fällt auf, dass Tim in diesem Video weniger kommunikativ ist und weniger auf *Peers* zugeht. Das könnte damit zusammenhängen, dass Tim oftmals Zurückweisungen und Ablehnung von *Peers* erfährt. Die vermehrt negativen Erfahrungen mit *Peers* könnten Tim daran hindern, in Kontakt mit anderen zu treten. In eine längere Interaktion kommt er nur mit Tarek. Die Pädagogin Michaela kommt in diesem Video sehr wenig vor und es wird vermutet, dass Tim stattdessen Lauras Nähe und Aufmerksamkeit sucht und diese ihm Sicherheit gibt. Obwohl sie nicht mit ihm interagiert, ist sie bedeutsam für ihn.

7.7. Sechstes Videobeobachtungsprotokoll

Dieses Video ist 19 Wochen nach Eintritt in den Kindergarten entstanden. Die Aufnahme beginnt und endet im Garten. Es ist ein sonniger Tag. Viele Kinder tragen in diesem Video Badekleidung, liegen auf Handtücher oder lassen sich von der Praktikantin Franziska mit einem Wasserschlauch abspritzen. Andere Kinder spielen im Gras, am Klettergerüst usw.

7.7.1. Tims „pattern of experience“ mit *Peers* im sechsten Videobeobachtungsprotokoll

Tim spielt an diesem Tag vorwiegend mit Katja aber auch mit Luisa, Jessica und Tarek tritt er in Kontakt. Diesmal ist wieder die Pädagogin Conny anwesend und keiner von Tims gruppenleitenden Pädagoginnen.

30. Sequenz „Vater-Mutter Kind-Spiel‘ im Garten mit Jessica und Katja“

In der nächsten Sequenz erfährt Tim erneut, dass über seine Handlungen bestimmt wird und das „PoE mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“ wiederholt sich.

Tim hat sich gerade wieder angezogen, nachdem er seine Badehose ausgezogen hat. Er geht durch den Garten.

„Katja läuft an Tim vorbei und streckt ihm die Hand hin. Tim geht weiter. Katja geht Tim nach und gibt ihm die Hand. Jessica läuft zu Katja und ruft: ‚Katja!‘ Katja lässt die Hand los, gibt Jessica die Hand und sie laufen zusammen los. Tim läuft ihnen nach. Sie stellen sich unter einem Busch. Jessica sagt zu Tim: ‚Tim, du bist das Baby, okay?‘ Tim sagt: ‚Ja!‘ Katja geht an Tim vorbei zu den Büschen. Tim geht einen kleinen Schritt zur Seite und dann ein paar Schritte rückwärts. Jessica befüllt einen Kübel mit Sand und hängt ihn an einem Ast. Tim beobachtet sie dabei. Dann geht er zum Kübel, schaut hinein und geht wieder einen Schritt zurück. Katja greift Tim am Rücken an. Tim geht einen Schritt zurück. (...) Tim fragt: ‚Wo ist die Küche?‘ Jessica ruft hinter ihm: ‚Die Küche ist da!‘ und zeigt auf die Stelle, wo sie sitzt. Tim dreht sich um und schaut zu ihr. Katja sitzt in der Hocke am Boden. Tim beugt sich zu ihr runter und fragt Katja: ‚Wo ist das Badezimmer?‘ Jessica ruft: ‚Da ist das Badezimmer!‘ (...) Tim geht zurück zu den Büschen und setzt sich auf den großen Stein. Katja kommt zu ihm und sagt: ‚Das ist mein Stuhl‘ Tim steht auf und sagt: ‚Ja.‘ Katja setzt sich auf den Stein. Tim geht einen Schritt zurück und sieht Katja an. Tim geht durch die Büsche durch und stellt sich neben Jessica. Dann geht er zurück zu den Büschen. Katja sagt: ‚Tim?‘ Tim fragt: ‚Ja?‘ Katja murmelt etwas zu Tim und läuft durch die Büsche durch. Tim bleibt stehen und ruft: ‚Nein, ich bin ein Baby. Ich hole gar nichts.‘ (Schietz 2018, Videobeob. 6/ 116-143)“.

Als Tim durch den Garten geht, läuft Katja an Tim vorbei und will ihm ihre Hand geben. Tim hat dies eventuell nicht bemerkt, da er weiter geht und darauf nicht reagiert. Als Katja Tim direkt die Hand gibt, scheint er diese auch zu halten. Aber als Jessica zu Katja kommt und ihren Namen ruft, lässt Katja Tims Hand los. Das könnte Tim verletzen, da die körperliche Nähe mit Katja von Jessica gestört wird, Katja sich von ihm abwendet und stattdessen Jessica ihre Hand gibt. Tim könnte sich dadurch ausgeschlossen fühlen, als sie von ihm davon laufen. Es macht aber den Eindruck, als ob Tim mit ihnen spielen möchte, weil er den beiden nachläuft. Tim wird von Jessica in ihr Spiel involviert, da er in die Rolle des „Babys“ eingeteilt wird. Tim scheint das nichts auszumachen. Es macht den Anschein, als ob Jessica sich ihr „Haus“ in ihrem „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ einrichtet und Tim ihr dabei zusieht. Tim irrt hin und her. Er wirkt etwas planlos und vorsichtig. Als Katja ihn von hinten angreift, macht es den Anschein, als ob er erschrickt, da er einen Schritt zurückgeht. Könnte das damit

zusammenhängen, dass Katja oft sehr forsch und dominant mit Tim umgeht und er deshalb erschreckt, weil er nicht weiß, was Katja mit ihm vor hat?

Tim fragt Katja und Jessica, wo die Küche sei. Das macht deutlich, dass er nicht viel Mitspracherecht hat, um bestimmte Wohnbereiche zu bestimmen.

Er schlüpft in seine Rolle des Babys und lässt sich von Katja und Jessica leiten. Als sich Tim nur für einen kurzen Augenblick auf einen Stein setzt, wird er von Katja zurechtgewiesen, dass dies ihr „Stuhl“ sei. Tim steht sofort auf und sagt: „Ja.“ Er fügt sich hier Katjas Aufforderungen, von „ihrem“ Stein wegzugehen. Tim entfernt sich von Katja und stellt sich neben Jessica. Fühlt er sich hier vielleicht von Katja ungerecht behandelt, da er sich seinen Platz, wo er sitzt, nicht selbst aussuchen darf und geht deswegen zu Jessica? Katja scheint Tim dazu aufzufordern, etwas zu holen. Tim möchte hier aber anscheinend ihrer Aufforderung nicht nachgehen und begründet dies damit, dass er ein Baby sei und nichts holt. Hier will er Katja eventuell beweisen, dass sie nicht immer über ihn bestimmen kann und er nicht alles macht, was sie ihm sagt. Damit möchte er wahrscheinlich bezwecken, dass er von den anderen nicht als der „Kleine“ gesehen wird, der alles macht, sondern als ein „Großer“, der selbst bestimmen kann, was er machen möchte.

31. Sequenz „Tim sagt zu Tarek, dass er weggehen soll“

In der nächsten Sequenz weist Tim das erste Mal einen Peer zurück. Tim befindet sich noch bei den Büschen mit Jessica und Katja und sie spielen weiterhin das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“.

„Tarek kommt zu Tim, nimmt Blätter von den Büschen und gibt sie in den Kübel hinein. Tim ruft durch die Büsche: ‚Der Tarek ist gerade gekommen!‘ Tim schaut Tarek an, der weitere Blätter in den Kübel gibt. Tim nimmt Blätter vom Busch und legt diese in den Kübel hinein. Jessica kommt zurück und sagt: ‚Tarek, geh weg! Das wollen wir nicht!‘ Tim sieht Jessica an. Tarek nimmt weitere Blätter vom Busch und gibt diese in den Kübel hinein. Tarek kommt zu Tim und sagt etwas zu ihm. Tim drückt mit seinen Händen auf Tareks Bauch und sagt: ‚Tarek, geh weg!‘ Tarek nimmt weitere Blätter vom Busch und gibt diese in den Kübel. Tim runzelt die Stirn und sagt: ‚Ich will das nicht! Geh weg!‘ Tarek sagt: ‚Okay!‘ Tim schiebt ihn am Rücken und sagt: ‚Tschüss!‘ ‚Tschüss!‘, sagt Tarek und geht weg (Schietz 2018, Videobeob. 6/147-156)“.

Tarek kommt zu Jessica, Katja und Tim zu den Büschen dazu. Tim teilt Katja und Jessica mit, dass Tarek gerade gekommen sei. Tim schaut, was Tarek macht, als dieser Blätter in einen Kübel gibt. Dann gibt er auch Blätter in einen Kübel. Da Tim dasselbe wiederholt, was Tarek macht, könnte darauf hindeuten, dass er mit ihm spielen möchte. Als Jessica zu Tarek sagt, dass er weggehen soll, da sie das nicht wollen, sieht Tim Jessica an. Jessica spricht hier von der Mehrzahl und nicht nur von sich, d.h. sie schließt in ihrer Aussage Tim mit ein. Tarek kommt zu Tim und spricht mit ihm. Tim scheint sich Jessica anzuschließen, da er zu ihm sagt,

dass er weggehen soll und stößt ihn zusätzlich weg. Hier wird das erste Mal sichtbar, dass Tim einen Peer zurückweist. Vorhin hat er noch mit Tarek gespielt aber nachdem Jessica zu Tarek gesagt hat, dass er weg gehen soll, weist er ihn nicht nur verbal sondern auch körperlich zurück. Tim fühlt sich hier stark und selbstbewusst genug, um Tarek zurückzuweisen. Will er damit Jessica einen Gefallen tun und Anerkennung gewinnen?

Als Tarek weiterhin Blätter in den Kübel gibt, wird Tim noch einmal deutlicher und sagt, dass er das nicht will. Hier spricht Tim in der Einzahl und bezieht Jessica nicht mit ein. Tim schaut in diesem Augenblick sehr böse, dadurch möchte er seine Aufforderung wegzugehen eventuell bestärken. Er hat Tarek nun überzeugt, da dieser „okay“ sagt. Tim möchte Tarek anscheinend schnell loswerden, da er ihn am Rücken wegschiebt und sich von ihm verabschiedet. Auch Tarek verabschiedet sich von Tim. Tim hat erreicht, dass Tarek weggeht. Das könnte bei Tim ein Gefühl von Überlegenheit hervorrufen und dass er von Tarek, und auch von Jessica, nicht als der „Kleine“ gesehen wird, der keinen zurück weisen kann.

32. Sequenz „Tim spielt doch wieder mit Tarek, nachdem er diesen zurückgewiesen hat“

Kurz nachdem Tim mehrmals zu Tarek gesagt hat, dass er weggehen soll, geht er zu Tarek und spielt mit ihm für eine längere Zeit. In dieser Sequenz wird deutlich, dass Tim sich von Katjas Meinung in Bezug auf Tarek beeinflussen lassen hat und doch mit ihm in Kontakt treten möchte.

Tim hat gerade mit Jessica und Katja das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ gespielt. Katja ist weggegangen. Tim ruft nach ihr und als Katja ruft, dass sie „da“ sei, geht Tim weg.

„Er geht zu dem Haus unter der Rutsche, in dem Tarek am Fenster steht und fragt: ‚What do you want?‘ Tim hält sich an der Fensterbank fest und sagt: ‚Bitte Kartoffeln mit Fleisch!‘ Tarek beugt sich über das Fenster und fragt: ‚What?‘ Tarek dreht sich um, dann streckt er seine Hände aus dem Fenster und sagt: ‚Brokkoli with...!‘ Tim greift auf Tareks Hände und ballt seine Hände zu Fäusten. Er geht ein paar Schritte, bleibt stehen und dreht sich um. Er führt seine Fäuste zum Mund und geht in die Richtung der Büsche, wo er vorher gespielt hat. Tarek ruft: ‚Come! Come here!‘ Tim bleibt stehen, dreht sich um und läuft zu Tarek zurück. Er bleibt vor der Fensterbank stehen.

Tarek hält Tim seine Hand hin. Tim schlägt darauf, dreht sich um, geht ein paar Schritte, dreht sich nochmal um und bleibt stehen. Tarek ruft: ‚Come here!‘ Tim läuft auf die Wiese unter die Büsche, schaut zu Tarek und bleibt stehen. Er hält kurz inne. Tarek ruft erneut: ‚Come here!‘ Tim bückt sich und hebt den Besen auf. Er schaut zu Tarek, der noch immer ruft: ‚Come here! Come here!‘ Dann stellt er den Besen auf den Boden. Er stellt sein Bein kurz auf den unteren Teil des Besens. Dann schiebt er den Besen nach vor und zurück und kehrt den Boden. Sein Mund ist weit geöffnet und er schaut zu Tarek. Dann schaut er auf den Besen, den er immer wieder nach vor und zurück schiebt. Dabei macht er ein lautes Geräusch: ‚Uuuuuhhhh!‘ Er zieht den Besen zu sich und stellt ein Bein kurz auf den unteren Teil des Besens. Dann lehnt er den Besen an einem Busch. Man hört Tarek rufen: ‚Come here!‘ Tim stellt sich neben den großen Stein und schaut darauf. Dann tritt er von einem Bein auf das andere. Er geht ein paar Schritte, schaut durch die Büsche durch und ruft: ‚Katja!‘ (Schiez 2018, Videobeob. 6/181-204)“.

Wie auch schon im letzten Video spielt Tarek unter der Rutsche in einem kleinen Häuschen, dass er etwas kocht und Tim es essen darf. Er fragt Tim, was er essen möchte. Diesmal scheint ihn Tim zu verstehen, da er ihm seinen Essenswunsch mitteilt. Diesmal versteht aber Tarek Tims Essenswunsch offensichtlich nicht, da er nachfragt und eine andere Mahlzeit wiederholt. Tim scheint das nicht zu gefallen, dass Tarek ihn nicht versteht, da er seine Hände zu Fäusten ballt und sich von Tarek entfernt. Aber als Tim weggeht, wird er von Tarek gerufen und gebeten, wieder her zu kommen. Tim reagiert auf seine Aufforderung und kommt zurück. Er freut sich vielleicht über die Aufmerksamkeit von einem Peer und darüber, dass Tarek von sich aus initiiert, mit ihm zu spielen. Eine andere Möglichkeit könnte sein, dass Tim neugierig darauf ist, was Tarek mit ihm machen möchte. Tarek ergreift erneut die Initiative und hält Tim seine Hand hin. Tim nimmt diese nicht wirklich an, er schlägt nur kurz darauf, dreht sich um und geht weg. Er ist sich vielleicht in diesem Augenblick unsicher, ob er auf Tarek eingehen soll oder Katja und Jessica wieder aufsuchen soll. Als Tarek ruft, dass er herkommen soll, läuft Tim weg, bleibt stehen und schaut zu Tarek. Es könnte sein, dass er sich unsicher ist, ob er mit Tarek spielen möchte. Oder er möchte schauen, wie Tarek reagiert, wenn er wegläuft und ob er ihm vielleicht nachläuft.

Tim hat sich dafür entschieden, wieder bei den Gebüsch, wo er vorher mit Jessica und Katja das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ gespielt hat, zu sein und mit dem Besen zu spielen. Währenddessen schaut er immer wieder zu Tarek, der Tim ruft und dazu auffordert, zu ihm zu kommen. Tim scheint hier ambivalente Gefühle zu haben, denn es macht den Eindruck, als ob er überlegen würde, ob er zu Tarek gehen oder mit Jessica und Katja spielen soll. Da er am Ende der Sequenz nach Katja ruft, zeigt, dass er sich für Katja entschieden hat, mit der er spielen möchte und Tarek wohl nur eine vorübergehende kurze Interaktion war, da Katja gerade nicht in Tims Nähe war.

„Tims ‚pattern of change‘ mit Tarek (2) Wo gehöre ich hin?“

Tims PoE mit Tarek haben sich geändert. Im fünften Video erfuhr Tim mit Tarek im PoE (1) eine „Positive Interaktion“, diese kam wohl deshalb mehrmals zu Stande, weil sonst keiner mit Tim gespielt hat. Diesmal hat Tim Katja und Jessica als Spielpartner und sein PoE mit Tarek hat sich teilweise zu Ablehnung seitens Tim geändert, als Tarek versucht, mit Tim in Kontakt zu kommen, da Jessica und Katja Tim zu verstehen geben, dass sie nicht mit Tarek spielen wollen. Ihre Meinung in Bezug auf Tarek hat Tim wohl beeinflusst.

„Tims PoC mit Tarek (2) Wo gehöre ich hin?“

- 1) Tarek versucht mehrmals, mit Tim in einem Kontakt zu kommen und ein Spiel zu initiieren.
- 2) Tim fällt auf, dass Jessica und Katja nicht mit Tarek spielen wollen und diesen zurückweisen.
- 3) Der genannte Grund führt dazu, dass Tim Tarek zurückweist und zu ihm sagt, dass er weggehen soll und er entfernt sich von Tarek, wenn dieser mit ihm spielen möchte.
- 4) Tim fühlt sich dadurch „groß“, da er mit seinen Aufforderungen erreichen konnte, dass Tarek von ihm weggeht.

33. Sequenz „Katja holt mit Tim einen Hula-Hoop Reifen“

In der nächsten Sequenz wird sichtbar, dass Tim mit seinem Spiel aufhört und Katja nachgeht, um weiterhin in ihrer Nähe sein zu können.

Tim hat gerade, wie in der vorigen Sequenz beschrieben, mit Tarek gespielt und ist wieder zurück zu Katja zu den Büschen gegangen, wo sie vorhin das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ gespielt haben.

„Katja ruft: ‚Ich gehe nicht mehr mit!‘ Tim hört auf, zu kehren und fragt: ‚Warum?‘ Er hält kurz inne und hält den Besen in die Höhe. Dann fragt er: ‚Katja, warum spielst du nicht mehr mit?‘ Katja geht durch den Garten. Er kehrt weiter, steigt kurz auf den Besen drauf und legt den Besen dort zurück, wo dieser vorher gelegen hat. Er geht durch die Büsche durch und geht durch den Garten zu Katja. Katja steht mit einem Hula-Hoop Reifen da, den sie mit beiden Händen festhält. Tim bleibt auf der Stelle stehen und schaut sich im Garten um. Es sind viele Kinder zu sehen und der Lärmpegel ist sehr hoch. Er geht näher zu Katja, gibt seine Hände in Katjas Gesicht und fragt: ‚Warum spielst du nicht mehr mit mir?‘ Katja schaut an Tim vorbei. Tim geht einen Schritt zurück, schaut Katja an und fragt nochmal: ‚Warum spielst du nicht mehr mit mir?‘ Die beiden unterhalten sich miteinander. Katja gibt Tim die Hand und sie laufen zusammen durch die Büsche, wo sie vorher gespielt haben. Am Weg zu den Büschen lassen beide die Hand los. Sie laufen weiter zu einem kleinen Gartenhäuschen. Katja bleibt davor stehen. Tim steht hinter ihr. Katja öffnet die Tür und geht hinein. Tim folgt ihr. Er kommt mit einem blauen Hula-Hoop Reifen raus. Sie laufen beide über eine große Betonfläche. Katja ist schneller als Tim. Tim ruft: ‚Katja!‘ Katja bleibt stehen und dreht sich um. Tim fällt auf den Boden. Tim steht auf und hält Katja seine Hände hin. Katja geht zu Tim. Sie hält seine Hand und wischt mit der anderen Hand über Tims Hand. Tim wischt seine Hände an seinem T-Shirt ab und hebt den Hula-Hoop Reifen vom Boden auf (Schietz 2018, Videobeob. 6/ 212-232)“.

Es macht den Eindruck, als ob Tim weiterhin mit Katja das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ spielen möchte und er gerade mit einem Besen ihr Zuhause kehrt. Als Katja Tim mitteilt, dass sie nicht mehr mitgeht, fragt Tim zwei Mal nach, warum Katja nicht mehr mitspielt. Er wirkt enttäuscht. Er ist gerade, nachdem er kurz mit Tarek gespielt hat, wieder zu Katja zurück gekommen und wollte offensichtlich mit ihr zusammen spielen. Als Katja weg geht, folgt Tim ihr und geht ihr nach. Es scheint gerade viel los zu sein im Garten, viele Kinder sind um Tim

herum und es ist sehr laut. Er geht näher zu Katja, gibt seine Hände in ihr Gesicht und fragt sie, warum sie nicht mehr mit ihm spielen möchte. Er hat anscheinend ihre Aussage, dass sie nicht mehr mitspielt, persönlich genommen und auf sich bezogen. Das scheint ihn zu verletzen, da er bereits das dritte Mal nachfragt, warum sie nicht mehr mitspielt. Er hat hier vielleicht wieder Angst, von Katja zurückgewiesen zu werden und es macht den Eindruck, dass sich Tim gerne in Katjas Nähe befindet. Außerdem befolgt er Katjas Anweisungen meistens und macht das, was Katja tut.

Die „PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“ und „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ wiederholen sich und er wird nicht mehr, wie im fünften Video im „PoC mit Katja (3) Ablehnung“ zurückgewiesen, sondern sie bezieht Tim in ihr Spiel mit ein, da sie Tims Hand nimmt und gemeinsam zu einem Gartenhäuschen laufen. Katja hatte bereits einen Hula-Hoop Reifen in der Hand und Tim holt sich nun auch einen Hula-Hoop Reifen aus dem Gartenhäuschen. Katja ist mit Tim zu dem Häuschen gelaufen, um gemeinsam mit ihm einen Hula-Hoop Reifen zu holen. Sie ermöglicht Tim dadurch, mit ihr mitspielen zu können. Als beide loslaufen, war Katja schneller und Tim ist hingefallen. Tim ruft Katja sofort, als er hingefallen ist und sie bleibt stehen. Tim erwartet sich in diesem Moment wahrscheinlich Hilfe von Katja, da er seine Hände zu ihr streckt. Katja hält seine Hand. Mit der anderen Hand macht sie seine Hand wahrscheinlich sauber oder sie will ihm durch das Wischen über seine Hand Zuneigung aussprechen. Tim wischt seine Hände an seinem T-Shirt ab und ist nun bereit, mit Katjas Hilfe, wieder aufzustehen.

34. Sequenz „Katja verteidigt Tim“

Tim spielt mit Katja auf einem Hang mit Hula-Hoop Reifen und es wird in dieser Sequenz deutlich, dass Tim von Katja verteidigt wird, als ihm von Jessica sein Hula-Hoop Reifen weggenommen wird.

„Jessica fragt: ‚Spielen wir ein Spiel?‘ Katja fragt: ‚Welches Spiel?‘ Jessica legt ihren Hula Hoop Reifen am Ende des Hangs auf den Boden. Sie sagt: ‚Ich suche Stöcke!‘ Tim sieht ihr zu. Dann geht Jessica zu Tim und nimmt ihm den Hula-Hoop Reifen weg. Katja sagt: ‚Jessica, wir wollten eigentlich mit den Reifen spielen!‘ Katja hebt Tims Reifen vom Boden auf und stellt beide Reifen auf die Seite. Tim geht Katja nach (Schietz 2018, Videobeob. 6/237-242)“.

Jessica schlägt Katja und Tim vor, dass sie ein Spiel spielen könnten. Während Jessica Spielmaterialien zusammensucht, nimmt sie Tim seinen Hula-Hoop Reifen weg. Tim wird von Katja unterstützt, als Jessica ihm seinen Hula-Hoop Reifen wegnimmt, indem sie Jessica darauf aufmerksam macht, dass sie eigentlich gerade mit dem Reifen spielen wollten. Hier wird Tim von Katja verteidigt, da ihm von Jessica etwas weggenommen wurde, mit dem er

gerade gespielt hat. Er erfährt in dieser Situation, dass Katja für ihn da ist und erkennt, wenn ihm etwas weggenommen wird. In dieser Situation hat Katja zu Tim gehalten und nicht, wie sonst oft der Fall war, zu Jessica. Das könnte bei Tim ein Gefühl von Sicherheit und Verbundenheit hervorrufen.

„Tims ‚pattern of change‘ mit Katja (4) feinfühliges Verhalten“

„Tims PoC mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“ wiederholt sich mehrmals in diesem sechsten Videobeobachtungsprotokoll. Aber „Tims PoC mit Katja (3) Ablehnung“ hat sich geändert zu einem neuem „PoC mit Katja (4) Feinfühliges Verhalten“ (Die Definition von Feinfühligkeit findet sich im Kapitel 4.2.). Dieses „PoC mit Katja (3) feinfühliges Verhalten“ ist dem „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ sehr ähnlich. Aber in dem „PoC mit Katja (4) feinfühliges Verhalten“ gewährt Katja Tim nicht nur seine Nähe, sondern sie bemerkt Tims Bedürfnisse und geht feinfühlig auf ihn ein. Sie holt mit ihm zusammen einen Hula-Hoop Reifen, weil Tim mit ihr mitspielen möchte (33. Sequenz „Katja holt mit Tim einen Hula-Hoop Reifen“), sie hilft Tim aufzustehen, als er hingefallen ist (ebd.) und sie verteidigt Tim, als ihm von Jessica ein Hula-Hoop Reifen weggenommen wird (34. Sequenz „Katja verteidigt Tim“). Tim erfährt, dass jemand für ihn da ist und ein Gefühl von Verbundenheit entsteht zwischen den beiden.

„Tims PoC mit Katja (4) Feinfühliges Verhalten“

- 1) Tim braucht Hilfe von jemanden in Bezug darauf, dass er nicht weiß, wo sich bestimmte Gegenstände (Hula-Hoop Reifen) befinden, als er hingefallen ist und als er mit einem Peer (Jessica) eine negative Interaktion erlebte, da sie ihm etwas weggenommen hat.
- 2) Katja bemerkt Tims Bedürfnisse und geht feinfühlig auf diese ein.
- 3) Tim erfährt feinfühliges Verhalten und fühlt sich in Katjas Nähe sicher. Er erlebt Verbundenheit mit Katja.

7.7.2. Tims Erfahrungen mit der Pädagogin Conny im sechsten Videobeobachtungsprotokoll

An diesem Tag waren die Pädagogin Conny und die Praktikantin Franziska anwesend. Wie bereits erwähnt, kennt Tim die Pädagogin Conny nicht sehr gut, da diese keine der beiden gruppenleitenden Pädagoginnen ist.

35. Sequenz „Tim sucht seine Unterhose“

Die Nähe zu der Pädagogin wird in diesem Videobeobachtungsprotokoll erneut nicht wirklich deutlich, was wahrscheinlich daran liegt, wie bereits erwähnt, dass Conny nicht gefilmt werden möchte und, da sie ihre gruppenleitenden Pädagoginnen vertritt und Tim nicht besonders vertraut zu sein scheint (wie auch im zweiten Videobeobachtungsprotokoll, siehe Kapitel 7.3.) . Es gibt aber eine Sequenz, in welcher die Pädagogin Conny Tim hilft, als dieser seine Unterhose sucht. Diese wird im Folgenden vorgestellt und analysiert.

Tim hat eine Badehose an und hat sich gerade, wie andere Kinder auch, von der Praktikantin Franziska mit einem Wasserschlauch abspritzen lassen. Danach hat er sich mit einem Handtuch abgetrocknet.

„Dann geht er durch den Garten zu seiner Kleidung. Die Assistentin Lisi kommt zu Tim und hilft ihm beim Anziehen. Tim wird beim Anziehen nicht gefilmt. Er kommt fertig angezogen hinter Büschen hervor und ruft: ‚Wo ist meine Unterhose?‘ Dabei weint er und schaut *traurig* aus. Die Assistentin geht an Tim vorbei. Dann geht er zurück zu einer Garderobe und bleibt davor stehen. Er weint und ruft: ‚Unterhose!‘ Lisi kommt mit Conny zurück. Conny sagt: ‚Dann schauen wir mal, wo deine Unterhose ist! Wo hast du die denn hingelegt, Tim?‘ Tim hat seinen Mund weit offen und Tränen laufen aus seinen Augen. Er wischt sich die Tränen mit beiden Händen weg und hört auf, zu weinen. Conny und Lisi suchen die Unterhose bei der Garderobe. Tim greift nach einer dunkelblauen Unterhose, die an einem Garderobenhaken hängt. Lisi fragt: ‚Ist das deine Unterhose?‘ Tim zieht seine Mundwinkel nach oben und sagt: ‚Ja!‘ (Schiez 2018, Videobeob. 6/198-109)“.

Tim bekommt von der Assistentin Lisi Hilfe beim Anziehen. Tim hat aber offensichtlich seine Unterhose nicht gefunden, da er diese verzweifelt sucht. Das Fehlen der Unterhose scheint ihn sehr zu beschäftigen, da er sogar weint. Das könnte damit zusammenhängen, dass das ein Stück von zu Hause ist, welches ihn vertraut ist und er mit zu Hause verbindet.

Als Conny kommt, schaut Tim auf und hört auf, zu weinen. Conny und Lisi suchen seine Unterhose. Beruhigt es Tim, dass Conny ihm hilft, seine Unterhose zu finden? Tim scheint aber seine Unterhose selbst gefunden zu haben, da er zu einer an einem Garderobenhaken greift. Conny war für Tim da und das gemeinsame Suchen hat ihn eventuell bestärkt die Garderobe noch einmal genauer zu durchforsten. Er hat erfahren, dass ihm jemand hilft, seine Unterhose zu suchen und er ernst genommen wird, als er traurig deswegen war.

Da diese Sequenz aber die einzige war, in welcher Conny hilfsbereit zur Seite trat, wurde kein Muster an Erfahrungen sichtbar.

7.7.3. Einfluss der Pädagogin Conny auf Tims „patterns of experience“ mit *Peers* im sechsten Videobeobachtungsprotokoll

Tims gruppenleitenden Pädagoginnen waren an diesem Tag nicht anwesend. Stattdessen war die Pädagogin Conny da, welche auch im zweiten Video (14. Sequenz „So ein Schlingel“) die

abwesenden Pädagoginnen vertrat. Tim sucht diese aber in diesem Video nicht von sich aus auf, wenn er Hilfe braucht. Er wendet sich in Situationen, in welcher er Unterstützung braucht, eher Katja zu. Auch zu der Videographin sucht Tim den Kontakt nicht mehr auf. Das kann eventuell damit zusammenhängen, dass die Videographin eine passive Rolle einnehmen soll und nicht auf Tims Bedürfnisse eingehen kann.

Es wird die Vermutung aufgestellt, dass Tim seine Bezugspädagoginnen fehlen und er Conny gegenüber seine Gefühle nicht in dem gleichen Ausmaß zeigen kann wie bei den vertrauten Pädagoginnen. Das Weinen in der 35. Sequenz „Tim sucht seine Unterhose“ könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass er nicht nur darüber traurig ist, seine Unterhose nicht zu finden sondern auch darüber, dass er in Situationen, in denen er Hilfe benötigt, sich nicht seinen Bezugspädagoginnen zuwenden kann.

Nach der Analyse der sechs Videobeobachtungsprotokolle macht es den Eindruck, dass Tims Wohlbefinden im Kindergarten mit der Anwesenheit seiner Bezugspädagoginnen zusammenhängt. In Connys Anwesenheit wirkt Tim nicht so fröhlich und unabhängig, wie er es in Michaelas und Gittis Anwesenheit ist.

Ein Einfluss der Pädagogin Conny auf Tims PoE mit *Peers* konnte im sechsten Video nicht erkannt werden.

7.7.4. Zusammenfassung sechstes Videobeobachtungsprotokoll

Tim spielt in diesem Video nicht mehr so viel alleine, wie dies im vorigen fünften Video der Fall war. Er spielt mit unterschiedlichsten *Peers*. Mit Luise interagiert er für längere Zeit, als er auf einem Handtuch in der Wiese liegt (Schietz 2018, Videobeob. 6/ 19-61). Mit Tarek spielt er unter der Rutsche in einem Haus. Tim weist aber diesmal das erste Mal jemanden, Tarek, zurück und sagt, dass er weggehen soll. Das könnte damit zusammenhängen, dass Tim sich nun schon „groß“ genug fühlt, dass er sich das zutraut.

Sonst spielt Tim die meiste Zeit mit Jessica und Katja das „Vater-Mutter-Kind-Spiel“, in welchem Tim erneut die Rolle des Babys zugeteilt wird. Am Ende des Videos spielen sie mit einem Hula-Hoop Reifen und werfen Stöcke. In dieser Konstellation ist Tim eher noch der „Kleine“, dem geholfen werden muss und dem was aufgetragen wird. Tim versucht sich aber dagegen zu wehren, wie bspw. in der Sequenz 30. Sequenz „Vater-Mutter-Kind-Spiel‘ im Garten mit Jessica und Katja“ als Katja zu Tim gesagt hat, dass er etwas holen sollte und Tim darauf antwortet: „Nein, ich bin ein Baby. Ich hole gar nichts“ (Schietz 2018, Videobeob. 6/ 142- 143)“. Er akzeptiert zwar die Rolle des Kleinen, versucht sich aber trotzdem nicht alles gefallen zu lassen.

Allgemein wird die Nähe zu Katja am deutlichsten. Er sucht sie immer wieder auf, wenn sie gerade nicht in seiner Nähe ist. Als Katja gesagt hat, dass sie nicht mehr mitspielen will, wirkt Tim verzweifelt und fragt sie mehrmals, warum sie nicht mehr mitspielt. Katja scheint für Tim die wichtigste Bezugsperson der *Peers* zu sein, da sie ihm Sicherheit vermittelt und für ihn oftmals da ist, wenn er Hilfe braucht.

Wie bereits erwähnt, wird in der Analyse der Videobeobachtungsprotokolle deutlich, dass Tims Wohlbefinden mit der Anwesenheit seiner Bezugspädagoginnen zusammenhängt. Deshalb wird davon ausgegangen, dass seine Bezugspädagoginnen, obwohl wenige Interaktionen zwischen Tim und Michaela vorkommen, für Tim wichtiger sind als Katja. Da aber keine der beiden in diesem Video anwesend war, wendet sich Tim Katja zu.

7.8 Zusammenstellung von Tims „patterns of experience“ mit Peers und Pädagoginnen

In den folgenden zwei Kapiteln werden alle „patterns of experience“ aufgelistet, welche Tim mit Peers und mit Pädagoginnen/ Erwachsenen in den sechs Videobeobachtungsprotokollen macht.

7.8.1. Zusammenstellung von Tims „patterns of experience“ mit Peers

„Tims PoE mit Jessica (1) Zurechtweisungen“

- 1) Wenn Tim bestimmte Gegenstände nicht so wegräumt, wie es den Regeln des Kindergartens entspricht, versucht Jessica, ihm diese aus seinen Händen zu nehmen.
- 2) Tim versucht, diese festzuhalten.
- 3) Letztlich entwendet Jessica ihm die Gegenstände und Tim erlebt sich ihr unterlegen.
- 4) In weitere Folge führt das bei Tim zu Enttäuschung über sich, dass nicht er die Gegenstände an den richtigen Ort stellt und zu Verärgerung über Jessicas dominantes Verhalten.

„Tims PoE mit Katja (1) Bestimmendes Verhalten“

- 1) Katja sucht Tim auf und drängt ihn verbal und in körperlicher Weise im Zusammensein mit ihr sich in einer bestimmten Form zu verhalten.
- 2) Tim versucht sich dem wiederholt zu entziehen.
- 3) Tim bleibt aber in ihrer Nähe und fügt sich ihren Aufforderungen.
- 4) Katja ist Tim bereits vertraut und ihre Nähe gibt ihm Sicherheit.

„Tims PoC mit Katja (2) Sicherheit“

- 1) Tim sucht bei Unsicherheit Katjas Nähe.
- 2) Katja gewährt Tim ihre Nähe oder schenkt ihm Zuwendung.
- 3) Tim fühlt sich sicher und geborgen.

„Tims PoC mit Katja (3) Ablehnung“

- 1) Tim geht auf Katja zu und fragt, ob sie mit ihm in der Zweierreihe gehen möchte.
- 2) Katja schüttelt den Kopf und gibt ihm zu verstehen, dass sie das nicht möchte. Sie erlaubt Tim dadurch nicht, sich in ihrer Nähe aufzuhalten.
- 3) Tim fühlt sich verletzt, da ihre Nähe ihm ansonsten oftmals Sicherheit gegeben hat.

„Tims PoC mit Katja (4) Feinfühliges Verhalten“

- 1) Tim braucht Hilfe von jemanden in Bezug darauf, dass er nicht weiß, wo sich bestimmte Gegenstände (Hula-Hoop Reifen) befinden, als er hingefallen ist und als er mit einem Peer (Jessica) eine negative Interaktion erlebte, da sie ihm etwas weggenommen hat.
- 2) Katja bemerkt Tims Bedürfnisse und geht feinfühlig auf diese ein.
- 3) Tim erfährt feinfühliges Verhalten und fühlt sich in Katjas Nähe sicher. Er erlebt Verbundenheit mit Katja.

„Tims PoE mit *Peers* (1) Zurückweisung“

- 1) Tim versucht, Handlungsabläufe zu bestimmen, indem er die Rolle eines „Großen“, wie der Vater oder die Mutter im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“, einnimmt.
- 2) Die *Peers* reagieren darauf mit Zurückweisung.
- 3) Tim hört mit seinem Verhalten auf bzw. entfernt sich von der Situation.
- 4) Das führt bei Tim zu Frustration, da es ihm nicht gelingt, selbst Handlungsabläufe im Spiel zu bestimmen.

„Tims PoE mit *Peers* (2) Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“

- 1) Tim geht immer wieder auf verschiedene *Peers* zu, initiiert den Kontakt oder macht einen Spielvorschlag.
- 2) Dabei wird er zurückgewiesen oder abgelehnt.
- 3) Trotzdem geht er wieder auf diese zu.
- 4) Daraufhin erlebt er eine positive Interaktion mit einem Peer, wobei er Freude verspürt.

„Tims PoE mit *Peers* (3) Ablehnung“

- 1) Tim geht auf *Peers* zu und fragt diese, ob sie mit ihm in der Zweierreihe gehen möchten.
- 2) Tim erlebt mehrmals eine Ablehnung.
- 3) Das führt bei Tim zu Traurigkeit.

„Tims PoE mit Lea (1) Zurechtweisungen“

- 1) Tim wird von Lea mehrmals dazu aufgefordert, sich an die Regeln, die im Kindergarten gelten, zu halten.
- 2) Tim ignoriert Leas Aufforderung und Anschuldigung zunächst.
- 3) Nachdem Lea Tim bei der Pädagogin Michaela verpetzt hat, verteidigt sich Tim.
- 4) Die Anschuldigungen von Lea haben bei Tim zu Unverständnis, aufgrund dessen das zu Hause eine andere Regel als im Kindergarten gilt, und auch zu Verärgerung über Leas Verhalten geführt.

„Tims PoE mit Tarek (1) Positive Interaktion“

- 1) Tim und Tarek fordern sich gegenseitig immer wieder zum Spiel auf.

- 2) Beide gehen trotz Missverständnisse aufgrund zwei unterschiedlicher Sprachen aufeinander ein.
- 3) Tim empfindet während der Interaktion Freude.

„Tims PoC mit Tarek (2) Wo gehöre ich hin?“

- 1) Tarek versucht mehrmals, mit Tim in einem Kontakt zu kommen und ein Spiel zu initiieren.
- 2) Tim fällt auf, dass Jessica und Katja nicht mit Tarek spielen wollen und diesen zurückweisen.
- 3) Der genannte Grund führt dazu, dass Tim Tarek zurückweist und zu ihm sagt, dass er weggehen soll und er entfernt sich von Tarek, wenn dieser mit ihm spielen möchte.
- 4) Tim fühlt sich dadurch „groß“, da er mit seinen Aufforderungen erreichen konnte, dass Tarek von ihm weggeht.

7.8.2. Tims „patterns of experience“ mit Pädagoginnen/ Erwachsenen

„Tims PoE mit der Pädagogin Gitti (1) Zuwendung“

- 1) Tim befindet sich in Gittis Nähe und erhält Zuwendung von ihr.
- 2) Wenn Gitti Tims Nähe verlässt oder sich abwendet, entwickelt Tim eine Strategie, um erneut ihre Zuwendung zu erhalten.
- 3) Dadurch schenkt Gitti ihm wieder ihre Zuwendung.
- 4) Tim ist fröhlich und fühlt sich sicher in ihrer Nähe.

„Tims PoE mit Luca (1) Bevormundung“

- 1) Luca nimmt Tims Kleidungsstücke in die Hand.
- 2) Tim greift zu seinen Kleidungsstücken und versucht, sich selbst anzuziehen.
- 3) Luca korrigiert und unterbricht ihn beim Anziehen. Sie nimmt Tim die Kleidungsstücke weg und zieht ihn an.
- 4) Tim ist dabei still. Er ist frustriert und fühlt sich nicht wahrgenommen, weil er sich lieber alleine anziehen würde.

„Tims PoE mit der Pädagogin Conny (1) Nicht Wahrgenommen-Werden“

- 1) Tim hat einen Konflikt mit einem Peer
- 2) Tim versucht durch weinerliche Geräusche oder durch Blicke, Connys Aufmerksamkeit zu erhalten.
- 3) Tim wird von Conny nicht wahrgenommen. Sie reagiert darauf nicht bzw. kommuniziert nicht direkt mit Tim sondern holt sich über die Situation Informationen von Helene ein.
- 4) Tim fühlt sich dadurch nicht wahrgenommen und das führt bei ihm zu Traurigkeit.

„Tims PoE mit der Videographin Laura (1) Konstante Aufmerksamkeit“

- 1) Tim erfährt, dass Laura immer in seiner Nähe ist und ihm durch ihre Kamera zusieht.
- 2) Wenn Tim alleine ist, wendet er sich oftmals Laura zu.

- 3) Durch ihre konstante Nähe in dieser Zeit der Aufnahme erfährt er, dass jemand in seiner Nähe ist, ihn nicht verlässt und zurückweist, wie es viele *Peers* tun.
- 4) Das könnte bei Tim ein Gefühl von Sicherheit hervorrufen und das Gefühl von Einsamkeit vermeiden.

8. Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel wird die Forschungsfrage, die Bedeutung von Peer-Erfahrungen für Tims Eingewöhnung in den Kindergarten, mithilfe von fünf Subfragen beantwortet.

Wie im 2. Kapitel beschrieben, besteht das Forschungsinteresse darin, ob und in welcher Hinsicht „patterns of experience“ mit *Peers* eine Rolle für Tims Eingewöhnung spielen und in welcher Weise diese Erfahrungen hilfreich sein können, mit Ängsten und anderen negativen Gefühlen, welche in dieser Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten aufgrund der Abwesenheit der Eltern, fremde Umgebung und unbekannte Personen etc. auftauchen, zurechtzukommen.

Im nächsten Kapitel werden die erste und zweite Subfrage beantwortet. Es werden die Veränderungen in Tims „pattern of experience“ mit *Peers* aufgezeigt und mögliche Gründe für diese Veränderungen dargestellt.

8.1. Subfrage 1 und Subfrage 2: Veränderungen in Tims „patterns of experience“ mit seinen *Peers*

In der ersten Subfrage wird die Frage beantwortet, welche Veränderungen in Tims PoE's mit *Peers* identifiziert werden können. Diese konnten in Bezug auf Tims PoE's mit Katja und mit Tarek festgestellt werden.

8.1.1. Veränderungen in Tims „pattern of experience“ mit Katja

Nach Analyse des gesamten Videomaterials wurde deutlich, dass Katja Tims wichtigste Bezugsperson der *Peers* im Kindergarten ist. Von Beginn an zeigt sich ihre Nähe sehr deutlich. Im ersten Videobeobachtungsprotokoll war Katja sehr dominant zu Tim und hat ihn verbal und in körperlicher Weise im Zusammensein mit ihr dazu gedrängt, sich in einer bestimmten Form zu verhalten („Tims PoE mit Katja [1] bestimmendes Verhalten“). Dieses PoE hat sich immer wieder in Videobeobachtungsprotokollen (3. Sequenz „Zweierreihe“, 4. Sequenz „Nein, nein, nein!“, 10. Sequenz „Tim als Baby“, 11. Sequenz „Tim sitzt am Töpfchen“) gezeigt.

Im dritten Videobeobachtungsprotokoll hat sich „Tims PoE mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“ zu einem „pattern of change' (2) Sicherheit“ geändert. Katja hat Tim in dieser Zeit nicht mehr herumkommandiert, sondern sie hat ihm, wenn Tim bei Unsicherheit oder Unwohlsein Katjas Nähe gesucht hat, diese gewährt und Zuwendung geschenkt. Dabei hat

sich Tim sicher und geborgen gefühlt (16. Sequenz „Tim setzt sich neben Katja“, 17. Sequenz „Tim beißt Stefan“).

Die Gründe für die Änderungen können darauf zurückgeführt werden, dass Tim von Katja nun nicht mehr als der „Neue“ gesehen wird, da im dritten Videobeobachtungsprotokoll bereits zwölf Wochen seit seinem Eintritt in den Kindergarten vergangen sind. Als der „Neue“ und „Kleine“ wurde Tim oftmals beim „Vater-Mutter-Kind Spiel“ in die Rolle des Babys gedrängt und dazu aufgefordert, sich wie ein Baby zu verhalten („Tims PoE mit Katja [1] bestimmendes Verhalten“). Nachdem sich Katja und Tim zum Zeitpunkt des dritten Videobeobachtungsprotokoll in etwa drei Monate lang kennen, sind sie sich vertrauter. Dieser Aspekt könnte ein Grund für die Veränderung des PoE's mit Katja sein, da Katja Tim als „gleichwertiges Kindergartenkind“ sieht. Sie kümmert sich zwar nach wie vor wie eine Mutter um ihr Kind, wie auch in den Rollenspielen („Vater-Mutter-Kind Spiel“), diesmal geht Katja im „realen Leben“ aber auf Tims Bedürfnisse ein, schenkt ihm Zuwendung und ihre Nähe.

Im vierten Video ist dieses „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ nicht mehr aufgetaucht. Die Nähe zu ihr war kaum mehr sichtbar. Im fünften Video interagiert Katja fast nicht mit Tim (21. Sequenz „Tim umarmt Katja und Jessica“). Als er sie fragt, ob sie mit ihm in der Zweierreihe gehen möchte, weist sie ihn zurück (26. Sequenz „Tim sucht jemanden, der mit ihm in der Zweierreihe geht“). Es zeigt sich wieder ein neues „PoC mit Katja (3) Ablehnung“. Das könnte daran liegen, dass sie im Kindergartenalltag nicht ständig auf Tims Bedürfnisse eingehen konnte. Sie wollte mit anderen Kindern wahrscheinlich auch Freude erleben und sich nicht ständig um jemanden kümmern müssen.

Im sechsten Videobeobachtungsprotokoll kam im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ wieder „Tims PoE mit Katja (1) bestimmendes Verhalten“ vor. Im „realen Kindergartenalltag“ zeigt sich aber erneut ein neues „PoC mit Katja (4) feinfühliges Verhalten“. Dieses ist dem „PoC mit Katja (2) Sicherheit“ sehr ähnlich, mit dem Unterschied, dass Katja im „PoE (4) feinfühliges Verhalten“ Tim nicht nur ihre Nähe gewährt, sondern sie bemerkt auch Tims Bedürfnisse und geht feinfühlig auf diese ein (30. Sequenz „Vater-Mutter-Kind-Spiel' im Garten mit Jessica und Katja“, 33. Sequenz „Katja holt mit Tim einen Hula-Hoop Reifen“, 34. Sequenz „Katja verteidigt Tim“). Das könnte daran liegen, dass Tim Katjas Nähe ständig aufsucht und Katja Tim schon gut zu kennen scheint. Sie erkennt seine Bedürfnisse und merkt, was er gerade braucht. Es macht außerdem den Eindruck, dass Katja Tim gern zu haben scheint und das auf Gegenseitigkeit beruht. Deshalb scheint Katja Tims Wohlbefinden am Herzen zu liegen und sie achtet darauf, dass es ihm gut geht.

8.1.2. Tims „pattern of change“ mit Tarek

Tim spielt im fünften Videobeobachtungsprotokoll im Garten mehrmals mit Tarek und es ergibt sich eine positive Interaktion mit ihm. Tarek spricht eine andere Sprache als Tim und es entstehen immer wieder kleine Missverständnisse. Tim bleibt trotzdem bei ihm, versucht auf ihn einzugehen und ihn zu verstehen (27. Sequenz „Tim ahmt Tarek nach“, 29. Sequenz „Tim versteht Tarek nicht“). Trotz dieser Missverständnisse, welche den Handlungsablauf in dem Rollenspiel (Tarek kocht etwas für Tim) nicht fließen lassen, empfinden beide Kinder Freude während der Interaktion und „Tims PoE mit Tarek (1) Positive Interaktion“ wird erkennbar.

Im sechsten Videobeobachtungsprotokoll haben sich Tims PoE mit Tarek geändert zu einem „PoC mit Tarek (2) Wo gehöre ich hin? “. Tim weist Tarek des Öfteren zurück, als dieser zu ihm kommt und mit ihm spielen möchte. Im fünften Video erfährt Tim mit Tarek im „PoE (1) Positive Interaktion“ Freude bei der Interaktion mit Tarek. Das könnte damit zusammenhängen, dass Tim an diesem Tag oftmals von anderen zurückgewiesen wird und keiner mit Tim spielt. Deshalb hat sich Tim offensichtlich über die Kontaktabahnung von Tarek gefreut und darüber, nicht mehr alleine spielen zu müssen. Im sechsten Videobeobachtungsprotokoll treten Katja und Jessica mehrmals mit Tim in Kontakt und beziehen ihn in ihr Spiel mit ein. Jessica und Katja geben Tarek mehrmals zu verstehen, dass er mit ihnen nicht mitspielen darf und sie weisen ihn zurück. Das beeinflusst wohl Tims Einstellung gegenüber Tarek und daraufhin weist Tim Tarek auch mehrmals zurück, als dieser mit ihm spielen möchte.

8.3. Subfrage 3: Bedeutung der Veränderungen der PoE's mit *Peers* für Tims Eingewöhnungsprozess nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie

In der dritten Subfrage wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss Tims „patterns of change“ mit Katja und Tarek für seine Eingewöhnung in den Kindergarten haben. Um die Eingewöhnung von Tim als gelungen oder nicht gelungen einschätzen zu können, werden, wie bereits im 2. Kapitel erwähnt, die Kriterien einer gelungenen Eingewöhnung der Wiener Kinderkrippenstudie herangezogen.

Im Folgenden werden Sequenzen aus den fünften und sechsten Videobeobachtungsprotokollen dargestellt, welche den jeweiligen Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie zugeordnet werden.

Eine Eingewöhnung wird dann als gelungen gesehen,...

1. Kriterium: „Wenn es Kindern gelingt, Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben (ebd.)“.

In der nächsten Sequenz wird deutlich, dass Tim während dem gemeinsamen Hinausgehen mit der Kindergartengruppe und der Pädagogin, was „einer Situation im Kindergarten“ zuzuschreiben wäre, Freude empfindet.

36. Sequenz „Tim läuft in den Garten“

Die Kindergartengruppe geht zusammen mit der Pädagogin Michaela in den Garten.

„Michaela macht das Gartentor auf. Tim geht durch das Gartentor und läuft einen schmalen Gang entlang. Michaela sagt: ‚Nicht laufen, Tim!‘ Tim dreht sich um und geht. Neben ihm laufen mehrere Kinder. Dann läuft Tim nochmal und grinst. Die letzten Meter bis zum Ende des Weges geht er wieder. Am Ende von dem Gang bleiben alle Kinder stehen (Schietz 2018, Videobeob. 5/114-118)“.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Tim beim Hinausgehen in den Garten Freude verspürt, als er den Gang mit anderen Kindern zusammen läuft, obwohl die Pädagogin das nicht erlaubt. Es entsteht außerdem der Eindruck, dass sich Tim als Teil der Gruppe fühlt, weil er mit den anderen mitläuft.

2. Kriterium: „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“ (ebd.).

Im fünften und sechsten Video konnten keine Sequenzen gefunden werden, die dem zweiten Kriterium gerecht werden. Jedoch konnten im zweiten und im vierten Video zwei Sequenzen identifiziert werden, in welchen Tim sich damit auseinandersetzt, dass er von seiner Familie getrennt ist.

Die nächste Sequenz zeigt, dass sich Tim mit Hilfe eines Objekts, einer Holzuhr, damit auseinandersetzt, wie er die Trennung von seinen Eltern erlebt.

37. Sequenz „Tim spielt mit einer Holzuhr“

Es ist gerade Freispiel-Phase und Tim spielt auf einem Teppich mit einer großen Holzuhr.

„Tim steht auf, nimmt eine große Holzuhr aus dem Regal, geht damit auf den Teppich, setzt sich und dreht an beiden Zeigern. Er verändert die Uhrzeit und spricht dabei zu sich selbst. Er verstellt die Zeiger immer wieder und murmelt zur jeweiligen Uhrzeit ganz leise etwas vor sich hin. Dann steht er mit der Uhr auf und stellt sich vor die Kamera. Er stellt die Uhrzeit auf 11:45 Uhr, setzt sich am Boden, zeigt auf die Uhr und sagt: ‚Wenn der Zeiger da ist, gehe ich normalerweise in den Kindergarten.‘ (...) Dann dreht er die Zeiger gegen den Uhrzeigersinn und sagt: ‚Tick Tack, Tick Tack, Tick Tack.‘ Dann dreht er den großen Zeiger auf 13 Uhr, schaut in die Kamera und sagt: ‚Wenn der große Zeiger auf Eins ist, dann bin ich normalerweise abgeholt. Danach zeigt er bei einem breiten Grinsen seine Zähne. Er verstellt erneut die Uhrzeit und sagt dabei: ‚So und dann so und dann bin ich abgeholt!‘ und zieht seine Mundwinkel nach oben (Schietz 2018, Videobeob. 2/ 19-42)“.

Tim spielt mit einer großen Holzuhr und spricht zu den Uhrzeiten. Zu Beginn der Sequenz scheint er zu sich selbst zu sprechen. Das könnte darauf hinweisen, dass er seine Gefühle, die er während der Eingewöhnung in den Kindergarten verspürt, beim Spielen mit der Holzuhr versucht, zu verarbeiten.

Bei der Situation mit der Holzuhr macht es den Eindruck, als ob Tim der Videographin von seinem Tagesablauf, erzählt, da er sich vor die Kamera stellt. Die Bringzeit, 11:45 Uhr, erzählt Tim falsch. Er hat sich aber richtig gemerkt, dass er um 13 Uhr abgeholt wird (In Postskripten steht die Information, dass Tim immer nach dem Mittagessen abgeholt wird). Das könnte damit zusammenhängen, dass er sich auf das Wiedersehen mit seiner Mama und/oder seinem Papa freut. In einer anderen Stelle des vierten Videobeobachtungsprotokolls kommt vor, dass Tim die Pädagogin fragt, wann sie raus in den Garten gehen (Schietz 2018, 4/271). Das könnte damit zusammenhängen, dass er weiß, dass nach dem Hinausgehen in den Garten das Mittagessen stattfindet und er danach abgeholt wird.

Die Uhr scheint für Tim eine große Bedeutung zu haben. Er setzt sich damit auseinander, um wieviel Uhr er in den Kindergarten geht. Seinen neuen Tagesablauf im Kindergarten hat er bereits mehr oder weniger verinnerlicht. Er erhält die Möglichkeit, von seiner Erfahrungen, die mit Trennung und Getrennt sein, mit der Videographin zu teilen. In der Rolle der Videographin war es ihr zwar nicht möglich, auf Tim einzugehen aber Tim erhält den Eindruck, dass ihm jemand zuhört.

In der nächsten Sequenz erzählt Tim im Morgenkreis vor allen Kindern und vor der Pädagogin, dass er seine Oma und auch den Kindergarten gern hat.

38. Sequenz „Ich bin in meine Oma verliebt!“

Der Morgenkreis mit der Pädagogin Michaela findet gerade statt.

„Michaela fragt als nächstes: ‚Der Prinz und Dornröschen sind verliebt. Ist jemand von euch auch verliebt?‘ Ein Mädchen sagt, dass sie und Dominik verliebt sind. Ein anderes Mädchen ruft: ‚Der Victor und ich!‘(...) Als nächstes ist Tim dran und sagt, dass er in seine Oma verliebt ist. Das nächste Kind ist dran. Tim sieht zu Michaela und ergänzt: ‚Und in den Kindergarten bin ich auch verliebt!‘ Michaela sagt: ‚Das ist schön!‘ (Schiez 2018, Videobeob. 4/128-137)“.

Als die Pädagogin Michaela fragt, ob Tim verliebt ist, erwähnt Tim seine Oma. Das könnte damit zusammenhängen, dass er seine Oma mit zu Hause verbindet. Das nächste Mädchen in der Reihe ist bereits dran, zu erzählen, ob sie verliebt ist. Tim ergänzt, dass er in den Kindergarten auch verliebt ist. Das könnte damit zusammenhängen, dass Tim gerne in den Kindergarten kommt und sich wohl fühlt, obwohl er von seiner Oma, welche er gern hat, im Augenblick getrennt ist. Nachdem er gesagt hat, dass er in den Kindergarten auch verliebt ist, erhält er von Michaela Zuspruch („Das ist schön!“). Er erfährt, dass es Michaela schön findet, dass Tim gerne in den Kindergarten geht und sich wohl zu fühlen scheint.

3. Kriterium: „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“ (ebd.).

Im Folgenden werden zwei Sequenzen vorgestellt, in welchen Tim seine Umgebung erkundet. Er wirkt dabei neugierig und aufmerksam.

In der nächsten Sequenz erkundet Tim zuerst einen Autoreifen mit seinen Füßen und dann ein Trampolin.

39. Sequenz „Tim erkundet Gegenstände im Garten“

„Dann stellt er sein Bein auf einen anderen Autoreifen, der auch am Boden befestigt ist und tritt mehrmals darauf. Er stellt sein Bein wieder auf den Boden und schreit nochmal laut und mit hoher Stimme: ‚Aaaaah‘ und schaut in die Kamera. Er läuft weiter in den Garten hinein und stellt sich auf ein Trampolin. Er steckt seine Hände in seine Jackentaschen und hüpfte auf dem Trampolin. Seine Mundwinkel zieht er dabei nach oben. Er dreht sich einmal im Kreis. Dann gibt er seine Hände aus seinen Jackentaschen und hüpfte höher. Er geht vom Trampolin runter und läuft zu einer Rutsche (Schiez 2018, Videobeob. 5/124-131)“.

Wenn die Sequenz in Erinnerung gerufen wird, in welcher Tim Gitti sucht (7. Sequenz „Tim sucht Gitti“), kann ein großer Unterschied in Tims Neugierde dem Garten gegenüber bemerkt werden. Er erkundet lustvoll zuerst einen Autoreifen, das Trampolin und die Rutsche. Dabei wirkt er freudig und er scheint viel Spaß beim Explorieren der Gegenstände im Garten zu haben.

In der nächsten Sequenz beobachtet Tim zunächst einige Kinder, welche mit der Praktikantin Franziska mit einem Wasserschlauch abgespritzt werden. Er wendet sich ihnen aufmerksam zu und schließt sich der Gruppe an.

40. Sequenz „Franziska spritzt Kinder mit Wasserschlauch ab“

Es ist ein heißer Sommertag und die Praktikantin Franziska spritzt Kinder mit einem Wasserschlauch ab.

„Tim beobachtet die Kinder und lacht. Er steht auf, zieht seine Badehose nach oben, geht zu einer Pfütze und hält einen Fuß in das Wasser. Er gibt den Fuß wieder zurück, läuft ein paar Meter auf der Wiese und bleibt vor einer Betonfläche stehen. Er stellt sich hinein und geht die nasse Betonfläche entlang. Dabei zieht er die Mundwinkel nach oben (Schietz 2018, Videobeob. 6/9-13)“.

Tim beobachtet die Kinder, welche von Franziska mit einem Wasserschlauch abgespritzt werden. Das Spiel mit dem Wasser scheint ihm zu gefallen, da Tim sich zu ihnen wendet und auch mit Wasser in Berührung kommt. Er erforscht lustvoll (Mundwinkel nach oben) seine (nasse) Umgebung.

4. Kriterium: „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“ (ebd.).

Im Folgenden wird auf die 29. Sequenz, „Tim versteht Tarek nicht“, verwiesen, weil es Tim in dieser gelingt, mit Tarek in eine dynamische Interaktion zu treten, in welcher interaktive Abstimmungsprozesse stattfinden.

Verweis auf 29. Sequenz „Tim versteht Tarek nicht“

In dieser Sequenz hat Tim versucht, zu verstehen, was Tarek sagt. Dabei war er sehr aufmerksam und hat geschaut, wohin Tarek mit seinen Händen zeigt. Als er zu der Rutsche

gezeigt hat, ist Tim sofort zur Rutsche gegangen und hat geschaut, was sich dort oben befindet. Obwohl beide eine andere Sprache sprechen, versuchen sie aufeinander einzugehen und miteinander zu kommunizieren.

Außerdem erforscht Tim in der Sequenz sehr neugierig seine Umgebung, er erkundet, wie bereits erwähnt, die Rutsche, schaut sich im Haus und auf der Rutsche um und hebt vom Boden Blätter auf. Dies könnte auch ein Beispiel für das dritte Kriterium sein.

Abschätzung des Eingewöhnungsprozesses

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Tim Situationen im Kindergarten, wie z.B. Morgenkreise oder das Hinausgehen in den Garten mit der Kindergartengruppe als angenehm und sogar lustvoll empfindet.

In zwei Situationen ist Tim dabei, über seine Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, einmal mit der Videographin und ein anderes Mal während des Morgenkreises vor der gesamten Kindergartengruppe, zu teilen. Er erhält dabei auch von der Pädagogin Zuspruch, als Tim sagt, dass er in den Kindergarten verliebt ist („Das ist schön!“)

Das dritte Kriterium, das sich Zuwenden zu Menschen und Gegenständen im Kindergarten in aufmerksamer und explorierender Weise, ist ebenfalls erfüllt, da Tim sehr offen auf *Peers* zugeht und seine Umgebung neugierig erkundet (Puppenküche, Autoreifen, Trampolin, Rutsche, Haus unter der Rutsche etc.) .

Für das vierte Kriterium, in dynamische, soziale Austauschprozesse zu treten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und interaktive Abstimmungsprozesse auszeichnen, wurde in den letzten beiden Videoaufnahmen nur eine Sequenz deutlich, jedoch könnten frühere Sequenzen aus den Videos zwei bis fünf als Beispiel dafür dienen (20. Sequenz „Tim schlägt Flora mit einem Zuggleis“, 22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“). In dem fünften und sechsten Videos wird Tim in vielen Situationen von *Peers* zu Handlungen gedrängt und er erlebt ein unterschiedliches Machtverhältnis oder es kommt oftmals vor, dass Tim andere *Peers* neckt (17. Sequenz „Tim beißt Stefan“, Luise im Videobeob. 6/36-61) und somit er ein höheres Machtverhältnis verspürt, wobei er sich „groß“ und „stark“ erleben könnte.

Nach der Analyse der sechs Videos kann davon ausgegangen werden dass Tims Eingewöhnung am Ende des Videoaufnahmezeitraums als gelungen bezeichnet werden kann.

Vergleich von Tims Eingewöhnungsprozess mit dem Forschungsbericht

Wie bereits im Kapitel 6.3. erwähnt, wird auch der Forschungsbericht von Stefanie Mayrhofer herangezogen, um zu vergleichen, wie Tims Eingewöhnung anhand der Analyse der Beobachtungsprotokolle eingeschätzt wird.

Auch im Forschungsbericht, welcher von Stefanie Mayrhofer im Rahmen des „Regeln und Rituale Projekts“ anhand der Beobachtungsprotokolle von Tim im Laufe seines Eingewöhnungsprozess verfasst wurde, wird Tims Eingewöhnungsprozess als gelungen bezeichnet. Mayrhofer geht auf die fehlende Unterstützung auf Seiten der Pädagoginnen ein und darauf, dass Tim in den Beobachtungen keine Erfahrung machen konnte, in welcher er seine emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen. In den Videobeobachtungsprotokollen konnten zwei Sequenzen identifiziert werden, in welchen Tim sich mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein beschäftigt. Da Tim laut Stefanie Mayrhofer (2017) selbst dazu fähig war, seine Affekte zu regulieren und Möglichkeiten findet, sein inneres Erleben symbolisch zum Ausdruck zu bringen, kann seine Eingewöhnung, „trotz der fehlender Unterstützung der Pädagoginnen, aufgrund seiner eigenen emotionalen Ressourcen als gelungen bezeichnet werden“ (Mayrhofer 2017, 75f). Die Abschätzung des Eingewöhnungsprozesses wird im Forschungsbericht ebenfalls, wie auch in dieser Arbeit, als gelungen bezeichnet.

Einfluss der Veränderungen auf Tims Eingewöhnung in den Kindergarten

Im Folgenden werden Vermutungen darüber angestellt, welchen Einfluss die Veränderungen von Tims PoE's mit Katja und Tarek für seine Eingewöhnung in den Kindergarten haben könnten. Da Tim nur mit Katja und Tarek „patterns of change“ gemacht hat, wird auf die Erfahrungen mit diesen beiden eingegangen.

Katja

Bei Katja erfährt Tim, dass sich oft jemand um ihn kümmert und auf seine Bedürfnisse eingeht. Katjas Nähe ist aber nicht immer stabil. Im vierten und fünften Video war diese kaum sichtbar. In den meisten Fällen war Katja aber trotzdem für Tim da. Tim erfährt, wenn er immer wieder Katjas Nähe aufsucht, dass sie feinfühlig auf seine Bedürfnisse reagiert, was für ihn in der Zeit der Eingewöhnung sehr hilfreich sein kann. Außerdem gibt ihm Katjas Nähe Sicherheit.

Tarek:

Tim „benutzt“ Tarek im fünften Videobeobachtungsprotokoll als Spielpartner, weil sonst keiner (insbesondere Katja) mit ihm in Kontakt tritt. Als sie im sechsten Videobeobachtungsprotokoll wieder mit Tim spielt, weist er Tarek zurück. In Bezug auf die Eingewöhnung könnte das bedeuten, dass Tim nun selbstbewusst genug ist, andere *Peers* zurückzuweisen. Dieses Verhalten konnte kaum beobachtet werden, außer in einer Sequenz im vierten Videobeobachtungsprotokoll, in welcher Victor zu Tim kommt und ihm sein Buch aus der Hand nehmen wollte. Dabei ruft Tim laut: „Nein!“ und Victor geht weg (Schietz 2018, Videobeob. 4/264-268). Sonst konnte in den Videoaufnahmen oft beobachtet werden, dass Tim von *Peers* zurückgewiesen wird und eine Ablehnung erhält, wenn er den Kontakt initiiert hat. Tims Zurückweisung Tarek gegenüber könnte darauf deuten, dass Tim sich Tarek überlegen fühlt und sich als großes Kindergartenkind sieht, welcher von anderen anerkannt wird, Freunde gefunden hat und nun auch jemanden zurückweisen kann.

Das „pattern of change“ mit Tarek in Bezug auf seine Eingewöhnung könnte außerdem bedeuten, dass Tim nun Katja an seiner Seite hat, welche meistens auf Tim eingeht und er somit im Moment keinen anderen Spielpartner „braucht“.

8.4. Subfrage 4: Einfluss von Tims Beziehungserfahrungen mit Pädagoginnen auf seine PoE's mit *Peers*

Tim macht im Laufe der Videoaufnahmen in der Zeit seiner Eingewöhnung in den Kindergarten Erfahrungen mit der Pädagogin Gitti, Conny und Michaela.

Tims Erfahrung mit Luca in der Garderobe in der 9. Sequenz „Tim zieht sich an“, wird nicht als bedeutsam erachtet, da dies in keinem Zusammenhang mit *Peers* steht, sondern es sich rein um eine Anziehsituation handelte.

8.4.1. Gitti

Gitti ist eine der beiden gruppenleitenden Pädagoginnen Tims. Mit Gitti wurde die (körperliche) Nähe am meisten sichtbar. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass die Videoaufnahme mit ihr chronologisch die erste war und es aufgrund der Situation der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten sein könnte, dass Tim an diesem Tag mehr (körperliche) Nähe gebraucht hat. Tim fragt in Michaelas Anwesenheit einmal nach, ob Gitti heute noch komme (24. Sequenz „Michaela verlässt den Morgenkreis, um zu telefonieren“), als Gitti nicht im Kindergarten war. Das könnte damit zusammenhängen, dass er diese gerne bei sich haben wollte. In dem ersten Video macht es den Eindruck, als ob Gitti für Tim eine

zentrale Bezugsperson im Kindergarten ist. Tim befindet sich den Großteil des Videos in ihrer Nähe. Wendet sich Gitti anderen Kindern zu, versucht Tim, ihre Zuwendung wieder zu erlangen und Gitti wendet sich wieder ihm zu („Tims PoE mit der Pädagogin Gitti [1] Zuwendung“).

Tim traut sich noch nicht, *Peers* von selbst anzusprechen. Ohne Gitti in seiner Nähe bleibt er nicht bei *Peers*. Sobald sich Gitti von ihm entfernt, folgt er ihr oder er sucht sie. Er wirkt noch etwas verloren und es macht den Eindruck, dass ihm der Anschluss zu den anderen fehlt. Ein Einfluss auf Tims PoE mit *Peers* konnte nicht festgestellt werden. In dem ersten Video macht Tim mit Jessica das „PoE (1) Zurechtweisungen“ und mit Katja das „PoE (1) Bestimmendes Verhalten“. Diese sind aber dann aufgetreten, als Gitti nicht in Tims Nähe war bzw. hat Gitti dabei nicht „eingegriffen“ und somit auch keinen Einfluss auf diese PoE's gehabt.

Die Nähe und Vertrautheit zu Gitti wurde im ersten Videobeobachtungsprotokoll sehr deutlich. Gitti kam danach in keinem anderen Videobeobachtungsprotokoll mehr vor. Diesem Videomaterial kann nicht entnommen werden, wie sich seine Beziehung zu ihr geändert hat oder ob und in welcher Weise sie weiterhin Einfluss auf Tims PoE's mit *Peers* hatte.

Conny

Conny hat zwei Mal Tims gruppenleitenden Pädagoginnen vertreten. Sie ist Tim nicht so vertraut, wie es Gitti und Michaela sind. Als Tim mit Katja und Helene im Spielzeughaus war und er einen Konflikt mit den beiden hatte, versucht Tim mehrmals, Connys Unterstützung zu erhalten (14. Sequenz „So ein Schlingel!“). Conny nimmt Tims Bedürfnisse nicht wahr und nimmt ihn nicht ernst („Tims PoE mit der Pädagogin Conny [1] Nicht wahrgenommen werden). Obwohl Tim Conny nicht so gut kennt, wendet er sich in der Konfliktsituation mit Katja und Helene an sie und versucht, ihre Unterstützung zu bekommen. Conny greift in diese Situation nicht ein bzw. nimmt sie Tim dabei nicht ernst. In den Videos, als Conny Tims gruppenleitende Pädagoginnen vertrat (zweites und sechstes Video), wurde Tim als ruhiger und „nicht so fröhlich“ wahrgenommen.

Einen Einfluss auf Tims PoE mit *Peers* hatte sie nicht, da sie dabei nicht eingegriffen hat, als Tim um ihre Hilfe gebeten hätte.

Michaela

Tim macht mit Michaela sehr unterschiedliche Erfahrungen und es wurde kein PoE mit Michaela sichtbar. Jedoch fiel nach der Analyse des gesamten Materials auf, dass Tim in Michaelas Gegenwart sehr fröhlich war, er viel spricht und offen auf *Peers* zugeht

(15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“, 16. Sequenz „Tim setzt sich neben Katja“, 17. Sequenz „Tim beißt Stefan“, 18. Sequenz „Löffel!“, 20. Sequenz „Tim schlägt Flora mit einem Zuggleis“, 21. Sequenz „Tim umarmt Katja und Jessica“, 22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“, 26. Sequenz „Tim sucht jemanden, der mit ihm in der 2er Reihe geht“, 27. Sequenz „Tim ahmt Tarek nach“, 29. Sequenz „Tim versteht Tarek nicht“).

In Michaelas Anwesenheit kommt Tim sehr viel in Kontakt mit *Peers* und initiiert diesen auch in vielen Fällen von selbst. Das könnte damit zusammenhängen, dass er sich in ihrer Gegenwart sicher fühlt. Michaela hatte in den drei Videos, in denen sie anwesend war, immer wieder einen Einfluss auf Tims Erfahrungen mit *Peers*. Auf Tims PoE's mit *Peers* könnte Michaela in der Weise einen Einfluss gehabt haben, dass sie bei „Tims PoE mit *Peers* (1) Zurückweisung“ für ihn da war und ihn Aufmerksamkeit geschenkt hat, als er diese nicht von Helene bekommen hat (15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“).

Und auch auf „Tims PoE mit Lea (1) Zurechtweisungen“ hatte sie einen Einfluss, da sie eingegriffen hat und Tim unterstützt hat (25. Sequenz „Du darfst nicht im Stehen pinkeln!“).

Michaela hat außerdem bemerkt, dass Tim des Öfteren versucht, mit Stefan in Kontakt zu kommen und fordert Stefan in der Garderobe dazu auf, mit Tim in der Zweierreihe zu gehen (19. Sequenz „Stefan geht mit Tim in der Zweierreihe“) Damit hat sie den Kontakt zwischen den beiden initiiert und Tim einen sicheren „Partner“ in der Zweierreihe zugeteilt. Michaela ist im Hintergrund oft für Tim da und schenkt ihm Zuwendung, wenn er diese von *Peers* nicht erhält.

Auf folgende PoE mit *Peers* konnte kein Einfluss der Pädagogin Michaela identifiziert werden: „Tims PoE mit *Peers* (2) Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“ und „Tims PoE mit *Peers* (3) Ablehnung“

Zusammenfassung Einfluss der Pädagoginnen auf Tims PoE mit *Peers*

Gitti und Conny haben kein einziges Mal eingegriffen, als Tim mit *Peers* einen Konflikt hatte und Unterstützung gebraucht hätte, obwohl sie die Auseinandersetzungen mitbekommen haben (1. Sequenz „Tim läutet die Glocke“, 14. Sequenz „So ein Schlingel“). Michaela hat Tim in manchen Fällen unterstützt (15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“, 25. Sequenz „Du darfst nicht im Stehen pinkeln!“). Tim erhält im Umgang mit *Peers* wenig Unterstützung von seinen Pädagoginnen.

Was außerdem auffällt ist, dass Tim sich leichter tut, mit *Peers* in Kontakt zu treten als mit seinen Pädagoginnen. Er sucht zu ihnen kaum den Kontakt, außer zu Gitti im ersten Videobeobachtungsprotokoll. Dem Postskript zum zweiten Videobeobachtungsprotokoll ist

die Information zu entnehmen, dass Conny bemerkt hat, dass Tim sich meistens in der Nähe seiner Pädagoginnen befindet. Hierbei wird deutlich, dass Tim sehr wohl die Nähe seiner Bezugspädagoginnen aufsucht, nur in den Videos oftmals nicht.

Eine weitere Information aus dem Postskript ist, dass Tim Michaela, als diese den Morgenkreis zwei Mal verlässt (24. Sequenz „Michaela verlässt den Morgenkreis, um zu telefonieren“), nachgehen möchte. Das wurde auf dem Video nicht erkennbar. Auch wenn Tim die Nähe zu seinen Pädagoginnen oftmals wenig oder nicht im Zeitraum der Videoaufnahmen sucht, scheint diese sehr bedeutsam für Tim zu sein.

Tim ist sich eventuell darüber bewusst, dass im Kindergarten von den Kindern verlangt wird, dass sie miteinander spielen oder sich alleine beschäftigen sollen. Das könnte ein weiterer Grund dafür sein, weswegen er den direkten Kontakt der Pädagoginnen kaum aufsucht.

8.1. Subfrage 5: Erkenntnisfortschritt

Nun wird die letzte Frage, welchen Erkenntnisfortschritt das Arbeiten mit „pattern of experience“ mit dem für die Untersuchung herangezogenes Videomaterial gebracht hat, beantwortet.

Das Fokussieren auf Erfahrungsmuster bei dem Fallmaterial hat dazu geführt, dass bestimmte Aspekte zum Vorschein gekommen sind, wie die „Bezeichnungen“ der verschiedenen „patterns of experience“ mit *Peers* zeigen, welche für Tim eine Bedeutung in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten hatten. Beim differenzierten Ausarbeiten und Beschreiben von „patterns of experience“ mit *Peers* und Pädagoginnen kommen die Erfahrungen, welche das Kind mit den jeweiligen Personen machen, durch das manifeste Verhalten zum Vorschein. Sobald ein Ereignis eine verändernde Bedeutung auf das Fokuskind hat, wird ein „pattern of experience“ erkennbar. Bestimmte Elemente stehen in einer Ordnung und wiederholen sich immer wieder.

Bei der Auseinandersetzung mit möglichen Gründen für die Änderungen der „patterns of experience“ mit Katja und Tarek, haben sich noch einmal neue Aspekte ergeben. Da könnte beispielsweise genannt werden, dass sich Tim in dem letzten Video „stark“ und „groß“ genug fühlt, um Tarek mehrmals zurückzuweisen und das könnte damit zusammenhängen, dass Tim mittlerweile im Kindergarten gut angekommen ist.

Auch die Auseinandersetzung mit Tims Erfahrungen mit Katja und dessen Änderungen hat die Erkenntnis gebracht, dass Tim Katja, obwohl sie oft sehr dominant mit Tim umgeht, immer wieder ihre Nähe aufsucht und Katja in vielen Fällen auch feinfühlig auf Tims

Bedürfnisse reagiert. Tim hat Katjas dominante und forsche Art, welche oft mit unangenehmen Gefühlen verbunden waren, dem alleine Spielen bevorzugt.

Die deutlich größere Anzahl von „patterns of experience“ mit *Peers* im Vergleich mit Pädagoginnen war erstaunlich, da diese in der Anzahl weniger waren als *Peers*. Dies ist ein weiterer Hinweis dafür, dass von den Pädagoginnen verlangt wird, dass sich die Kinder miteinander bzw. alleine beschäftigen, ohne dass die Pädagoginnen dabei involviert sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich dieser methodische Zugang, das Herausarbeiten und Beschreiben von „pattern of experience“ sehr gut dafür geeignet hat, über die Bedeutung und Konstellationen von Peer-Beziehungen und Peer-Erfahrungen in der Zeit der Eingewöhnung mehr herauszufinden, da sich wiederholende Erfahrungen gezeigt haben, welche eine Bedeutung für das Fokuskind haben.

9. Resümee

Wie bereits erwähnt, ist die Bedeutung von Peer-Beziehungen bislang wenig erforscht. Bei der Analyse des Videomaterials hat sich gezeigt, dass Tim wenig Zuwendung und Unterstützung von den Pädagoginnen bekommen hat. Katja hat Tim am meisten geholfen, mit unangenehmen Gefühlen zurechtzukommen und ihn beim Ankommen im Kindergartenalltag unterstützt. Katja war für Tim, abgesehen vom vierten und fünften Videobeobachtungsprotokoll, meistens verfügbar und in seiner Nähe. In ihrer Rolle als „Mama“ im „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ hat sie sich um Tim gekümmert, auch wenn das Tim oftmals „zu viel“ und zu „dominant“ war. Trotzdem blieb Tim in ihrer Nähe anstatt alleine spielen zu müssen.

Am meisten wird nicht die Nähe zu den Pädagoginnen, sondern die Nähe zu Katja sichtbar, die Tim offensichtlich Sicherheit gibt und in der Zeit der Eingewöhnung ein Anker ist, zu dem Tim oftmals gehen kann. Obwohl Katja für Tim eine wichtige Bezugsperson im Kindergarten ist, konnten keine Sequenzen mit ihr identifiziert werden, welche eine wechselseitige Interaktion widerspiegeln. Im Zusammensein mit ihr besteht entweder ein Machtverhältnis durch bestimmendes Verhalten, Zurechtweisungen oder Anweisungen, oder Katja achtet auf Tims Bedürfnisse und geht auf ihn ein. Handlungsabläufe in Spielen mit Katja entscheidet Tim in den sechs Videobeobachtungsprotokollen kaum.

Durch die Analyse des Materials konnten einige „patterns of experience“ mit *Peers* ausfindig gemacht werden. Folgende Typen von „pattern of experience“ mit *Peers* haben Tim geholfen, in der Eingewöhnung in den Kindergarten nicht mit unangenehmen Gefühlen kämpfen zu müssen, wie „Tims pattern of change‘ mit Katja (2) Sicherheit“, „Tims PoE mit *Peers* (2) Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“, „Tims PoE mit Tarek (1) Positive Interaktion“, „Tims PoC mit Katja (4) Feinfühliges Verhalten“.

Im Gegenzug sind die Anzahl der „patterns of experience“ mit Pädagoginnen wesentlich geringer, welche Tim in der Zeit der Eingewöhnung geholfen haben. Es konnte nur eines, „Gitti (1) Zuwendung“, identifiziert werden.

Aber auch wenn weniger Interaktionen zwischen Tim und der Pädagogin als mit den *Peers* zustande gekommen sind, macht es den Eindruck, dass die Anwesenheit der Pädagogin einen großen Einfluss auf Tims Wohlbefinden hat. Die Bezugspädagoginnen bilden den „Rahmen“ für Tims Erfahrungen mit den *Peers*. Ist keiner seiner beiden gruppenleitenden Pädagoginnen anwesend, wie dies im zweiten und sechsten Video der Fall ist, macht es den Eindruck, dass der Kindergruppenalltag und das Interagieren mit *Peers* für Tim anstrengender ist und Tim wenig Mimik zeigt (wenig lachen, lächeln oder grinsen). Das selbe zeigt sich auch in den

Erfahrungen, welche Tim mit den Peers macht. In Anwesenheit der Pädagogin Conny wird Tim oftmals zurückgewiesen, abgelehnt oder über sein Verhalten wird von jemanden bestimmt (10. Sequenz „Tim als Baby“, 11. Sequenz „Tim sitzt am Töpfchen“, 12. Sequenz „Tim frisiert Katja“, 13. Sequenz „Tim wird ein Föhn weggenommen“, 14. Sequenz „So ein Schlingel“, 30. Sequenz „Vater-Mutter Kind Spiel im Garten mit Jessica und Katja“, 33. Sequenz „Katja holt mit Tim einen Hula Hoop Reifen“, 34. Sequenz „Katja verteidigt Tim“). Ist die Pädagogin Michaela in der Gruppe, erlebt Tim oftmals positive Interaktionen mit Peers, welche mit angenehmen Gefühlen verbunden sind (18. Sequenz „Löffel!“, 20. Sequenz „Tim haut Flora mit einem Zuggleis“, 22. Sequenz „Tim bäckt einen Kuchen“, 27. Sequenz „Tim ahmt Tarek nach“, 29. Sequenz „Tim versteht Tarek nicht“).

Bestimmte Typen von „patterns of experience“ mit *Peers* und Pädagoginnen haben es Tim wiederum erschwert, sich in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten wohl zu fühlen („Tims PoE mit Jessica [1] Zurechtweisungen“, „Tims PoE mit *Peers* [1] Zurückweisung“, „Tims PoE mit Lea [1] Zurechtweisungen“, „Tims *PoE* mit *Peers* [3] Ablehnung“, „Tims „pattern of change“ mit Katja [3] Ablehnung“). Tim wurde oftmals von *Peers* zurückgewiesen, zurechtgewiesen und abgelehnt, was bei Tim mit unangenehmen Gefühlen verbunden war und ihm ein Gefühl vermittelt haben mag, dass er im Kindergarten nicht willkommen ist. Trotz dieser negativen Erfahrungen mit Peers, ging Tim immer wieder auf andere zu („Tims PoE mit *Peers* [2] Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“). Das könnte damit zusammenhängen, dass Tim mit diesen unangenehmen Gefühlen gut umgehen und verarbeiten konnte

Tim hat in den Videos ein starkes Interesse, mit den *Peers* zu spielen bzw. im Kontakt zu sein. Er versucht immer wieder, mit *Peers* in Kontakt zu treten und hält Zurückweisungen aus. Tim ist bei der Kontakthanbahnung oftmals noch nicht sehr geschickt (15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen“, 17. Sequenz „Tim beißt Stefan“, Schietz 2018, Videobeob. 1/235, ebd., Videobeob. 1/237-240, ebd., Videobeob. 2/324). Es macht den Eindruck, dass er oft noch nicht weiß, wie er mit anderen Kindern umgehen soll. Er bricht in der Interaktion mit ihnen und vor allem bei der Kontakthanbahnung immer wieder „Verhaltensregeln“.

In Tims Fall waren die Erfahrungen mit *Peers* hilfreicher für seinen Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten, welcher als gelungen angesehen wurden, als die Erfahrungen, welche er im direkten Kontakt mit den Pädagoginnen gemacht hat. Trotzdem hatte die Anwesenheit der Bezugspädagoginnen einen Einfluss auf Tims Wohlbefinden in der Zeit der Eingewöhnung. Der Kindergarten ist eine Institution, in welcher die Kinder lernen können, sich soziale

Kompetenzen anzueignen und in Peergroups zurechtzufinden. Den größten Teil des Alltags können und sollen sie nicht mit den Pädagoginnen interagieren. Auch Datler & Lehner (2014, 404) weisen darauf hin, dass Kinder im Kindergarten u. a. aufgrund des Betreuungsschlüssels mehr auf sich alleine gestellt sind bzw. im Umgang mit *Peers* (ebd).

10. Wissenschaftlicher Ertrag

Im Fokus meiner Masterarbeit stand die Bedeutung von *Peers* für ein Fokuskind in der Eingewöhnung in den Kindergarten anhand einer Einzelfallanalyse. Ich habe aus sechs Videobeobachtungsprotokollen, welche zur Zeit von Tims Eingewöhnung in den Kindergarten aufgenommen wurden, „patterns of experience“ mit *Peers* und Pädagoginnen herausgearbeitet und diese dargestellt. Dabei wurde sichtbar, wie Tim damit kämpfte, sich im Kindergartenalltag ohne Eltern zurechtzufinden und bei der Kontakthanbahnung an die *Peers* oft Zurückweisung erlebt. Bei Katja erfährt Tim, dass jemand immer wieder für ihn da ist und auf ihn eingeht. Das wurde bei der Herausarbeitung von „patterns of experience“ und bei der genauen Beschreibung dieser deutlich.

Mit dieser Arbeit entstand ein weiterer Beitrag für die Bedeutung von Peer-Beziehungen für ein Kind in der Eingewöhnung in den Kindergarten, welches Thema bislang wenig erforscht ist. Bei der Wiener Kinderkrippenstudie ist unter anderem herausgekommen, dass Kinder durch Beziehungserfahrungen mit *Peers* mit negativen Gefühlen aufgrund der Trennungssituation der Eltern besser zurechtkommen (Datler 2012, 69ff). Das trifft auch bei Tim zu, was durch die vielen „patterns of experience“ mit *Peers* deutlich wird, welche bei ihm angenehme Gefühle hervorrufen („Tims PoC mit Katja [2] Sicherheit“, „Tims PoE mit *Peers* [2] Bei Hartnäckigkeit positive Interaktion“, „Tims PoE mit Tarek [1] Positive Interaktion“, „Tims PoC mit Katja [4] Feinfühliges Verhalten“). *Peers* können für ein Kind in der Eingewöhnung in den Kindergarten eine Hilfe sein, um negative Gefühlen aufgrund der Trennung von den Eltern besser zu ertragen. Tim war sehr interessiert an den anderen und bemüht darum, mit den *Peers* in Kontakt zu kommen. Viele Interaktionen und Erfahrungen mit *Peers* waren mit positiven Gefühlen verbunden und haben Tim geholfen, im Kindergartenalltag anzukommen. Von den Kindern wird im Kindergarten verlangt, sich von den Pädagoginnen zu lösen und mit den *Peers* zu interagieren. Dabei werden soziale Kompetenzen erlernt und die Kinder können von und miteinander lernen (Ahnert 2011, 322f).

Ergebnisse von Lee (2006), Recchia et al. (2000) und Sekino et al. (2001) zeigen, dass es ungefähr sieben bis acht Wochen nach Eintritt in den Kindergarten dauert, bis eine Veränderung in der Beziehung des Kindes zu seiner Pädagogin festgestellt werden kann (Ereky-Stevens et al. 2018, 271). In Bezug auf die Pädagogin Michaela, welche am meisten anwesend war (bei drei von sechs Videos) und deren Anwesenheit sich über den Zeitraum von etwa sechs Wochen erstreckt, konnte kein Unterschied in Tims Beziehung zu ihr festgestellt werden. Das könnte damit zusammenhängen, wie bereits erwähnt, dass Tim von

ihr wenig Unterstützung und Zuwendung erfahren hat. Für den Aufbau einer Beziehung sind Kontinuität und Sensibilität von großer Bedeutung (Laewen et al. 2013, 10). Außerdem brauchen Kinder laut Fürstaller et al. (2014, 238), um angenehme Gefühle verspüren zu können, eine vertraute Bezugsperson in ihrer Nähe. Michaela hat Tim ihre Zuwendung geschenkt, als er diese von einem Peer wollte aber nicht bekommen hat (15. Sequenz „Tim will Helene seine Mappe zeigen) und ihn auch in einer Konfrontation mit einem Peer unterstützt (25. Sequenz „Du darfst nicht im Stehen pinkeln!“). Die Nähe zu ihr wird aber in den drei Videos kaum sichtbar und es ergibt sich auch kein „pattern of experience“ mit ihr. Was aber trotzdem auffällt ist, dass Tim sich in Michaelas Anwesenheit mehr wohlfühlen scheint und seine Umgebung neugieriger und lustvoller erkundet als in Connys. Auch wenn nicht viele Beziehungserfahrungen mit Michaela ausgemacht werden konnten, hat sie eine Bedeutung für Tim.

Nach Trunkenpolz' und Datlers inhaltsanalytischen Auswertungen der Interviews mit den Bezugspersonen eines Fokuskindes (Noah) und die Analyse des Beobachtungsmaterials aus der Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ wurden zwei pädagogische Grundhaltungen einer Pädagogin deutlich, mit welcher sie dem Fokuskind und auch den anderen Kindern begegnet (Trunkenpolz & Datler 2018, 9):

- „Die Pädagogin erwarte von Noah (wie auch von anderen Kindern), dass sie in der Lage sind, mit anderen Kindern zu spielen und neue Kontakte selbständig anzubahnen.
- Die Pädagogin war der Überzeugung, dass Kinder in der Lage sein müssen, sich Unterstützung zu holen, wenn sie diese benötigen“ (ebd.).

Auch Tim erhält wenig Unterstützung von seinen Pädagoginnen, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und muss in Konfliktsituationen mit *Peers* meistens alleine zurechtkommen, auch wenn Tim sich die Unterstützung von einer Pädagogin geholt hat (14. Sequenz „So ein Schlingel“).

Nach Hover-Reisner und Fürstaller (2017, 14) gibt es bislang wenige Anzeichen, dass auch Kleinkinder schon die Bedürfnisse nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Gleichaltrigen erkennen, darauf eingehen und reagieren können. Dies trifft auch in vielen Fällen auf Katja zu, welche Tim zunächst immer wieder ihre Nähe gewährt und oftmals einfühlsam auf Tims Bedürfnisse eingeht (16. Sequenz „Tim setzt sich neben Katja“, 17.

Sequenz „Tim beißt Stefan“, 30. Sequenz „Vater-Mutter-Kind-Spiel’ im Garten mit Jessica und Katja“, 33. Sequenz „Katja holt mit Tim einen Hula-Hoop Reifen“, 34. Sequenz „Katja verteidigt Tim“). Auch Jessica hat Tim im Garten geholfen, als dieser verzweifelt die Pädagogin Gitti gesucht hat (7. Sequenz „Tim sucht Gitti“).

Wie auch bei Datler et al. (2015, 29) erwähnt, stimme ich damit überein, dass die alleinige Beschreibung der „patterns of experience“ nicht ausreicht, sondern es dazu auch Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen braucht, um sich die beschriebenen „patterns of experience“ mit den jeweiligen Personen bildhaft darstellen zu können. Es braucht außerdem eine exakte Beschreibung des Verhaltens der Personen bei der Darstellung des „pattern of experience“, da es sonst leicht zu Missverständnissen kommen kann.

Das Arbeiten mit „patterns of experience“ gibt Aufschluss darüber, in welchem Zusammenhang wiederholende Erfahrungen mit *Peers* und Pädagoginnen eine Bedeutung für Tims Eingewöhnung in den Kindergarten haben. Bislang ist der methodische Zugang, das Herausarbeiten und Beschreibung von „patterns of experience“, noch nicht sehr verbreitet. Diese Muster können, wie bereits erwähnt, durch das Aufzeigen von dem manifesten Verhalten, Aufschluss über das Erleben des Kindes geben (Datler et al. 2015, 29). Diese Arbeit stellt einen weiteren Beitrag dafür dar, wie mit „patterns of experience“ gearbeitet werden kann.

11. Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Masterarbeit folgt der Ausblick im Hinblick auf die Thematik der Bedeutung von *Peers* für ein Kind in der Eingewöhnung in den Kindergarten. Es werden Vorschläge gemacht, wie mit dem von mir bearbeiteten Material weiter gearbeitet werden kann und Grenzen dieser Arbeit werden aufgezeigt. Außerdem werden Themen, welche weiteren Forschungsbedarf haben, vorgestellt.

Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dieser Masterarbeit um eine Einzelfallstudie handelt und die Ergebnisse allein das Fokuskind Tim in seiner Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten betreffen. Werden weitere Studien zu dieser Thematik durchgeführt, wie zum Beispiel die Masterarbeit meiner Kommilitonin Laura Mitas (2019), können die Ergebnisse in einem weiteren Schritt miteinander verglichen werden.

Zudem ist das Fallmaterial Tims in der Zeit der Eingewöhnung begrenzt. Ich habe mich in dieser Masterarbeit auf sechs Videos bezogen. Es könnte in Betracht gezogen werden, sich mit den Beobachtungen Tims, welche von meiner Kommilitonin Stefanie Mayrhofer durchgeführt wurden, auseinanderzusetzen und sich damit zu befassen, ob sie zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich Tims Eingewöhnung in den Kindergarten gekommen ist. Sind Mayrhofer's Ergebnisse nach ihrer Analyse des Beobachtungsmaterials ähnlich mit diesen, könnten diese meine Ergebnisse wiederum stützen. Außerdem könnte noch in Erwägung gezogen werden, die Analyse und die Ergebnisse mit den Interviews mit Tims Bezugspersonen, welche im Laufe der Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ entstanden sind, im Hinblick darauf zu vergleichen, wie diese seine Eingewöhnung in den Kindergarten empfunden haben und ob sich diese Aussagen, mit den Ergebnissen aus meinen und Mayrhofer's Studien ähnlich sind.

Wie bei den Ergebnissen dargestellt, waren die Pädagoginnen für Tim in der Zeit der Eingewöhnung oftmals nicht für Tim verfügbar und keine große Unterstützung für ihn, um mit unangenehmen Gefühlen zurechtzukommen (Kapitel 8.4). Diesbezüglich könnte laut Trunkenpolz & Datler (2018, 4) im Bereich der Weiterbildung der Pädagoginnen mehr darauf hingewiesen werden, vor welcher großen Herausforderungen der Übergang in eine außerfamiliäre Institution für ein Kind stellt, um so die Pädagoginnen mehr dafür zu sensibilisieren. In Hinblick darauf kann auf die Studie „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ verwiesen werden, welche sich unter anderem mit der Analyse von Lehrplänen auseinandergesetzt hat, welche für die Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagoginnen entwickelt wurden (ebd.). Nach den Lehrplananalysen stand fest, dass die Auseinandersetzung mit dem Übergang von

der Familie in eine außerfamiliäre Institution in einschlägigen Ausbildungscurricula für Pädagoginnen kaum vorkommt (ebd., 9f). Nach Trunkenpolz & Datler (2018, 4) ist aber die Aufnahme der Thematik in Aus- und Weiterbildungen nicht ausreichend, um eine Steigerung der Qualität der elementarpädagogischen Arbeit sicherzustellen. Laut den Autoren ist dafür zu plädieren, dass an Entwicklungs- und Forschungsansätzen weitergearbeitet wird, um Pädagoginnen bei der „Arbeit am Übergang“ unterstützen zu können (ebd.).

Weiterer Forschungsbedarf besteht außerdem hinsichtlich der Bedeutung von Peer-Beziehungen in der Eingewöhnung und in welcher Weise diese hilfreich sein können, die Eingewöhnung in den Kindergarten weniger schmerzlich zu erleben. In Tims Fall war Katja sehr hilfreich, um sich im Kindergartenalltag zurechtzufinden. Er fühlte sich in ihrer Nähe meistens sicher und geborgen, da sie oftmals auf seine Bedürfnisse geachtet hat und auf diese eingegangen ist. Tim machte aber nicht nur positive Erfahrungen mit *Peers* in der Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten. Viele der „patterns of experience“ mit *Peers* waren für ihn belastend und mit unangenehmen Gefühlen verbunden. Diesbezüglich könnten weitere Studien dazu geführt werden, in welcher Weise *Peers* eine Unterstützung für ein Kind in der Zeit der Eingewöhnung sein können.

In dieser Masterarbeit hat sich der methodische Zugang, das Herausarbeiten und Beschreiben von „patterns of experience“, als sehr hilfreich erwiesen, mehr über die Peer-Konstellationen und die Bedeutung dieser für das Fokuskind und seinen Eingewöhnungsprozess zu erfahren. Mit „pattern of experience“ wurde bislang noch nicht sehr oft gearbeitet. Hierbei kann auf Mag. Hover-Reisners Dissertationsarbeit und auf Mitas' Masterarbeit (2019) verwiesen werden, welche ebenfalls mittels diesem methodischen Zugang die Bedeutung von Peer-Erfahrungen untersucht haben.

Literatur und Quellen

- Ahnert, L. (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München.
- Ahnert, L. (2011): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern. 310-330.
- Ahnert, L., Spangler, G. (2014): Die Bindungstheorie. In: Ahnert (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Entwicklungspsychologie. Springer Verlag: Wien. 404-435.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T. (2015): Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung. In: Kapella, O. (Hrsg.): Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse. ÖIF Forschungsbericht Nr. 15. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S.M., Stayton, D. J. (1974): Infant-mother attachment and social development: „Sozialization“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: M. P. M. Richards (Hrsg.), The integration of a child into a social world (S.99-135). New York: Cambridge.
- Bowlby, J. (1958): The nature oft he child's tie to his mother. International Journal of Psycho-Analysis, 39, 350-373.
- Bradley, B.S., Selby, J., Urwin, C. (2012): Group life in babies. Opening up perceptions and possibilities. In: Urwin, C., Sternberg, J. (Hrsg.): Infant Observation and Research. Emotional Processes in Everyday Lifes. Routledge: London. 137-148.
- Brandes, H., Schneider-Andrich, P. (2017): Ein soziologischer und entwicklungspsychologischer Blick auf Peerbeziehungen jüngerer Kinder. In: frühe Kindheit. 0217. 22-29.
- Braukhane, K., Knobloch, J. (2011): Das Berliner Eingewöhnungsmodell. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf, Zugriff am 5.6.2017.
- Briggs, S. (1997): Growth and risk in infancy. Jessica Kingsley: London.
- Brisch, K. (2002): Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörung aus der Sicht der Bindungstheorie. In: Bovenspiepen, G., Hopf, H., Molitor, G.: (Hrsg.): Unruhige und unaufmerksame Kinder. Psychoanalyse des hyperkinetischen Syndroms. Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen.
- Cochlar, D., Kalteis, N., Keider, R., Lukan, I., Minich, S., Schiller, S., Schütz, M., Raffelsberger C., Winklehner, R., Wollmersdorfer, M. (2006): Bildungsplan. Magistratsabteilung 10: Wien.
- Datler, W. (2003) Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen. 71-108.

- 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 (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Psychosozial-Verlag: Gießen 2004, 9-41.
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen an-sprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil und Sonderpädagogik. Haupt Verlag: Basel. 69-91.
- Datler, W. , Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katznebach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt. 85-109.
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Einblicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart. 41-66.
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methode, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel. 59-73.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Datler, M. (2014). Young child observation used as a research tool: Investigating toddlers' development in day care nurseries. In S. Adamo & M. Rustin (Eds.), Young child observation. A development in theory and method of infant observation. Karnac: London. 274–294.
- 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. *Infant Observation*, 17, 195–214.
- Datler, W., Lehner, B. (2014): Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Familie und Kindergarten. In: Koch, B. (Hrsg.): Handbuch Kindergartenleitung. Verlag KITA aktuell: Wien, 393–411.
- Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Entwicklungspsychologie. Springer Verlag: Wien. 354-379.

- Datler, W., Hover-Reisner, N., Datler, M. (2015): Toddlers' relationships to peers in the process of separation: from the discussion of observational accounts to the development of theory. In: Infant Observation. International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 18, No. 1, 14-35.
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2015): Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Projektkonzept. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik. Wien 2015.
- Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. In: Bohnsack, R., Reichertz, J., Lüders C., Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 9-135.
- Elfer, P. (2011): Psychoanalytic methods of observation as a research tool for exploring young children's day care center experience. International Journal in Social Research Methodology, 14. 1-14.
- Elfer, P. (2014): Young children's relationships with staff and peers in day care center: Observations of two girls aged 29 months and 25 months. In: Adamo, S., Rustin, M. (Hrsg.), Young child observation. A development in theory and method of infant observation Karnac: London. 274-294.
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L.E. , Datler, W. (2018): Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. In: Early Childhood Research Quarterly 42 (2018). 270-279.
- Friedlmeier, W. (2002): Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive. Pabst Science Publishers: Lengerich.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2008). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2013): „Holding mind in mind“ – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen? In: Winingen, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Barbara Budrich. Opladen u.a.. 217-236.
- 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. Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten.

- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, W., Datler, M. (2014): Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 39. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG: Göttingen. 236 – 248.
- Hegerath, H., Keller, S. (2015): „Ich kann sein, was ich will“ – Die Bedeutung von Gruppenprozessen für den Verlauf sozialer Rollenspiele 3- bis 6 jähriger Kinder. In: Motorik. 06/22/2015, Vol.38(3). Ernst Reinhardt Verlag: München. 104-110.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2017): Die Bedeutung der Peers für Entwicklung und Bildung des Kindes in der Krippe. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Heft 20117-2. 14-21.
- Kärtner, J. (2011): Die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhalten. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern. 430-465.
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári-Heller, È. (2013): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Cornelsen: Berlin.
- Lazar, R. A. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. 68-91.
- Lee, S. Y. (2006): A journey to a close, secure, and synchronous relationship. Infant-caregiver relationship development in a childcare context. Journal of Early Childhood Research, 4. 133–15.
- Mayrhofer, S. (2017): Forschungsbericht. Fokuskind Tim. Projekt: Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten. Unveröffentlichtes Projektmaterial: Universität Wien.
- Mitas, L. (2019): Patrick und seine Peers. Eine Einzelfallstudie - mittels Videoanalyse - zur Bedeutung von Peers und Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess eines dreijährigen Buben in den Kindergarten. Masterarbeit. Universität Wien.
- Otto, H. (2011): Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern. 390-428.
- Raikes, H. (1993): Relationship duration in infant care time with a high-abilityteacher and infant-teacher attachment. Early Childhood Research Quarterly, 8, 309–325.
- Recchia, S. L., Sekino, Y., Brady-Smith, C. L., & Smedley, A. K. (2000): The development of infant-caregiver relationships in child care: Group patterns and individual differences. In Poster presented at the XIIth Biennial International Conference on Infant Studies.
- Robertson, J., Robertson, J. (1989): Separation and the very young. Free Association Books: London.
- Schietz, A. (2018): Videobeobachtungsprotokolle von dem Fokuskind Tim. Unveröffentlichtes Projektmaterial: Universität Wien.
- Schmidt-Denter, U. (1996): Soziale Entwicklung. Psychologie Verlags Union: München- Weinheim.

- Schnettler, B., Knoblauch, H. (2009): Videoanalyse. In: Kühl, S., Strodtholz, P., Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schneider-Andrich, P. (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen. Online: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_schneider_andrich_2011.pdf, Zugriff am 20.04.2017.
- Schröder, C. (2017): Spielst du mit mir? Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Sekino, Y., Chen, S., & Recchia, S. L. (2001): Developmental process of caregiver-child relationships for Japanese infants and toddlers in care'. In Poster presented at the XIIth biennial conference for the international society on infant studies.
- Skogstad, W. (2004): Psychoanalytic Observatoion – The Mind as Research Instrument. In Organisational & Social Dynamics, 4 (Heft 1), 67 – 87.
- Staufenberg, A. (2011): Zur Psychoanalyse der ADHS. Manual und Katamnese. Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen. Brandes & Apsel Verlag: Frankfurt a. M..
- Trunkenpolz, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to <see> the unconscious, one can finde it in the setting of Infant Observation...“ Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Psychosozial-Verlag: Gießen. 167-208.
- 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 ihren Transitionen über die Lebensalter. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Trunkenpolz, K., Haberl, R. (2018): Noah betritt eine neue Welt – Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten. In Weber, J.M.; Strohmer, J., Rauh, B (Hrsg.): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Budrich- Verlag: Opladen.
- Urwin, C. (2007): Becoming a mother: Changing identities: Infant observation in a research poject (special issue). Infant Observation ,10, 231–334.
- Van Dieken, C. (2008): Kindergarten heute. So geht's – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Verlag Herder: Freiburg im Breisgau.
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau.

- Wagner, J. (1994): Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen. Was sie bedeuten. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg.
- Weizsaecker, E. (2007): Die Beobachtung von Jacob in der Kinderkrippe (Teil 1) Beobachtungsprotokolle aus der Wiener Krippenstudie. Unveröffentlichtes Projektmaterial: Universität Wien.
- Wolf-Wedigo, W.(1995): Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Juventa-Verlag: Weinheim.
- Wüstenberg, W. (1992): Soziale Kompetenz 1-2jähriger Kinder. Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes. Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung: Frankfurt am Main.

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 06.05.2019

Anne Schich