



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung  
für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und  
Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die  
außerfamiliäre institutionelle Betreuung.  
Eine Einzelfallstudie

Verfasserin

Lisa Schwediauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao.Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler

## Kurzfassung

Der Besuch einer außerfamiliären Betreuungsinstitution ist für ein (Klein-)Kind mit einer (vorübergehenden) Trennung von den Eltern verbunden. Dementsprechend stehen (Klein-)Kinder bei Eintritt in die Kinderkrippe oder den Kindergarten vor der Herausforderung, Trennung und Getrenntsein von den Eltern sowie die damit verbundenen Gefühle zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund wird in vorliegender Arbeit untersucht, wie ein knapp dreijähriges Mädchen namens Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebte. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, ob bzw. inwiefern Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte. Basis der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung bilden Beobachtungsprotokolle, die mittels *Young Child Observation* erstellt wurden. Die Beobachtungsprotokolle wurden in einer Seminargruppe gemeinsam mit einem geschulten Seminarleiter besprochen und hinsichtlich der zentralen Fragestellungen vorliegender Untersuchung analysiert, wobei auf psychoanalytische Konzepte Bezug genommen wurde. Ergebnis dieser Auseinandersetzungen ist eine Fallanalyse, die das Kernstück vorliegender Arbeit bildet. Die Fallanalyse liefert einen differenzierten Befund über die ersten acht Monate von Paulinas Kindergartenzeit, in dem sich verschiedene Facetten von Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern abzeichnen. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit bestehenden Forschungsbefunden aus dem Bereich der Krippenforschung in Bezug gesetzt, um den wissenschaftlichen Ertrag vorliegender Untersuchung aufzuzeigen. Dabei wird - unter anderem - deutlich, dass am Fall Paulina ein Problemzusammenhang identifiziert werden konnte, der bisher nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution war, obschon davon auszugehen ist, dass die identifizierte Problematik mehrere Fälle tangiert. Insofern lenkt vorliegende Arbeit die Aufmerksamkeit der Wissenschaft auf eine Thematik, die es künftig zu untersuchen gilt.

## **Abstract**

For toddlers and pre-schoolers, attending a day-care or child-care institution is associated with a (temporary) separation from their parents. Thus, toddler and pre-schoolers face the challenge of learning to cope with parting and separation, as well as the corresponding emotions involved, upon attending nursery school or kindergarten. In light of this, the following thesis examines how an approximately three year old girl named Paulina experienced separation and parting from her parents upon attending a child-care institution.

The main issue in the course of this investigation is if, and to what extent, Paulina is able to handle parting and separation from her parents. Recorded observations, which were compiled using the *Young Child Observation*, constitute the foundation of this study. Subsequently, the recorded observations is discussed and analysed, with regards to the main questions of this thesis, in a seminar group together with an experienced instructor, whereby psychoanalytical concepts is also taken into consideration. A case analysis, which comprises the core of this thesis, is the result of these discussions. The case analysis offers differentiated findings over the first eight months of Paulina's time in kindergarten, where different facets of Paulina's experiences and her coping with parting and separation are demonstrated. At the end of this thesis, the results of the case analysis are compared with research findings from the area of nursery school, in order to exemplify the scientific contribution of this investigation. During this process, a coherence of issues, as in the case of Paulina, is identified. This coherence has not been the subject of scientific investigations relating to toddlers in child care institutions up until now, although the problems are identified in a number of cases. As a result, this thesis indicates that scientific research on the topic should be conducted in the future.

## **Danksagung**

Am Beginn der Arbeit möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich bei meiner Diplomarbeit begleiteten.

Ich bedanke mich bei **Herrn Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler** für die fachliche Betreuung.

Weiters möchte ich mich bei meinen **Eltern** für die finanzielle und emotionale Stütze während meines Studiums bedanken.

Ein besonderer Dank gilt Frau **Mag. Antonia Funder**, die mir in zahlreichen Reflexionsgesprächen wertvolle Anregungen gab und einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit leistete.

Ein großes Dankeschön auch an all meine **FreundInnen** und **StudienkollegInnen**, die mir in der Zeit des Diplomarbeitsschreibens zur Seite standen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei dem **Kleinkind** und **seiner Familie** sowie den **Pädagoginnen** bedanken, die es mir ermöglichten, meine Untersuchung durchzuführen.

## **Vorwort**

Im Oktober 2006 bot sich mir die Gelegenheit, an einer großen wissenschaftlichen Untersuchung des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien mitzuarbeiten.

Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um die Wiener Kinderkrippenstudie<sup>1</sup>, in dem der kleinkindliche Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung umfassend untersucht wird. Besonders interessant war für mich, dass in dieser Studie eine modifizierte Form von *Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept* (siehe Kapitel 2) eingesetzt werden sollte. Diese psychoanalytische Beobachtungsmethode faszinierte mich seit Beginn meines Studiums.

Mit der Teilnahme an der Wiener Kinderkrippenstudie begann für mich ein interessanter und lehrreicher Forschungsprozess. Dieser Prozess sowie die daraus gewonnen Erkenntnisse finden sich in der vorliegenden Arbeit, die wertvolle Einsichten in das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung bietet.

---

<sup>1</sup> Eine nähere Beschreibung dieses Forschungsprojekts findet sich in der Einleitung der Arbeit.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<i>WiKi – Die Wiener Kinderkrippenstudie .....</i>	<i>10</i>
<i>Die Bedeutsamkeit Geschwisterlicher Interaktionen für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern .....</i>	<i>11</i>
<b>1. Aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Thematik</b>	
<b>nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern .....</b>	<b>15</b>
1.1. <i>Entwicklungspsychologische Untersuchungen.....</i>	<i>15</i>
1.1.1. Bindungsqualität .....	16
1.1.2. Kognitive Entwicklung .....	17
1.1.3. Aggressionsentwicklung.....	19
1.2. <i>Psychoanalytische Untersuchungen .....</i>	<i>21</i>
1.2.1. Nichtelterliche Betreuung aus der Perspektive psychoanalytischer Rekonstruktion .....	21
1.2.2. Nichtelterliche Betreuung aus dem Blickwinkel einer psychoanalytischen Direktbeobachtungsstudie .....	23
1.2.3. Kleinkindliches Erleben von Trennung bei Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung .....	24
1.3. <i>Kleinkindliches Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz als vernachlässigte Themen in wissenschaftlichen Untersuchungen zur außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern.....</i>	<i>28</i>
<b>2. Methode.....</b>	<b>31</b>
2.1. <i>Die Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept.....</i>	<i>31</i>
2.2. <i>Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode .....</i>	<i>34</i>
2.2.1. Phase 1: Durchführung der Beobachtungen und Besprechung der Beobachtungsprotokolle in Seminargruppen.....	35
2.2.2. Phase 2: Nochmalige Bearbeitung des erhobenen Beobachtungsmaterials .....	38
2.2.3. Phase 3: Verfassen eines Zwischenberichts .....	39
2.2.4. Phase 4: Verfassen eines Forschungsberichts (Abschlussberichts).....	39
2.2.5. Phase 5: Erstellung der Einzelfallstudie .....	40
2.3. <i>Die Bedeutsamkeit von Young Child Observation für die Auseinandersetzung mit dem Forschungsinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie.....</i>	<i>41</i>

<b>3. Ein Blick auf HauptakteurInnen und Schauplatz der Untersuchung.....</b>	<b>42</b>
3.1. <i>Paulina</i> .....	42
3.2. <i>Paulinas Bezugspersonen</i> .....	43
3.2.1. Paulinas Eltern.....	43
3.2.2. Paulinas Schwester Sarah .....	44
3.2.3. Paulinas Bezugspädagogin Frau Schuster .....	45
3.3. <i>Der Schauplatz der Beobachtungen: Paulinas Kindergarten</i> .....	46
3.4. <i>Personalschlüssel und Gruppenzusammenstellung</i> .....	47
3.5. <i>Tagesstrukturen des Kindergartens</i> .....	48
<b>4. Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein .....</b>	<b>49</b>
4.1. <i>Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung in Abschiedssituationen</i> .....	50
4.1.1. Die erste Trennung gestaltet sich ganz „problemlos“ .....	51
4.1.2. Sarah hilft Paulina dabei, sich zu verabschieden und gibt ihr das Gefühl, nicht alleine zurückzubleiben .....	57
4.1.3. Eine beispielhafte Abschiedsszene <i>oder</i> Anstatt eines schmerzhaften Endes - Schmerz ohne Ende .....	62
4.1.4. Nicht ohne meine Schwester! .....	66
4.1.5. Der Abschied fällt schwer.....	71
4.1.5.1. Die Puppe hilft Paulina dabei, schmerzliche Gefühle des Allein- und Ausgeschlossenenseins zu mildern .....	71
4.1.5.2. Im Moment des Abschieds braucht Paulina das Erleben von Verbundenheit mit Sarah, um die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens zu ertragen .....	78
4.1.6. Zusammenfassung des ersten Unterkapitels unter Bezugnahme auf die zentralen Fragestellungen.....	82
4.2. <i>Paulinas Erleben und Bewältigen von Getrenntsein</i> .....	88
4.2.1. Verloren und allein .....	89
4.2.2. <i>Sehnsucht nach Struktur und Zuwendung</i> .....	96
4.2.3. Sarah lindert Paulinas Trennungsschmerz.....	102
4.2.4. Anschauen von Büchern und Heften im Dienste der Bewältigung schmerzhafter Gefühle des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen .....	108
4.2.5. Sarah soll sich um mich kümmern .....	113
4.2.6. Zusammenfassung des zweiten Unterkapitels unter Bezugnahme auf die zentralen Fragestellungen .....	117
4.3. <i>Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse</i> .....	123
4.3.1. Paulinas Erleben von Trennung und Getrenntsein.....	123
4.3.2. Paulinas Bewältigen von Trennung und Getrenntsein.....	125

4.3.3. Die Bedeutsamkeit der Beziehung Paulinas zu Sarah hinsichtlich Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein .....	129
<b>5. Wissenschaftlicher Ertrag der Untersuchung und Ausblick .....</b>	<b>132</b>
5.1. <i>Vom Fall Paulina zu wissenschaftlichen Erkenntnissen .....</i>	<i>133</i>
5.1.1. Differenzierte Auseinandersetzung mit dem kleinkindlichen Erleben von Trennung und Getrenntsein am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung .....	133
5.1.2. Nicht nur das Verlassen-Werden, sondern auch das Getrenntsein von den Eltern ist schmerzhaft und belastend .....	135
5.1.3. Eingewöhnung in den Kindergarten als langwieriger Prozess .....	136
5.1.4. (Kleinkindlicher) Trennungsschmerz ist nicht immer sicht- und hörbar .....	137
5.1.5. Struktur- und haltgebende Zuwendung als hilfreicher Faktor für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern .....	140
5.1.6. Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung .....	141
5.1.7. Fazit: Wissenschaftlicher Ertrag der Fallstudie Paulina .....	143
5.2. <i>Ausblick .....</i>	<i>144</i>
<b>6. Resümee.....</b>	<b>147</b>
<b>7. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>151</b>

## Einleitung

Ein Blick zurück in die Geschichte verdeutlicht, dass außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern seit ca. 4000 Jahren ein gesellschaftspolitisch relevantes Thema ist (Harsch 2008). So musste der Großteil der Mütter zu allen Zeiten und in allen Kulturen einer Arbeit nachgehen und war daher auf die Hilfe anderer angewiesen, um die Kinder großziehen zu können. Problematisch wurde die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Berufstätigkeit für viele Mütter, als es zur Trennung von ökonomischer Sphäre und Haushalt kam (Dornes 2008). So arbeitet der Großteil der Frauen ab dieser Zeit nicht mehr zuhause - bei den Kindern -, sondern in Fabriken und Büros. Daraus ergab sich die Anforderung, für die nun unbeaufsichtigten Kinder eine Form der Betreuung zu finden. Dies führte dazu, dass eigene Betreuungsinstitutionen errichtet wurden, in denen die (Klein-)Kinder beaufsichtigt wurden, solange deren Mütter arbeiteten. Der Anstoß für die Etablierung und Verbreitung außerfamiliärer institutioneller Betreuung von (Klein-)Kindern kann somit in sich verändernden wirtschaftlichen Erfordernissen und Anforderungen an Frauen, respektive Mütter, und deren Familien verortet werden (Dornes 2008). Laut Dornes (ebd.) gibt es im westlichen Kulturkreis seit den späten 1970er Jahren noch einen weiteren wesentlichen Anlass für die vermehrte Inanspruchnahme nicht-elterlicher institutioneller Betreuung von (Klein-)Kindern. Der Autor sieht diesen Anlass im veränderten Selbstverständnis von Frauen, das den Wunsch nach Berufsausübung einschließt. So zeigt Dornes (ebd.) auf, dass es im westlichen Kulturkreis ab den 1970er Jahren zu einem starken Anstieg mütterlicher Berufstätigkeit und im Zuge dessen zu einem rasanten Anstieg nichtelterlicher institutioneller Betreuung von (Klein-)Kindern kam.

Angeregt durch diese gesellschaftlichen Entwicklungen setzte auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit außerfamiliärer institutioneller Kleinkindbetreuung in den 1970er Jahren verstärkt ein. Seit dieser Zeit beschäftigen sich WissenschaftlerInnen mit der Frage, ob bzw. inwiefern mütterliche Berufstätigkeit und die damit verbundene nichtelterliche Betreuung von Kleinkindern (negative) Folgen für die (klein-)kindliche Entwicklung haben kann. Der Fokus dieser Untersuchungen liegt meist in der Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung auf verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung haben kann. Dabei wird nicht untersucht, wie betroffene Kleinkinder den Aufenthalt in einer Betreuungsinstitution erleben. Laut Datler, Ereky und Strobel (2002) bedarf es jedoch Studien in denen thematisiert wird, wie Kleinkinder den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erleben, um die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt“ (ebd., 59), in den Blick nehmen zu können. Eine aktuelle Studie, in der versucht wird, den kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung möglichst differenziert zu untersuchen, ist die Wiener Kinderkrippenstudie,

die von April 2007 bis April 2010 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird. Da vorliegende Diplomarbeit im Kontext dieses Forschungsprojekts entstand, soll das Projekt im Folgenden kurz vorgestellt werden.

### *WiKi – Die Wiener Kinderkrippenstudie*

Die Wiener Kinderkrippenstudie wird am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Ao Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler (Wien) in Kooperation mit Univ.Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Köln/Wien) und Dr. Katharina Ereky-Stevens (Oxford) sowie in Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägerorganisationen von Kinderkrippen und Kindergärten durchgeführt.<sup>2</sup> Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird der kleinkindliche Übergang von der familiären Betreuung hin zum regelmäßigen Besuch einer Kinderkrippe in den Blick genommen, da dieser Übergang „einen bedeutsamen Schritt für das Kleinkind darstellt“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie<sup>3</sup>), der bisher jedoch kaum wissenschaftlich untersucht wurde. Ziel des Forschungsprojekts ist es, verschiedene Faktoren zu identifizieren, die den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Krippe maßgeblich beeinflussen (Interne Projektpapiere). Ausgehend von diesen identifizierten Faktoren werden anschließend Überlegungen für die Konzeption der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen, die in Tageseinrichtungen für Kleinkinder arbeiten, angestellt. Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie werden 100 Kinder aus dem Raum Wien und Umgebung vor und während ihres Eintritts in die Kinderkrippe untersucht. Zu Beginn der Erhebung sind die Kinder zwischen 17 und 25 Monate alt. Bei der Erhebung der Daten kommen unterschiedlichste Untersuchungsinstrumente und (teilweise standardisierte) Verfahren zum Einsatz:

- *Fragebögen* (Toddlers Temperament Scale [TTS]/Temperamentfragebogen; Child Behaviour Checklist),
- *leitfadengestützte Interviews* mit den Eltern und den KleinkindpädagogInnen in der Einrichtung,
- *Einschätzskalen* (Infant/Toddler Environment Rating Scale [ITERS]; Krippeneinschätzskala [KRIPS-R]; Child Caregiver Interaction Scale [CIS]/Erziehverhalten; Entwicklungstabellen nach Kuno Beller),
- Verfahren zur Einschätzung der kindlichen *Stressbelastung* anhand physiologischer Parameter (Entnahme von Speichelproben des Kindes zur Analyse des Cortisolspiegels und Erstellung von Cortisolprofilen zu mehreren Tageszeiten) und
- *Beobachtungsverfahren* (Attachment Q - Sort; Videoaufnahmen des Kindes während der morgendlichen Bringsituation sowie während des angeleiteten Spielens im Laufe

---

<sup>2</sup> Es handelt sich dabei um ein FWF Projekt, das vom Fond zur Förderung wissenschaftlicher Forschung finanziert wird.

<sup>3</sup> Mit Erlaubnis der Projektleitung zitiert.

des Vormittages; Kleinkindbeobachtungen nach dem Tavistock-Konzept bei acht der insgesamt 100 untersuchten Kinder) (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

Vorliegende Einzelfallstudie entstand im Rahmen der acht Kleinkindbeobachtungen, die nach der Methode der *Young Child Observation* - einer modifizierten Form von Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept (Bick 1964) - erstellt wurden<sup>4</sup> (Kapitel 2). An dieser Stelle soll das methodische Design noch nicht näher erläutern werden. Stattdessen wird Einblick in das Beobachtungsmaterial geben, um das Forschungsvorgehen, das zur Erstellung vorliegender Einzelfallstudie eingesetzt wurde, zu veranschaulichen. Der im Folgenden dargestellte Protokollausschnitt soll einen ersten Einblick in den Fall und die zentralen Themen der Studie geben.

*Die Bedeutsamkeit Geschwisterlicher Interaktionen für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern*

Folgender Protokollausschnitt entstammt meiner dritten Beobachtung, die in der zweiten Kindergartenwoche des von mir beobachteten Kindes stattfindet. Das Kind, das im Zentrum vorliegender Einzelfallstudie steht, nenne ich Paulina<sup>5</sup>. Als diese Beobachtung stattfindet, ist Paulina zwei Jahre und sieben Monate alt. Die im Folgenden dargestellte Szene ereignet sich ca. eine dreiviertel Stunde, nachdem Paulinas Eltern die Einrichtung verlassen hatten. Zu diesem Zeitpunkt befindet sich auch Paulinas um drei Jahre ältere Schwester, Sarah, im Kindergarten. Sarah geht bereits seit zwei Jahren in den Kindergarten, den nun auch Paulina regelmäßig besuchen wird.

„Plötzlich beginnt Paulina laut zu weinen. Sie steht auf, lässt das Telefon auf den Boden fallen und heult laut auf: ‚Wo ist meine Mama? Ich will zu meiner Mama!!!‘ Sie hat ihre Mundwinkel nach unten gezogen, aus ihren Augen fließen Tränen. Paulina läuft ein paar Schritte vorwärts und sieht sich um. Sie weint laut. ‚Wo ist Sarah, wo ist Sarah?‘, Paulina sieht sich um. Ihre Augen sind ganz rot und ihr Gesicht ist mit Tränen verschmiert. Ein Zucken durchfährt ihren Körper und sie schluchzt laut auf. Paulina läuft heulend in den Gang hinaus. ‚Ich will zu meiner Mama‘, weint Paulina. Sie läuft den Gang entlang in Richtung Garderobe der Gruppe ‚Kunterbunt‘“ (Papier 6, 4).

In diesem Protokollausschnitt zeichnen sich bereits die zentralen Themen vorliegender Einzelfallstudie ab. Diese Themen lassen sich mit dem Satz *Die Bedeutsamkeit Geschwisterli-*

---

<sup>4</sup> Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie führten insgesamt acht Studentinnen bei jeweils einem Kind der Stichprobe Beobachtungen nach der Methode der *Young Child Observation* durch. Auf Basis des erhobenen Beobachtungsmaterials wird über den Eingewöhnungsprozess der acht beobachteten Kinder jeweils eine Einzelfallstudie erstellt. Welche Aspekte es dabei herauszuarbeiten gilt, wird an späterer Stelle der Arbeit erläutert (Kapitel 2, Kapitel 4). Im Kontext der Einleitung sei lediglich darauf hingewiesen, dass im WiKi Forschungsprojekt insgesamt acht Einzelfallstudien entstehen (Bock 2009 u.a.).

<sup>5</sup> Die Namen der Personen, die in vorliegender Fallstudie aufscheinen, wurden anonymisiert.

cher Interaktionen für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern zusammenfassen. Jedes meiner insgesamt 21 Beobachtungsprotokolle enthält verschiedene Sequenzen, in denen Paulina sich – ähnlich wie in dem eben dargestellten Protokollauschnitt - mit dem Verlassen-Werden bzw. Getrenntsein von den Eltern auseinandersetzte. Es zeigte sich, dass dies mitunter sehr schmerzhaft für sie war. Dementsprechend stand Paulina immer wieder vor der Herausforderung, die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu *bewältigen*, um nicht von diesen schmerzhaften Gefühlen *überwältigt* zu werden. Ich nahm diesen Umstand zum Anlass, um mich in meiner Untersuchung mit der Frage auseinanderzusetzen, ob bzw. inwiefern es Paulina gelang, das Erleben des Verlassen-Werdens und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen. Unter Bewältigung wird im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie ein Prozess verstanden, der

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

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

Die Auseinandersetzung mit Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein führte dazu, dass ich mich intensiv mit Paulinas Beziehung zu ihrer älteren Schwester Sarah beschäftigen musste. So kristallisierte sich bei näherer Analyse des Beobachtungsmaterials heraus, dass *Paulinas Beziehung zu Sarah ein zentrales Thema in Paulinas Bewältigungsprozess* darstellte. Dementsprechend wird in vorliegender Einzelfallstudie die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und ihrer Schwester Sarah unter dem Gesichtspunkt der einleitend angeführten Bewältigungsdefinition in den Blick genommen, wobei folgende Fragestellung bearbeitet wird:

**Welchen Einfluss nahm Paulinas Beziehung zu ihrer älteren Schwester Sarah darauf, ob bzw. inwiefern Paulina die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte?**

Aus dieser Fragestellung lassen sich folgende Subfragen ableiten:

- a) Wie erlebte Paulina die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten?
- b) Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte?

Bezug nehmend auf die einleitend angeführte Bewältigungsdefinition ergibt sich daraus folgende Fragestellung:

Inwiefern gelang es Paulina alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen, negativ-belastende Affekte, die mit der Trennung von den Eltern im Zusammenhang stehen, so zu ertragen oder zu lindern, dass es ihr zusehends möglich wurde

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden, und
- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen zu partizipieren?

- c) Welche Bedeutung hatte Paulinas Beziehung zu Sarah für Paulina hinsichtlich ihres Erlebens und Bewältigens von Trennung und Getrenntsein von den Eltern?

Die systematische Bearbeitung dieser Fragestellungen ergibt für vorliegende Arbeit folgenden Aufbau:

Im *ersten Kapitel* wird Einblick in die aktuelle Forschungslandschaft aus dem Bereich der Krippenforschung gegeben, um den Forschungsstand, an den vorliegende Untersuchung anschließt, darzustellen. Anknüpfend an die einleitend kurz angesprochene historische Entwicklung wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit außerfamiliärer Kleinkindbetreuung werden exemplarisch einige aktuelle Studien aus dem Bereich der Krippenforschung vorgestellt, um aufzuzeigen, mit welchen Themen sich diese Untersuchungen befassen. Im Zuge dieser wird das einleitend mit Datler, Ereky und Strobel (2002) angedeutete Desiderat aktueller wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit außerfamiliärer institutioneller Kleinkindbetreuung differenziert herausgearbeitet (Punkt 1.3.). In diesem Zusammenhang wird auch aufgezeigt, inwiefern vorliegende Einzelfallstudie für wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit außerfamiliärer institutioneller Kleinkindbetreuung relevant ist.

Ausgehend von dem im ersten Kapitel herausgearbeiteten Desiderat wird im *zweiten Kapitel Young Child Observation* - eine Forschungsmethode, mittels der das menschliche Erleben untersucht werden kann - vorgestellt. Wie einleitend bereits erwähnt, wurde *Young Child Observation* in den acht Einzelfallstudien, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erstellt werden, als Instrument der Datenerhebung eingesetzt. *Young Child Observation* bezeichnet eine Beobachtungsmethode, die sich auf psychoanalytische Theorien bezieht und auf die Methode der *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept (Bick 1964) zurückgeht. Das Methodikkapitel beginnt mit einer Darstellung der Methode der *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept, um den methodischen Bezugsrahmen vorliegender Untersuchung zu skizzieren (Punkt 2.1.). Daran anschließend werden die einzelnen Schritte, die zur Erstellung vorliegender Einzelfallstudie vorgenommen wurden, erläutert (Punkt 2.2.).

Mit dem *dritten Kapitel* wird in die Fallgeschichte eingeführt. Am Beginn dieses Kapitels wird jenes Mädchen vorgestellt, das im Zentrum vorliegender Einzelfallstudie steht (Punkt 3.1.). Daran anschließend werden Familie (Punkt 3.2.1., 3.2.2.) und Bezugspädagogin (Punkt 3.2.3.) des Mädchens beschrieben. Nach Vorstellen der HauptakteurInnen vorliegender Fallgeschichte wird Einblick in Räumlichkeiten (Punkt 3.3.), Betreuungssituation (Punkt 3.4.) und Tagesstrukturen (Punkt 3.5.) jenes Kindergartens gegeben, in dem die Beobachtungen stattfanden.

Nachdem im dritten Kapitel in den Fall eingeführt wurde, widmet sich das *vierte Kapitel* der Analyse des Falls. Zur Fallanalyse werden Ausschnitte aus dem Beobachtungsmaterial dargestellt und – wie im Methodikkapitel (Punkt 2.2.) beschrieben – im Hinblick auf die zentrale Fragestellung vorliegender Untersuchung analysiert (Punkt 4.1., Punkt 4.2.). Das vierte Kapitel endet mit einer Darstellung der zentralen Ergebnisse vorliegender Fallanalyse (Punkt 4.3.).

Im darauf folgenden *fünften Kapitel* werden die Ergebnisse der Fallanalyse mit dem im ersten Kapitel dargestellten Forschungsstand in Beziehung gesetzt, um den wissenschaftlichen Ertrag vorliegender Untersuchung herauszuarbeiten (Punkt 5.1.). Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche Folgeuntersuchungen gegeben (Punkt 5.2.).

Im *Resümee* werden die wesentlichen Inhalte der einzelnen Kapitel noch einmal zusammengefasst dargestellt, um aufzuzeigen, welchen Beitrag das jeweilige Kapitel für die Bearbeitung der zentralen Fragestellung(en) vorliegender Untersuchung leistete.

## 1. Aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Thematik nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern

Wie einleitend bereits angekündigt, wird in diesem Kapitel Einblick in aktuelle Studien, die sich mit dem Thema *Nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern* beschäftigen, gegeben, um zu veranschaulichen, an welchen Forschungsstand vorliegende Untersuchung anknüpft. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern der aktuelle Forschungsstand aus dem Bereich der Krippenforschung defizitär ist und durch diese Untersuchung bereichert werden kann (Punkt 1.3.).

Bei folgender Skizzierung der aktuellen Forschungslandschaft aus dem Bereich der Krippenforschung orientiere ich mich an einer Systematisierung von Dornes (2008), der zufolge wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern in entwicklungspsychologische und psychoanalytische Untersuchungen unterteilt werden können. Diese Systematisierung soll eine strukturierte und zügige Darstellung aktueller Studien ermöglichen.

### 1.1. Entwicklungspsychologische Untersuchungen

Entwicklungspsychologische Untersuchungen beschäftigen sich laut Dornes (2008, 186) mit den möglichen *Auswirkungen*, die frühe nichtelterliche Betreuung auf die kindliche Entwicklung haben kann. Die Auswirkungen nichtelterlicher Betreuung werden dabei für folgende kindliche Entwicklungsbereiche untersucht: (a) Bindungsqualität, (b) kognitive Entwicklung und (c) Aggressionsentwicklung. Auf Basis einer Analyse entwicklungspsychologischer Untersuchungen, die sich mit dem Thema nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern befassen, kommt Dornes (ebd.) zu dem Schluss, dass sich in keinem der drei genannten Entwicklungsbereiche „wesentlich andauernde Unterschiede zwischen mutterbetreuten und nichtelterlich betreuten Kindern“ (Dornes 2008, 191) ergeben. Zur Veranschaulichung dieser These wird im Folgenden für jeden der drei Entwicklungsbereiche jeweils eine Studie vorgestellt.

### 1.1.1. Bindungsqualität

Aus dem Bereich aktueller, bindungstheoretischer<sup>6</sup> Auseinandersetzungen mit außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern kann exemplarisch auf eine Studie Ahnerts et al. (2004) verwiesen werden. Ahnert et al. (ebd.) gingen im Rahmen einer Untersuchung der Frage nach, inwiefern sich institutionelle nichtelterliche Betreuung von Kleinkindern auf das Bindungsniveau eines Kleinkindes auswirkt. Die Studie wurde im Raum Berlin durchgeführt, wobei 70 Kinder daran teilnahmen, die zum Zeitpunkt ihres Kindergarteneintritts zwischen elf und 20 Monate alt waren. Vor Kindergarteneintritt der Kinder bestimmten Ahnert et al. (ebd.) die Art der Mutter-Kind-Bindung mittels dem Fremdesituationstest nach Ainsworth et al. (1978). Außerdem versuchten Ahnert et al. (ebd.) die Verhaltensunterschiede der Kinder im Umgang mit Neuem mittels der deutschen Version der Toddler Temperament Scales (TTS) von Fullard, Mc Devitt und Carey (1984) zu erfassen. Dabei maßen sie folgende Kategorien: Näherkommen und Rückzug (typische Reaktionen der Kinder auf neue Personen resp. Situationen), Anpassungsfähigkeit (Ruhe, mit der sich die Kinder an die veränderte Umgebung anpassen) und schlechte Laune (Ausmaß an Erregbarkeit, Traurigkeit und schlechter Laune). Weiters wurden bei allen Kindern der Stichprobe Speicheltests durchgeführt, um den Cortisolspiegel der Kinder zu bestimmen. Cortisol ist ein Hormon, das bei Stress ausgeschüttet wird und daher als präziser Indikator für das Stressniveau eines Menschen angesehen werden kann. Mittels der Speicheltests war es somit möglich, das Stressniveau der Kinder zu bestimmen. Die Speicheltests wurden vor Eintritt in den Kindergarten (Referenzwert) und im Kindergarten an den Tagen 1, 5 und 9 der Trennungsphase<sup>7</sup> sowie fünf Monate nach Kindergarteneintritt durchgeführt. Parallel dazu erfassten Ahnert et al. (ebd.) das Ausmaß an Unmutsäußerungen der Kinder (Ausdruck negativer Emotionen, wie Wimmern, Greinen, Quengeln, Jammern, Schreien, Weinen, Brüllen, Ärger und/oder Aggression) mittels videogestützter Verhaltensbeobachtungen. Die kombinierte Anwendung dieser unterschiedlichen Verfahren und Messinstrumente führte unter anderem zu folgenden Untersuchungsergebnissen:

- Bei allen Kindern der Stichprobe war der während des Aufenthalts in der Betreuungseinrichtung gemessene Cortisolwert signifikant höher als der zuhause gemessene Wert. Ahnert et al. (ebd. 645f) schließen daraus, dass der Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung für Kleinkinder Stress verursacht.

---

<sup>6</sup> Den theoretischen Bezugsrahmen stellt in dieser Untersuchung die Bindungstheorie Bowlbys (1975) dar.

<sup>7</sup> Ahnert et al. (2004) unterscheiden in ihrer Untersuchung zwischen einer *Eingewöhnungs-* und einer *Trennungsphase*. Als *Eingewöhnungsphase* bezeichnen sie jene Phase, in der die Mutter (zeitweise) bei dem Kind in der Einrichtung bleibt. Jene Phase, in der die Mutter die Einrichtung sofort nachdem sie das Kind dahin gebracht hat wieder verlässt, bezeichnen Ahnert et al. (ebd.) als *Trennungsphase*.

- Es konnte festgestellt werden, dass das Ausmaß an kleinkindlichen Belastungsreaktionen am ersten Trennungstag besonders hoch war (Ahnert et al. 2004, 646). Dies deutet darauf hin, dass die erste Trennungsphase von Kleinkindern als besonders belastend erlebt wird.
- Eine längere Eingewöhnungsphase erwies sich als förderlich für die Aufrechterhaltung bzw. Herstellung einer sicheren Mutter-Kind-Bindung (ebd., 647).
- Der Eintritt in eine Beutreuungseinrichtung führt zu keiner grundlegenden Veränderung der Mutter-Kind-Bindung (ebd., 645f).

Ahnerts et al. (2004) Studie führt vor Augen, welche (emotionalen) Herausforderungen, Chancen und Belastungen sich für ein Kleinkind aufgrund der Trennung von seinen primären Bezugspersonen ergeben. Insofern kann diese Studie auch ein Stück weit zum besseren Verständnis des kleinkindlichen Erlebens am Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung beitragen. So können aus dem beobachtbaren Verhalten respektive den gemessenen körperlichen Reaktionen der Kinder Rückschlüsse auf deren Erleben gezogen werden. De facto bietet Ahnerts et al. (2004) Untersuchung jedoch keinen forschungsmethodischen Zugang zur inneren Welt der untersuchten Kinder und fokussiert ausschließlich „jenen Ausschnitt aus dem weiten Bereich des menschlichen Erlebens und Verhaltens, der dem Themenbereich ‚Bindung‘ zuzurechnen ist“ (Datler 2003, 79). Dementsprechend können auf Basis dieser – sowie jeder anderen bindungstheoretischen Untersuchung – keine fundierten Aussagen über das kleinkindliche Erleben am Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung getätigt werden.

### 1.1.2. Kognitive Entwicklung

Aus dem Bereich wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich mit der Frage, ob bzw. inwiefern sich frühe nichtmütterliche Betreuung<sup>8</sup> auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirkt, kann auf die NICHD-Studie<sup>9</sup> (Belsky et al. 2007) verwiesen werden. Bei dieser groß angelegten Studie handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung, die seit 1991 in den USA vom NICHD Early Child Research Network durchgeführt wird. Dabei wurden 1364

---

<sup>8</sup> Im Rahmen der NICHD-Studie wird *child care* als jegliche Form nicht-mütterlicher Betreuung in einem Zeitausmaß von mindestens zehn Stunden pro Woche definiert. Diese Definition inkludiert auch Betreuung durch den Vater, die Großeltern oder andere Verwandte bzw. BabysitterInnen (Belsky 2007, 682). In der NICHD-Studie wird somit nicht nur institutionelle Betreuung, sondern jegliche Form nichtmütterlicher Betreuung von Kleinkindern untersucht.

<sup>9</sup> Die Abkürzung NICHD steht für *National Institute of Child Health and Human Development*.

Kinder<sup>10</sup> von ihrer Geburt bis zum Ende der sechsten Schulstufe an mehreren Zeitpunkten untersucht. Eine weitere Nachuntersuchung ist geplant, sobald die Kinder das Alter von 15 Jahren erreicht haben (ebd.). Das Interesse der ForscherInnen richtet sich im Kontext dieser Untersuchung auf mögliche Langzeitwirkungen, die frühe nichtmütterliche Betreuung für die kindliche Entwicklung haben kann. Das Besondere an dieser Studie besteht darin, dass gleichzeitig mehrere verschiedene Facetten nichtmütterlicher Betreuung von Kleinkindern untersucht werden. So wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich *Qualität*, *Quantität* und *Art der Betreuung* auf verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung auswirken können. Im Rahmen der NICHD-Studie kommen viele unterschiedliche empirische Verfahren und Messinstrumenten zum Einsatz. Eine ausführliche Darstellung der angewendeten Verfahren und Messinstrumente findet sich im Internet unter <http://secc.rti.org/>. Bei den angewendeten Verfahren handelt sich ausschließlich um empirisch quantitative Untersuchungsmethoden, mittels derer statistische Größen erarbeitet werden können. Die NICHD-Studie bietet somit keinen forschungsmethodischen Zugang zum Erleben der untersuchten Kinder, wobei die Auseinandersetzung mit dem Erleben der Kinder auch nicht im Fokus der Studie steht. Für den Bereich der kognitiven Entwicklung lassen die Untersuchungsergebnisse<sup>11</sup> der NICHD-Studie den Schluss zu, dass frühe nichtmütterliche Betreuung in der Regel keine wesentlichen bzw. dauerhaften Vor- oder Nachteile für die weitere Entwicklung des Kindes hat. In diesem Zusammenhang kann auf eine im Jahre 2000 erschienene Publikation der Forschungsergebnisse NICHDs verwiesen werden, in der Folgendes geschrieben steht:

„As a group, however, children in exclusive nonmaternal care did not consistently differ from children in nonmaternal care. Moreover, the amount of time children spend in child care, in and of itself, bears no consistent relation to cognitive and language development. Children in many hours of care did not differ significantly from those in few hours of care. (...) Therefore, our results provide no indication that early and extensive child care, in and of itself, is either deleterious or advantageous for children's cognitive and language development” (NICHD 2000, 976).

Es konnte allerdings ein Zusammenhang zwischen qualitativ hochwertiger Betreuung und höheren Werten bei kognitiven und sprachlichen Tests festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass sich qualitativ gute Betreuung im Bereich der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder förderlich auswirkt (Belsky 2007, 691). Prinzipiell weisen die Untersuchungsergebnisse der NICHD-Studie jedoch darauf hin, dass die Qualität der mütterlichen Betreuung die kognitive Entwicklung des Kindes weitaus stärker prägt als verschiedene Faktoren der Fremdbetreuung (NICHD 2002, 158). Abschließend kann somit festgehalten wer-

---

<sup>10</sup> Es konnten nicht bei allen Kindern der Stichprobe auch tatsächlich alle Untersuchungen durchgeführt werden. So lagen nach der (vorläufig) letzten Erhebung ausschließlich von 293 der insgesamt 1364 untersuchten Kinder vollständige Daten vor (Belsky 2007, 684).

<sup>11</sup> Eine ausführliche Darstellung aller aktueller Untersuchungsergebnisse der NICHD-Studie findet sich unter anderem in den bereits zitierten Publikationen: NICHD (2000; 2002) und Belsky et al. (2007).

den, dass die Untersuchungsergebnisse der NICHD-Studie mit der These von Dornes (2008, 191), demzufolge im Bereich der kognitiven Entwicklung keine wesentlich andauernden Unterschiede zwischen mutterbetreuten und nichtelterlich betreuten Kindern feststellbar sind, übereinstimmen.

### 1.1.3. Aggressionsentwicklung

Aus dem Bereich wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich mit der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen nichtelterlicher Betreuung in den ersten Lebensjahren und dem gehäuften Auftreten späterer Disziplin- oder Aggressionsprobleme gibt, beschäftigen, möchte ich ebenfalls auf die soeben vorgestellte NICHD-Studie verweisen. Anhand der derzeitigen Befundlage (Belsky et al. 2007) kann davon ausgegangen werden, dass es zwischen früher extensiver nichtelterlicher Betreuung und späteren Disziplin- resp. Aggressionsproblemen zwar keinen dauerhaften, jedoch zeitweise auftretende Zusammenhänge gibt. So führt die Analyse der aktuellen NICHD Ergebnisse vor Augen, dass extensiv fremd betreute Kinder im Alter von drei Jahren nicht, im Alter von viereinhalb Jahren ein bisschen, im Alter von acht Jahren wieder nicht und im Alter von zwölf Jahren wieder etwas aggressiver als mutterbetreute Kinder sind (Belsky 2007, 698). Die geringfügig erhöhte Aggressivität im Alter von zwölf Jahren zeigte sich allerdings nur bei jenen extensiv fremd betreuten Kindern, die in Krippen aufgewachsen waren, nicht jedoch bei jenen, die durch Verwandte, Bekannte oder BabysitterInnen betreut wurden (ebd. 692ff). Die Befundlage im Bereich der Aggressionsentwicklung ist somit nicht eindeutig. Dornes (2008, 190) kommt jedoch zu dem Schluss, dass in der NICHD-Studie kein signifikanter Zusammenhang zwischen früher nichtelterlicher Betreuung und dem gehäuften Auftreten späterer Disziplin- oder Aggressionsprobleme festgestellt werden konnte. So arbeitet er aus den aktuellen Untersuchungsergebnissen der NICHD-Studie (Belsky et al. 2007) heraus, dass eine „klinisch relevante Erhöhung der Aggressivität ... zu keinem Zeitpunkt“ (Dornes 2008, 190) gefunden werden konnte. Dornes (ebd.) führt durch eine Quantifizierung der Befundlage vor Augen, dass jedes Jahr extensive nichtelterliche (Krippen-)Betreuung die Aggressivität des Kindes im Schnitt um 1 Prozent erhöht. Dies verdeutlicht, dass frühe nichtmütterliche Betreuung von Kleinkindern - wenn überhaupt - nur einen sehr geringen Einfluss auf die kindliche Aggressionsentwicklung hat. Dornes (ebd.) führt die Ursache für den geringfügig festgestellten Zusammenhang zwischen extensiver frühkindlicher Betreuung und erhöhter Aggressivität im Schulalter auf mangelnde Qualität der jeweiligen Krippen zurück. Anhand eines Vergleichs verschiedener Studien aus dem Bereich der Krippenforschung arbeitet Dornes (ebd.) heraus, dass die im Rahmen der NICHD-Studie (an zwei Untersuchungszeitpunkten) festgestellte geringfügig erhöhte Aggressivität krippenbetreuter Kinder eher auf die qualitativ minderwertige Beschaffenheit der

Krippen, nicht jedoch auf die Tatsache oder das Ausmaß früher nichtelterlicher Betreuung zurückzuführen ist.

Am Ende der Darstellung entwicklungspsychologischer Untersuchungen, die sich mit früher außerfamiliären Kleinkindbetreuung befassen, sei mit Dornes (2008, 182) darauf hingewiesen, dass frühe nichtelterliche Betreuung generell bestimmten Qualitätsstandards entsprechen muss, damit sie keine negativen Auswirkungen auf die (klein-)kindliche Bindungsqualität, kognitive Entwicklung und/oder Aggressionsentwicklung hat. Als Mindeststandards, die dafür gegeben sein müssen, nennt Dornes (ebd., 188) in Anlehnung an Rasche (2007) (a) Konstanz der Betreuungsperson, (b) Betreuer-Kind-Verhältnis von 1:3, (c) keine Betreuung mehrere Kinder (also Gruppen- und somit Krippenbetreuung) vor dem Alter von neuen Monaten sowie (d) keine Ganztagskrippenbetreuung vor dem 18. Lebensmonat des Kindes. Die Untersuchungsergebnisse der angeführten entwicklungspsychologischen Untersuchungen legen die Vermutung nahe, dass ein Kleinkind das Nichtvorhandensein dieser Rahmenbedingungen als belastend erlebt. De facto können auf Basis entwicklungspsychologischer Untersuchungen jedoch keine wissenschaftlich fundierten Aussagen über das kleinkindliche Erleben bei Eintritt in die institutionelle nichtelterliche Betreuung getätigt werden, da diese Untersuchungen keinen forschungsmethodischen Zugang zur inneren Welt von Untersuchungspersonen bieten. Laut Datler et al. (2002) wäre es im Bereich der Krippenforschung jedoch wichtig, zu untersuchen, „was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“, da nur auf diese Weise die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt und dann mehrere Stunden pro Tag in der Krippe verbringt“ (ebd., 59) in den Blick genommen werden kann. Aus diesem Zitat Datlers et al. (ebd.) lässt sich ableiten, dass für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, was nichtelterliche institutionelle Betreuung für (Klein-)Kinder und ihre Entwicklung bedeutet, auch das Erleben der (Klein-)Kinder in den Blick genommen werden muss. Dementsprechend werden im Folgenden nun einige psychoanalytische Untersuchungen aus dem Bereich der Krippenforschung vorgestellt. So erheben psychoanalytische Untersuchungen aufgrund ihres theoretischen Bezugs zur Psychoanalyse den Anspruch, nicht nur das manifeste Verhalten, sondern auch das (dahinter liegende) latente Erleben der untersuchten Personen zu erforschen (Datler 2003, 79).

## 1.2. Psychoanalytische Untersuchungen

Dornes (2006, 263ff) weist in einem umfassenden Umschauartikel über psychoanalytische Studien, die sich mit nichtelterlicher Betreuung von (Klein-)Kindern beschäftigen, darauf hin, dass sich der Großteil dieser Untersuchungen aus klinisch-rekonstruktiver Perspektive mit der Thematik außerfamiliärer Betreuung befasst. In diesen Studien wird aus Erzählungen von erwachsenen PatientInnen rekonstruiert, wie der/die jeweilige PatientIn die Betreuung erlebt und welche Folgen diese Betreuung für seine/ihre Charakterbildung und sein/ihr aktuelles Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen hatte. Daran zeigt sich, dass das klinisch-rekonstruktive Forschungsdesign zwar keinen unmittelbaren, jedoch einen rekonstruktiven Zugang zum kleinkindlichen Erleben beim Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung eröffnet. Aus dem Bereich jüngerer Untersuchungen, die sich aus klinisch-rekonstruktiver Perspektive mit der Thematik früher nichtelterlicher Betreuung befassen, kann exemplarisch auf eine Untersuchung Hardins (2008) verwiesen werden.

### 1.2.1. Nichtelterliche Betreuung aus der Perspektive psychoanalytischer Rekonstruktion

Der Psychoanalytiker Hardin beschäftigt sich seit ca. 30 Jahren mit der Thematik außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern (Hardin 1985). Von 1977 bis 1982 führte Hardin Interviews mit 102 PatientInnen durch, von denen 31 in ihrer frühen Kindheit außerfamiliär betreut worden waren. Die mehrstündigen klinischen Interviews wurden durch testpsychologische Untersuchungen (Rohrschach, TAT) und Familieninterviews ergänzt. Hardins Forschungsinteresse galt dabei in erster Linie der Frage, inwiefern sich frühe außerfamiliäre Betreuung auf die weitere (psychische) Entwicklung eines Menschen auswirken kann. Auf Basis seiner Interviews und den Erfahrungen, die er in seinen Analysen erwachsener PatientInnen, die in ihrer frühen Kindheit außerfamiliär betreut worden waren, sammeln konnte, kommt Hardin (2008, 137) zu folgendem Schluss: Außerfamiliäre Betreuung ist für Kleinkinder unausweichlich mit schmerzhaften Verlusterfahrungen verbunden. Hardin (ebd.) meint damit nicht ausschließlich Verlusterfahrungen, die das Kind aufgrund des Weggehens der Mutter erlebt, sondern ebenso Verlusterfahrungen, die sich durch den Weggang bzw. Wechsel von Betreuungspersonen für ein außerfamiliär betreutes Kind ergeben. So geht Hardin (ebd., 150) davon aus, dass eine Erzieherin im Idealfall für ein außerfamiliär betreutes Kind zu einer „de-facto-Mutter“ (ebd., 148) werde, zu der das Kind eine innige Bindung aufbaue. Hardin (ebd., 150) schreibt dazu, dass „feinfühliges außerfamiliäres Verhalten umfaßt, das mit Bemutterung („mothering“) gleichgesetzt werden kann“. Aus diesem Grund ist es für ein Kind sehr schmerzhaft, wenn es seine „de-facto-Mutter“ (ebd., 148) wieder verliert. Wer-

den die Verlusterfahrungen des Kindes nicht anerkannt und entsprechend betrauert, sondern verleugnet und abgewehrt, hat dies laut Hardin (ebd., 136) in den meisten Fällen folgende Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Kindes: (a) Entfremdung von der biologischen Mutter, (b) hohes Maß an Trennungsangst und (c) Schwierigkeiten, sich auf intime Beziehungen einzulassen, aus der Angst heraus, diese könnten wieder abgebrochen werden.

Hardins (2008) Untersuchung führt vor Augen, dass außerfamiliäre Betreuung für (Klein-) Kinder (psychisch) belastend ist, da diese Form von Betreuung unvermeidlich mit schmerzhaften Verlusterfahrungen verbunden ist. Hardin betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig es ist, sich mit dem (klein-)kindlichen Erleben auseinanderzusetzen, um dem Kind bei der Bewältigung der schmerzhaften Verlusterfahrungen helfen zu können. Zudem verdeutlicht Hardins (ebd.) Auseinandersetzung, dass konstante Betreuungsverhältnisse im Kontext außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern unabdingbar sind, um mögliche negative Auswirkungen auf die weitere (psychische) Entwicklung des Kindes zu vermeiden.

Aus forschungsmethodologischer Perspektive kann an klinisch-rekonstruktiven Untersuchungen – wie der Hardins (1985) – kritisiert werden, dass in diesem Forschungsdesign die Untersuchungsergebnisse auf Basis *klinischer Erfahrungen* mit *erwachsenen PatientInnen* gewonnen werden. So ist fraglich, inwieweit dabei die kindliche Perspektive adäquat erfasst werden kann. Zudem ist zweifelhaft, inwieweit klinische Untersuchungsergebnisse repräsentativ sind und auch für Menschen geltend gemacht werden können, die nicht psychoanalytisch behandelt werden. In diesem Zusammenhang sei auf Dornes (2008) verwiesen, der anmerkt, dass es möglicherweise „frühe Formen nichtelterlicher Betreuung gibt, die von Kindern weniger stark als Verlust und deshalb weniger oder überhaupt nicht als traumatisch erlebt werden, die sich jedoch dem psychoanalytischen Zugriff entziehen, weil diese Kinder keine Patienten geworden sind“ (ebd., 192). Ausgehend von dieser kritischen Anmerkung zur klinisch-rekonstruktiven Vorgehensweise soll nun Einblick in eine psychoanalytische Studie gegeben werden, in der frühe nichtelterliche Betreuung anhand direkter Beobachtung von Kleinkindern untersucht wurde.

### 1.2.2. Nichtelterliche Betreuung aus dem Blickwinkel einer psychoanalytischen Direktbeobachtungsstudie

Die kanadische Psychoanalytikerin Anna Kathleen Bailey (2008) beschäftigte sich im Rahmen einer psychoanalytischen Beobachtungsstudie mit den Anpassungsprozessen<sup>12</sup> von vier Kleinstkindern, die im Alter zwischen fünfeinhalb und zehn Monaten in eine institutionelle Tagesbetreuung gegeben wurden. Bailey beobachtete die vier Kleinstkinder über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten in der jeweiligen Betreuungseinrichtung. Abgesehen von der Erwähnung, dass die Beobachtungen anfangs vier Mal wöchentlich stattfanden, führt Bailey (ebd.) nicht näher aus, wie sie bei den Beobachtungen vorging. Das methodische Design der Studie bleibt somit weitgehend unerläutert. Zusätzlich zu den Beobachtungen führte Bailey (ebd.) Interviews mit den Eltern und Erzieherinnen der vier Kinder durch. Ziel ihrer Datenerhebung war die Erfassung der Bindungs- und Anpassungsprozesse der vier Kinder. Aus der Analyse ihrer Daten arbeitet Bailey (2008, 157) ein mögliches Erklärungsmodell heraus, das den kleinkindlichen Anpassungsprozess an die neue Betreuungsumgebung in vier Phasen untergliedert: (1) die Phase des Zusammentragens von Informationen durch die Beteiligten (Erzieherin, Mutter/Vater, Kind), (2) die Phase der Internalisierung der Betreuungserwartungen des Kindes in der neuen Umgebung, (3) die Phase der Entwicklung von Bindungsbeziehungen zu neuen Bezugspersonen bei gleichzeitiger Äußerung von Eifersucht auf Gleichaltrige, (4) die Phase der Festigung des Sicherheitsgefühls und des inneren Containment<sup>13</sup> mit der Folge eines zunehmend unabhängigeren Explorationsverhaltens und positiver Peer-Interaktionen. Das zentrale Ergebnis der Studie lautet, dass „alle vier Kinder ungeachtet des erfolgreichen Zusammenwirkens von Familie und Betreuungseinrichtung in einer hochklassigen Tagespflege eine Reihe von Verlusterfahrungen machten, die *in jedem Fall das Sicherheitsgefühl sowohl des Kindes als auch der Eltern erschütterten und den Anpassungsprozess vorübergehend zum Entgleisen brachten*“ (Bailey 2008, 158; Hervorhebung im Original). Laut Bailey (ebd.) konnte die „gesunde Anpassung an die Tagesbetreuung“ (ebd.) erst dann wieder in Gang gesetzt werden, wenn die kindlichen Verlusterfahrungen in ausreichendem Maße durch eine einfühlsame Bezugsperson und/oder einen entwicklungsmäßigen Fortschritt des Kindes aufgefangen (*contained*) wurden. Ausgehend von ihren Beobachtungsergebnissen arbeitet Bailey (ebd., 165) einen Zusammenhang zwischen *Bions*

<sup>12</sup> Unter *Anpassungsprozesse* versteht Bailey (2008) jene kleinkindlichen Verhaltens- und Erlebensweisen, die sich durch die Konfrontation mit der neuen Betreuungsumgebung für das Kind ergeben und die das Kind dazu einsetzt, um sich an das neue Bezugssystem (familiäre *und* institutionelle Betreuung) anzupassen.

<sup>13</sup> Unter *äußeres containment* versteht Bailey (2008, 158) in Anlehnung an Bion (1976 zit. n. ebd.) die Fähigkeit einer Mutter oder Erzieherin, die bedrohlichen, unintegrierbaren Gefühle eines Kindes zu akzeptieren, in sich aufzunehmen, zu verarbeiten und dem Kind in integrierbarer Form zurückzugeben (Punkt 4.1.2.). Durch die wiederholte Erfahrung des äußeren containments kann das Kind schließlich Formen eigenständigen containments in Form von Aktivitäten wie Manipulieren von Spielzeug, Betrachten des eigenen Spiegelbildes etc. entwickeln (Bailey 2008, 159).

*Konzept des Containment* (Punkt 5.1.2.) und *Bowlbys Bindungstheorie* (Bowlby 1975) heraus. So zeigt Bailey (2008) anhand ihrer Daten auf, dass *Containment* eine Vorbedingung für die Entstehung von Bindung ist und dass Kinder auch - bzw. insbesondere - im Kontext nichtelterlicher institutioneller Betreuung Bindungsfiguren brauchen, um mit der geschützten Erkundung ihrer Welt fortfahren zu können. Zudem arbeitet die Autorin anhand der Analyse entwicklungspsychologischer Studien aus dem Bereich der Krippenforschung sechs Faktoren heraus, die einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie nichtelterliche institutionelle Betreuung von Kleinkindern erlebt wird. Zu diesen Faktoren zählen: (1) ein früher Beginn, (2) die Qualität der Betreuung, (3) Veränderungen in der Betreuung, (4) die Qualität der Einstimmung der neuen Bezugsperson auf das Kind, (5) die Art der Mutter-Kind-Bindung und (6) die Übergangszeit, in der die Mutter noch in der Betreuungseinrichtung präsent ist (Bailey 2008, 155).<sup>14</sup> Die Auseinandersetzung mit Baileys (2008) Studie führt vor Augen, dass in dieser Untersuchung das kleinkindliche Erleben zumindest ein Stück weit beleuchtet wird. So setzt Bailey sich bei der Analyse ihrer Daten mit verschiedenen Rahmenbedingungen (wie *Containment* und Bindung) auseinander, die sich - ihr zufolge - wesentlich darauf auswirken, wie ein Kleinkind den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebt. Baileys Studie liefert allerdings nur ein sehr vages Bild vom Erleben der vier Kleinkinder. So erläutert Bailey (2008) ihre methodische Vorgehensweise kaum, weshalb auch nicht nachvollziehbar ist, wie sie zu ihren Untersuchungsergebnissen kommt. Zudem gibt Bailey keinen Einblick in Beobachtungsmaterial, das ihre Überlegungen stützen könnte. Es ist somit zweifelhaft, inwieweit Baileys Studie tatsächlich einen wissenschaftlich fundierten Einblick in das kleinkindliche Erleben bei Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung geben kann. Im Folgenden wird ein psychoanalytischer Fallbericht dargestellt, in dem das Erleben eines kleinen Jungen bei Eintritt in die Kinderkrippe wissenschaftlichen Kriterien entsprechend thematisiert wurde.

### 1.2.3. Kleinkindliches Erleben von Trennung bei Übergang in die institutionelle nicht-elterliche Betreuung

In dem Artikel „Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen“ zeigen Datler, Ereky und Strobel (2002, 60ff) anhand einer Falldarstellung, wie sich der Eintritt in die Kinderkrippe bei einem eineinhalb jährigen Bub namens Jakob gestaltete. Unter Bezugnahme auf Protokollausschnitte diskutieren die Autorinnen, wie dieser Bub den Eintritt in die Kinderkrippe erlebt haben könnte. Hauptaugenmerk der

---

<sup>14</sup> Diese Faktoren stimmen mit jenen Bedingungen überein, die laut Dornes (2008, 188) gegeben sein müssen, damit die kleinkindliche Entwicklung keinen Schaden aus der Erfahrung früher nichtelterlicher Betreuung davon trägt (Punkt 1.1.3.). Die von Bailey (2008) herausgearbeiteten Faktoren können somit durch Dornes (2008) Ausführungen gestützt werden.

Auseinandersetzung liegt dabei auf der Thematisierung von Jakobs *Erleben von Trennung*. Methodisch gingen Datler et al. (2002) in Anlehnung an die Methode der *Infant Observation* vor. *Infant Observation* ist eine Form teilnehmender Beobachtung, die einem psychoanalytischen Theorierahmen entspringt und ursprünglich von Esther Bick (1964) an der Tavistock-Klinik in London entwickelt wurde. Diesem Konzept zufolge besucht ein/e BeobachterIn zwei Jahre lang einmal wöchentlich eine Familie mit einem Baby, um möglichst viel von dem zu beobachten, was dem Baby in den Beobachtungsstunden widerfährt und was es an mimi-schen, motorischen oder auch anderen Aktivitäten zeigt. Im Anschluss an die Beobachtungen wird das Beobachtete in deskriptiv-narrativer Weise zu Papier gebracht. Die auf diese Weise entstehenden Beobachtungsprotokolle werden in kleinen Seminargruppen mit einem/einer LeiterIn besprochen. Im Zentrum der Seminarsitzungen steht zum einen die Frage nach dem Erleben des beobachteten Babys und zum anderen die Frage nach den spezifischen (Beziehungs-)Erfahrungen, die das Baby – aus der Perspektive des/der Beobachters/Beobachterin – in den Situationen, in denen es beobachtet wird, macht (Datler et al. 2002, 60f).<sup>15</sup> Jakob wurde in der eben skizzierten Weise in den ersten beiden Lebensjahren einmal wöchentlich in seinem familiären Umfeld beobachtet. Nachdem Jakob im Alter von 19 Monaten in eine Kinderkrippe kam, wurden einige der Beobachtungen dort durchgeführt. Die Protokollauschnitte führen vor Augen, wie schwierig es für Jakob war, in einer Gruppensituation mit mehreren anderen Kindern zu Recht zukommen (ebd., 64). Die Autorinnen arbeiten heraus, dass es für Jakob in solchen Situationen wichtig war, Unterstützung von einer erwachsenen Person zu bekommen (ebd.). Hinsichtlich Jakobs Erleben von Trennung kommen Datler et al. (2002, 69) zu folgendem Ergebnis:

„Auch Jakob ... verspürte in der Krippe die Abwesenheit seiner Mutter zusehends als beunruhigend und schmerzlich und mußte erfahren, daß sein unmittelbares Verlangen nach ihr oft unerfüllt blieb.“

Das zentrale Untersuchungsergebnis Datlers et al. (2002) lautet, dass Jakob die Abwesenheit seiner Mutter als beunruhigend und schmerzlich erlebte. Im Fokus dieser Falldarstellung steht somit die Thematisierung von Jakobs Erleben. Insofern stellt dieser Fallbericht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung dar, in der sich ForscherInnen in methodisch fundierter Weise mit dem Erleben eines Kleinkindes bei dessen Eintritt in die nichtelterliche institutionelle Betreuung beschäftigen. Folglich kann auf Basis der Falldarstellung ein differenziertes Bild vom Erleben eines kleinen Jungen bei dessen Eintritt in die Kinderkrippe gewonnen werden.

---

<sup>15</sup> Eine nähere Erläuterung der Methode der *Infant Observation* findet sich im Methodikteil vorliegender Arbeit (Punkt 2.1.).

Ein ähnliches Bild wie Datler et al. (2002) präsentiert Karin Twrdy (2003) in ihrer Diplomarbeit, die sie im Fachbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfasste. Twrdy (ebd.) beobachtete über einen Zeitraum von mehreren Monaten hinweg vier Kinder im Alter zwischen ein und zwei Jahren während deren Eingangsphase in die Kinderkrippe. Sie ging dabei nach einer modifizierten Form der soeben vorgestellten Methode der *Infant Observation* vor. Ziel ihrer Analyse der Beobachtungsprotokolle war es, zu Aussagen über das Erleben der vier Kinder zu kommen. Twrdy (ebd.) kommt zu dem Ergebnis, dass alle vier Kinder die Trennung von ihren Eltern als schmerzhaft empfanden und dass diese Trennung auch noch einige Monate nach Krippeneintritt für die Kinder schmerzhaft war. Basierend auf der Analyse ihrer Beobachtungsprotokolle arbeitet Twrdy (ebd., 84ff) verschiedene Faktoren heraus, mittels derer Eltern und/oder ErzieherInnen Kinder in schmerzhaften Trennungssituationen unterstützen können. Zu diesen Faktoren zählen: (1) Hilfe durch eine Bezugsperson als „sichere Basis“, (2) Hilfe durch Zuwendung und Lenken der Aufmerksamkeit auf ein Drittes, (3) Hilfe durch Teilen von Gefühlen und Zeigen von Verständnis, (4) Hilfe durch Übergangsobjekte sowie (5) Hilfe durch klare Formen der Verabschiedung.

Auch Leila Amir Ahmadi-Rinnerhofer (2007) beschäftigte sich in ihrer Diplomarbeit mit dem kleinkindlichen Erleben am Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung. Ahmadi-Rinnerhofer (2007) verfasste ihre Diplomarbeit, ebenso wie Twrdy (2003), im Fachbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Methodisch ging Ahmadi-Rinnerhofer dabei in Anlehnung an das bereits erwähnte Konzept der *Infant Observation* vor. Sie beobachtete ein kleines Mädchen, das bei Krippeneintritt 15 Monate alt war, ein Jahr lang in der Betreuungseinrichtung. Im Zentrum ihrer Untersuchung stand die Frage, „inwiefern sich die Art des Erlebens und Bewältigens von Trennungsschmerz während eines Jahres entwickelt bzw. verändert hat“ (ebd., 21). Aufgrund der Analyse und Interpretation ihrer Beobachtungsprotokolle kommt Amir Ahmadi-Rinnerhofer (ebd.) zu dem Schluss, dass das von ihr beobachtete Mädchen „auch nach der so genannten Eingewöhnungsphase in vielen Situationen mit *schmerzlichen Gefühlen des Getrenntseins* zu kämpfen hatte, und das Thema Trennung nicht nach wenigen Monaten abgeschlossen war“ (ebd., 136; Hervorhebung im Original). In Ahmadi-Rinnerhofers Untersuchung wird somit deutlich, dass die Eingewöhnung in die Kinderkrippe einen langwierigen Prozess darstellt, der nicht bereits nach wenigen Monaten als abgeschlossen betrachtet werden kann.

An dieser Stelle sei auch auf die Diplomarbeit Karin Wottawas (2007) verwiesen, die sich ähnlich wie Twrdy (2003) und Ahmadi-Rinnerhofer (2007), im Rahmen einer Einzelfallstudie mit dem kleinkindlichen Erleben am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung

auseinandersetzte. Auch Wottawa (2007) verfasste ihre Diplomarbeit im Fachbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien und ging methodisch nach einer modifizierten Form der Methode der *Infant Observation* vor. Sie legte das Hauptaugenmerk ihrer Untersuchung auf die Beziehungserfahrungen, die das von ihr beobachtete Kind im Kindergarten machte, sowie auf die Situationen der Trennung und der Getrenntseins des Kindes von der Mutter. Aufgrund der Analyse ihres Beobachtungsmaterials kommt Wottawa (2007) zu dem Ergebnis, dass Situationen der Trennung und des Getrenntseins von der Mutter für das von ihr beobachtete Kind sehr schmerzhaft und belastend waren, und dass das Kind die Not, die es aufgrund des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von der Mutter empfand, nicht stabil bewältigen konnte. So weist Wottawa (2007) darauf hin, dass „das Thema des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins sowie das Thema der Trennung an sich auch lange nach den ersten Wochen, in denen das Kind die Krippe besuchte (sic!) sehr präsent und für das Kind belastend war“ (Wottawa 2007, 168). Zudem arbeitet Wottawa (2007) verschiedene Faktoren heraus, die für das Kind in Situationen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von der Mutter hinsichtlich der Bewältigung des Trennungsschmerzes hilfreich waren. Zu diesen Faktoren zählen: (a) Unterstützung seitens der Pädagoginnen in Form von struktur- und haltgebender Zuwendung (b) das Spielen mit sich selbst und mit anderen Kindern (c) der Kontakt zu anderen Kindern (ebd., 166).

Twrdys (2003), Ahmadi-Rinnerhofers (2007) und Wottawas (2007) Diplomarbeiten stellen Vorarbeiten für meine eigene Untersuchung dar. So wird in deren Arbeiten thematisiert, wie Kleinkinder den Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung erleben. Die Arbeiten führen vor Augen, dass die Trennung von den Eltern für die untersuchten Kinder sehr schmerzhaft und beunruhigend war. Ob bzw. inwiefern die schmerzhafteste Trennung von den Kindern auch bewältigt werden konnte, wird von Twrdy (2003) und Ahmadi-Rinnerhofer (2007) nicht explizit herausgearbeitet. Wottawa (2007) hingegen widmet sich gezielt dem Thema Bewältigung und arbeitet heraus, dass das von ihr beobachtete Kind Trennung und Getrenntsein von der Mutter auch noch Wochen nach Krippeneintritt nicht stabil bewältigen konnte. An diesem Punkt möchte ich mit meiner Einzelfallstudie anknüpfen. So werde ich im Rahmen meiner Diplomarbeit herausarbeiten, wie das von mir beobachtete Mädchen den Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern erlebte, und aufzeigen, ob bzw. inwiefern es diesem Mädchen gelang, die Trennung von den Eltern zu bewältigen. Insofern knüpfe ich mit meiner Untersuchung an die Untersuchungen Twrdys (2003), Ahmadi-Rinnerhofers (2007) und Wottawas (2007) an, wobei ich versuchen werde, deren Forschungsbefunde ein Stück weit ausdifferenzieren.

Am Ende dieser Literaturumschau sollen aus den dargestellten Untersuchungen nun einige Thesen abgeleitet werden, auf die ich mich im Rahmen meiner Untersuchung stütze:

- Der Übergang in eine institutionelle Betreuungseinrichtung verursacht für Kleinkinder Stress (Ahnert et al. 2004).
- Die Trennung von den Eltern wird von Kleinkindern als besondere Belastung empfunden (ebd.).
- Die Trennung von den Eltern erzeugt bei allen Kindern Stress, auch wenn manche Kinder den Eindruck erwecken, als wäre die Trennung für sie nicht belastend (ebd.).
- Inkonsistente Betreuungsverhältnisse werden von Kleinkindern als Belastung und emotionale Überforderung erlebt (Dornes 2008, Hardin 2008).
- Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern ist für betroffene Kinder mit zahlreichen, schmerzhaften Verlusterfahrungen verbunden, die sich zum einen aus der vorübergehenden Trennung von den Eltern, zum anderen durch den Wechsel von Betreuungspersonen ergeben (Hardin 2008, Bailey 2008).
- Kleinkinder brauchen in der Betreuungseinrichtung „mütterliche Betreuung“ und containment, um sich sicher und wohl zu fühlen (Bailey 2008, Hardin 2008).
- Gruppensituationen stellen für Kleinkinder eine Überforderung dar, sofern diese nicht von einer erwachsenen Person moderiert bzw. begleitet werden (Datler et al. 2002).
- Die Trennung von der Mutter ist für Kleinkinder schmerzhaft und beunruhigend (Datler et al. 2002, Twrdy 2003, Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Wottawa 2007).
- Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe stellt einen langwierigen Prozess dar, der nicht bereits nach wenigen Wochen als abgeschlossen betrachtet werden kann (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Wottawa 2007).

### *1.3. Kleinkindliches Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz als vernachlässigte Themen in wissenschaftlichen Untersuchungen zur außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern*

Die Darstellung von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern führt vor Augen, dass es in diesem Bereich kaum Untersuchungen gibt, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Kleinkinder den Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung erleben. In diesem Zusammenhang kann auf Datler, Ereky und Strobl (2002) verwiesen werden, die aufzeigen, dass wissenschaftliche Fachdiskussionen der letzten Jahrzehnte nur wenig zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Frage nach dem

kleinkindlichen Erleben beim Übergang in die nichtelterliche Betreuung beigetragen haben. Laut Datler et al. (ebd.) beschäftigt sich der Großteil der Untersuchungen aus empirisch-quantitativer Perspektive mit der Thematik nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern. Wie bereits bei der Darstellung der entwicklungspsychologischen Studien deutlich wurde, können mittels empirisch-quantitativer Untersuchungen stets nur bestimmte, messbare Entwicklungsbereiche (wie zum Beispiel Bindungsqualität, kognitive Entwicklung und/oder Aggressionsentwicklung) in den Blick genommen werden (Punkt 2.1.). In Untersuchungen wie der NICHD-Studie oder der bindungstheoretischen Untersuchung Ahnerts et al. (2004) werden stets gruppenstatistische Zusammenhänge für einen bestimmten Bereich der kindlichen Entwicklung herausgearbeitet. Derartige Ergebnisse sagen de facto nichts über den Einzelfall aus. So thematisieren empirisch-statistische Untersuchungen nicht, „was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (Datler et al. 2002, 59; Hervorhebung im Original). In empirisch-quantitativen Untersuchungen kann somit die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt und dann mehrere Stunden pro Tag in der Krippe verbringt“ (ebd.), nicht in den Blick genommen werden. Um die Vielschichtigkeit und Komplexität derartiger Situation erfassen zu können, bedarf es eines qualitativen Forschungsdesigns, mittels dessen einzelne Kinder und deren Erleben in den Blick genommen werden kann. Da entwicklungspsychologische Untersuchungen ein derartiges Forschungsdesign nicht anbieten, wurde in der Literaturdarstellung nach psychoanalytischen Untersuchungen Ausschau gehalten, um herauszuarbeiten, ob der psychoanalytische Forschungszugang Möglichkeiten zur Untersuchung des kleinkindlichen Erlebens bei Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung bereitstellt (Punkt 1.2.). Dabei stellte sich heraus, dass psychoanalytische Untersuchungen sich ebenfalls nur sehr selten in methodisch fundierter und differenzierter Weise mit der Frage nach dem kleinkindlichen Erleben bei Übergang des Kindes in die nichtelterliche institutionelle Betreuung beschäftigen. Lediglich die Falldarstellung Datlers et al. (2002) sowie die Diplomarbeiten Twrdys (2003), Ahmadi-Rinnerhofers (2007) und Wottawas (2007) geben Auskunft darüber:

- „was einzelne Kinder in ‚ihrer‘ Krippensituation erleben, wenn sie sich etwa von ihren Eltern zu trennen haben und ohne vertraute Bezugspersonen zurecht kommen müssen;
- welche spezifische Form der Unterstützung sie dabei erhalten; und
- inwieweit ihnen diese Unterstützung helfen mag, mit dem Besuch der Krippe sowie den dort anwesenden Kindern und Betreuerinnen vertraut zu werden“ (Datler et al. 2002).

In diesen Untersuchungen wird deutlich, wie sich einzelne Kleinkinder in spezifischen (Krippen-)Situationen verhalten, welche Beziehungserfahrungen sie in solchen Situationen machen und welche weiteren Entwicklungsprozesse von diesen Beziehungserfahrungen angestoßen werden. Die Falldarstellung Datlers et al. (2002) und die drei genannten Diplomarbeiten liefern somit differenzierte Befunde vom Verhalten und Erleben einzelner Kleinkinder bei deren Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung. Auf Basis dieser Untersuchungen können in umfassender Weise und in unmittelbarer Orientierung an den kleinkindlichen Bedürfnissen verschiedene Formen der Unterstützung herausgearbeitet werden, die einem Kleinkind den Übergang in die nichtelterliche institutionelle Betreuung erleichtern. Zudem rücken Datler et al. (2002), Twrdy (2003), Ahmadi-Rinnerhofer (2007) und Wottawa (2007) die Thematisierung der schmerzhaften Affekte, die Kinder aufgrund der Trennung von ihren Eltern erleben, ins Zentrum ihrer Auseinandersetzungen. Die AutorInnen beleuchten damit eine (prekäre) Thematik, die laut Bailey (2008, 156) und (2008 a, b) im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit nichtelterlicher (institutioneller) Betreuung von Kleinkindern oft ausgespart wird. Daran zeigt sich, wie wichtig Einzelfallstudien für eine differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, was frühe außerfamiliäre Betreuung für Kleinkinder bedeutet, sind. Dies verdeutlicht die Relevanz vorliegender Untersuchung, in der herausgearbeitet werden soll,

- wie ein dreijähriges Mädchen den Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern erlebte,
- welche (Beziehungs-)Erfahrungen für dieses Mädchen beim Übergang in die nichtelterliche Betreuung hilfreichen waren,
- und ob bzw. inwiefern es ihr im Laufe der Zeit gelang, die schmerzhaftige Trennung von den Eltern zu bewältigen.

Ziel vorliegender Studie ist es, ein möglichst differenziertes Verständnis über den Eingewöhnungsprozess des kleinen Mädchens und ihr Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern zu erlangen. In folgendem Kapitel wird nun dargestellt, welche methodische Vorgehensweise eingesetzt wurde, um dieses Forschungsziel zu erreichen.

## 2. Methode

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, soll in vorliegender Fallstudie herausgearbeitet werden, wie ein kleines Mädchen Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebte und ob bzw. inwiefern es die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte. Um dies herausarbeiten zu können, braucht es ein Untersuchungsverfahren, mittels dem ein Zugang zum Erleben des Mädchens gewonnen werden kann. Ein Verfahren, das dies gewährleistet, ist *Young Child Observation* - jene Methode, die zur Datenerhebung in vorliegender Einzelfallstudie eingesetzt wurde. *Young Child Observation* bezeichnet eine Beobachtungsmethode, die auf die Methode der *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept (Bick 1964) zurückgeht.

Um den methodischen Bezugsrahmen vorliegender Untersuchung zu klären, beginnt das Kapitel mit einer kurzen Darstellung von *Infant Observation* (Punkt 2.1.). Daran anschließend werden die einzelnen Schritte, die zur Erstellung vorliegender Fallstudie vorgenommen wurden, erläutert (Punkt 2.2.).

### 2.1. Die Methode der *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept

Die Methode der *Infant Observation* wurde von Esther Bick (1964) in den 1950er Jahren begründet. Anlass dafür war die Bitte John Bowlbys, Bick möge an der Tavistock-Klinik in London ein Konzept für die Ausbildung von KinderpsychotherapeutInnen etablieren. Ausgehend von der Überzeugung, dass KinderpsychotherapeutInnen durch regelmäßige Beobachtungen von Kleinkindern in Familien ein differenziertes Verständnis für die Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren erhalten könnten, entwickelte Bick, im Zuge der Erstellung des Ausbildungskonzeptes für die Tavistock-Klinik, eine Beobachtungsmethode, die sie als *Infant Observation* bezeichnete (Köhler-Weisker, 2006). Bick verstand *Infant Observation* als ein rein pädagogisches Instrument, das angehende Kinder- und JugendpsychotherapeutInnen die Möglichkeit bieten sollte, die menschliche Entwicklung und die Dynamik menschlicher Beziehungen aus erster Hand kennen zu lernen (Lazar 2000, 400). Inzwischen ist *Infant Observation* weltweit in zahlreichen Aus- und Weiterbildungskontexten etabliert und wird auch als Forschungsinstrument eingesetzt (Lazar 2000, 400/404).

Im Folgenden wird das Konzept der *Infant Observation* nach Bick (1964) skizziert, wobei in Anlehnung an Ermann (1996) der *Infant Observation Prozess* als eine *aus* folgenden vier *Tätigkeiten bestehende Lernerfahrung* dargestellt wird:

- (a) das Beobachten,
- (b) das Aufschreiben des Beobachteten,
- (c) die Besprechung der Beobachtung im Seminar und
- (d) das Protokollieren des Seminarsgesprächs.

(a) Das Beobachten

Dem Konzept der *Infant Observation* zufolge (Bick 1964) beobachtet ein/e BeobachterIn ein Kind über zwei Jahre hinweg kontinuierlich in seiner natürlichen Umgebung, der Familie. Die Beobachtungsphase beginnt unmittelbar nach Geburt des zu beobachtenden Kindes und endet bei dessen Vollendung des zweiten Lebensjahres. Im ersten Jahr finden die Beobachtungen einmal wöchentlich, im zweiten Jahr vierzehntägig statt. Eine Beobachtung dauert ca. eine Stunde. Während den Beobachtungen werden vom/von der BeobachterIn keine schriftlichen Notizen gemacht. Vielmehr soll der/die BeobachterIn sich ausschließlich auf die Aktivität des Beobachtens konzentrieren und eine zurückhaltende Position einnehmen, „die es ... erlaubt, durch Zusehen und Hinhören in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt“ (Datler et al. 2008, 87). Beobachten nach dem Konzept der *Infant Observation* bedeutet, „zuschauen, zuhören, mitfühlen, miterleben – und zwar nicht nur mit den 5 Sinnen, sondern gleichsam mit einem 6. Sinn – sozusagen vom Unbewussten zum Unbewussten“ (Lazar et al. 1986, 204). Diesem Konzept zufolge besteht Beobachten nicht nur in der Aufnahme des wahrnehmbaren Geschehens, sondern ebenso im Wahrnehmen der eigenen Gefühlsreaktionen, Gedanken und Assoziationen, die durch das Beobachtete im/in der BeobachterIn ausgelöst wurden (ebd.). So wird im Konzept der *Infant Observation* davon ausgegangen, dass anhand des nachträglichen Reflektierens über Gefühlsreaktionen, Gedanken und Assoziationen, die durch das beobachtete Geschehen im/in der BeobachterIn ausgelöst wurden, ein Zugang zur unbewussten Atmosphäre und zu latenten Aspekten des Geschehens gewonnen werden kann (ebd., 209).<sup>16</sup> Der Zweck der Beobachtungen besteht für den/die BeobachterIn im eigenen Lernen „im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung menschlicher Beziehungen sowie die körperliche und psychische Entwicklung des Säuglings“ (Lazar 2000, 402).

(b) Das Aufschreiben des Beobachteten

Im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtungen verfasst der/die BeobachterIn ein Beobachtungsprotokoll, in dem er/sie das Beobachtete möglichst deskriptiv und narrativ beschreibt. Neben der Beschreibung des wahrgenommenen Geschehens ist der/die BeobachterIn

<sup>16</sup> Diese Vorgehensweise entspricht dem Arbeiten mit den psychoanalytischen Konzepten der Übertragung und Gegenübertragung (Thomä und Kächele 1996).

auch dazu angehalten, eigene Gefühlsreaktionen, Gedanken und Assoziationen, die durch das beobachtete Geschehen in ihm/ihr ausgelöst wurden, im Protokoll schriftlich festzuhalten.

(c) Die Besprechung der Beobachtung im Seminar

Die auf die soeben beschriebene Weise entstehenden Beobachtungsprotokolle werden in einmal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen, an denen mehrere *Infant Observation* BeobachterInnen und ein/e geschulte/r SeminarleiterIn teilnehmen, besprochen. Dabei wird in folgender Weise vorgegangen:

Ein/e BeobachterIn bekommt die Möglichkeit, eines seiner/ihrer Protokolle in der Gruppe laut vorzulesen. Die anderen Gruppenmitglieder hören dabei aufmerksam zu und versuchen sich in das Vorgetragene hineinzusetzen. Im Konzept der *Infant Observation* wird davon ausgegangen, dass sich die SeminarteilnehmerInnen anhand des vorgetragenen Protokolls und der ergänzenden Bemerkungen des/der Vortragenden ein lebhaftes Bild vom beschriebenen Geschehen machen und dadurch auch die emotionale Atmosphäre des Geschehens nachempfinden können (Lazar et al. 1986, 208f). Nachdem der/die BeobachterIn das Protokoll laut vorgelesen hat, werden gemeinsam in der Gruppe Überlegungen darüber angestellt,

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

Die Seminargruppe hilft dem/der BeobachterIn beim Reflektieren über und Verstehen des beobachteten und niedergeschriebenen Materials (Lazar 2000, 403). Durch die gemeinsamen Protokollbesprechungen soll der/die Beobachterin ein Verständnis über das Nonverbale, das Spiel und die primitiven, infantilen und unbewussten Aspekte des Lebens sowie einen Einblick in das Zustandekommen und die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen erhalten. Dies soll ihm/ihr in weiterer Folge dabei helfen, ein differenziertes Verständnis für die Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren zu erlangen (Lazar et al. 1986, 205f).

#### (d) Das Protokollieren des Seminargesprächs

Die in der Gruppe erarbeiteten Überlegungen zum Material werden in Form von Besprechungsprotokollen schriftlich festgehalten. Die Besprechungsprotokolle dienen in erster Linie als Gedächtnisstütze für spätere Auseinandersetzungen mit dem Beobachtungsmaterial (Ermann 1996, 283).

Nach dieser kurzen Skizzierung des *Infant Observation* Prozesses wird im Folgenden nun dargestellt, wie die Methode der *Infant Observation* im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wurde<sup>17</sup>.

#### 2.2. *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode

In der Wiener Kinderkrippenstudie wird die Methode der *Infant Observation* im Kontext eines bestimmten Forschungsvorhabens eingesetzt und daher folgendermaßen verändert:

- Der Beobachtungszeitraum erstreckt sich in der Wiener Kinderkrippenstudie nicht über zwei Jahre, sondern über acht Monate.
- Die Beobachtungen finden nicht in den Familien, sondern in der jeweiligen Betreuungsinstitution des untersuchten Kindes statt.
- Beobachtet werden keine Säuglinge, sondern Kleinkinder, weshalb die in der Wiener Kinderkrippenstudie angewendete Beobachtungsmethode als *Young Child Observation* bezeichnet wird.
- In der Wiener Kinderkrippenstudie werden die Beobachtungen zur Untersuchung bestimmter Fragestellungen (siehe Einleitung) eingesetzt. Primäres Ziel der Beobachtungen ist dabei nicht – wie bei Bick (1964) – das eigene Lernen der beobachtenden Person, sondern die Erhebung von Material, anhand dessen die formulierten Fragestellungen bearbeitet werden können.

Insbesondere letztgenannter Aspekt verdeutlicht, dass die Methode der *Infant Observation*, die von Bick (1964) ursprünglich als rein pädagogisches Instrument konzipiert wurde, im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie dahingehend verändert wurde, dass sie als Forschungsinstrument zur Untersuchung des kleinkindlichen Erlebens und Bewältigens von

---

<sup>17</sup> Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept kann auf die bereits zitierten Texte Lazars et al. (1986), Ermanns (1996) und Köhler-Weiskers (2006) verwiesen werden.

Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung eingesetzt werden kann.

Im Folgenden wird anhand der detaillierten Beschreibung des Forschungsdesigns vorliegender Einzelfallstudie dargestellt, wie *Young Child Observation* in der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wurde.

### 2.2.1. Phase 1: Durchführung der Beobachtungen und Besprechung der Beobachtungsprotokolle in Seminargruppen

Die erste Phase des Forschungsprozesses bestand in der Durchführung von Beobachtungen. Vor Beginn der Beobachtungsphase führte ich zwei Probebeobachtungen in einem von mir ausgewähltem Kindergarten durch, um mich in der Rolle der Beobachterin zu üben. Nachdem ich die protokollierten Probebeobachtungen mit meinen Diplomarbeitsbetreuer und Leiter der Wiener Kinderkrippenstudie Prof. Datler besprochen hatte, bekam ich von der Projektkoordination Name und Adresse jenes Kindes, das ich in den kommenden acht Monaten beobachten sollte. Auf diese Weise gelangte ich zu Paulina, jenem Mädchen, das im Zentrum vorliegender Einzelfallstudie steht (siehe Punkt 3.1.). Nachdem mir Paulinas Daten mitgeteilt wurden, erhielt ich von der Projektleitung die Anweisung, vor Beginn der Beobachtungen Kontakt zu Paulinas Familie und ihrer Betreuungsinstitution aufzunehmen, um mich und meine Aufgaben als Beobachterin vorzustellen.

Im September 2007 begann die Erhebungsphase. Die erste Beobachtung fand an jenem Tag statt, an dem Paulina den Kindergarten zum ersten Mal regulär besuchte. Die zweite Beobachtung sollte – dem Forschungsdesign der Wiener Kinderkrippenstudie entsprechend - an jenem Tag stattfinden, an dem Paulina zum ersten Mal einige Zeit ohne Eltern in der Betreuungsinstitution verbrachte. Bei Paulina ereignete sich die erste Trennung von den Eltern bereits an ihrem ersten Kindergarten tag, sodass im Falle Paulinas die ersten beiden Erhebungszeitpunkte auf einen Tag zusammenfielen. Die zweite Beobachtung erfolgte an Paulinas zweiten Kindergarten tag – dem Tag nach der ersten Trennung. Nach dieser intensiven Beobachtungsphase zu Beginn der Datenerhebung führte ich in den folgenden vier Monaten einmal wöchentlich jeweils einstündige Beobachtungen in Paulinas Kindergarten durch. Sechs und acht Monate nach Paulinas Kindergarten eintritt erfolgten noch einmal jeweils zwei Beobachtungen. Insgesamt führte ich in den acht Monaten 21 Beobachtungen durch.

Als „Aufnahmeinstrument“ fungierte während den Beobachtungen ausschließlich ich als beobachtende Person, mit all meinen Sinnen und mentalen Kapazitäten (Datler et al. 2008, 89). Dem Konzept der *Infant Observation* entsprechend (Punkt 2.1.) sollte ich in den Beobachtungen möglichst viel von dem, was Paulina in den jeweiligen Stunden widerfuhr und was sie

an Aktivitäten zeigte, in mir aufnehmen. Darüber hinaus sollte ich darauf achten, welche Gefühle, Assoziationen und Gedanken durch das beobachtete Geschehen in mir ausgelöst wurden. Während den Beobachtungen fertigte ich keine schriftlichen Notizen an, sondern konzentrierte mich ausschließlich auf die Aktivität des Beobachtens. Ich versuchte eine zurückhaltende Position einzunehmen, die es mir erlaubte, durch zusehen und hinhören möglichst viel vom Geschehen in mir aufzunehmen und dabei gleichzeitig meine eigenen innerpsychischen Prozesse wahrzunehmen (Lazar et al. 1986, 197f). Im Anschluss an die Beobachtungen fertigte ich zu Hause Beobachtungsprotokolle an. In diesen Protokollen versuchte ich, das von mir wahrgenommene und in Erinnerung behaltene Geschehen möglichst detailliert zu beschreiben. Dem Konzept der *Infant Observation* entsprechend (Punkt 2.1.) verfasste ich die Protokolle in narrativer Form und achtete dabei darauf, möglichst keine Interpretationen vorzunehmen. Weiters hielt ich in den Protokollen meine eigenen Gefühlsreaktionen, Assoziationen und Gedanken, die durch das beobachtete Geschehen in mir ausgelöst wurden, schriftlich fest. So wird im Konzept der *Infant Observation* (Punkt 2.1.) davon ausgegangen, dass auf Basis der Reflexion über innerpsychische Prozesse, die während der Beobachtungen im/in der BeobachterIn entstehen, ein Zugang zum Erleben des beobachteten Kindes gewonnen werden kann (Lazar 1991). Insgesamt fertigte ich in der soeben beschriebenen Weise 21 Beobachtungsprotokolle an, deren Länge jeweils zwischen 12 und 18 Seiten betrug.

Parallel zu den Beobachtungen fanden einmal wöchentlich Seminarsitzungen statt, an denen ich und drei weitere Studentinnen, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie *Young Child Observation* durchführten, teilnahmen. Die eineinhalbstündigen Seminarsitzungen wurden von einem ausgebildeten Seminarleiter, Prof. Datler, begleitet. Gemeinsam in der Gruppe stellten wir Überlegungen zu den Beobachtungsprotokollen an. Wir gingen dabei – dem Konzept der *Infant Observation* entsprechend (Punkt 2.1.) – in folgender Weise vor: Abwechselnd mit den drei anderen Beobachterinnen erhielt ich einmal im Monat die Möglichkeit, eines meiner Beobachtungsprotokolle in der Gruppe vorzulesen. Im Konzept der *Infant Observation* (Punkt 2.1.) wird davon ausgegangen, dass ich durch die (unbewusste) Modulation meiner Stimme, durch Schwankungen im Sprechtempo und Veränderungen in der Intonationen beim Vorlesen des Textes, die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt des beobachteten Geschehens so vermitteln kann, dass in den anderen Gruppenmitgliedern ein „innerer Film“ abzulaufen beginnt, auf dessen Basis die Gruppenmitglieder sich das beschriebene Geschehen lebhaft vorstellen können (Datler et al. 2008, 90). Die dadurch in den Gruppenmitgliedern ausgelösten Bilder und Gefühle werden in der Gruppe artikuliert und reflektiert, sodass daraus Rückschlüsse auf latente Inhalte des Textes und somit auf das Erleben des untersuchten Kindes gezogen werden können (Lazar et al. 1986, 209). Auf die

eben beschriebene Weise wurden die von mir vorgetragenen Protokolle Absatz für Absatz in der Gruppe besprochen, wobei Überlegungen darüber angestellt wurden,

- wie Paulina die beschriebenen Situationen erlebt haben könnte,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sie sich in der beschriebenen Weise verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen sie dabei gemacht hat und
- wie diese Beziehungserfahrungen ihr Erleben beeinflusst haben könnten (Datler et al. 2008, 87).

Die Seminargruppe unterstützte mich beim Reflektieren über und Verstehen des Beobachtungsmaterials (Lazar 2000, 403). Außerdem konnte ich anhand der Äußerungen, die von den Seminarmitgliedern zu dem von mir Präsentierten getätigt wurden, überprüfen, inwieweit es mir gelungen war, das Wahrgenommene präzise darzustellen. So gaben mir die Gespräche in der Seminargruppe kontinuierlich die Möglichkeit, Ergänzungen respektive Präzisierungen bei der Beschreibung des beobachteten Geschehens vorzunehmen, sodass die anderen Gruppenmitglieder sich das Geschehen schließlich meiner Wahrnehmung entsprechend vorstellen konnten (Datler et al. 2008, 91).

Die gemeinsam erarbeiteten Überlegungen zu Paulinas Erleben gelten durch das deskriptiv gehaltene Textmaterial und meine ergänzenden Bemerkungen als empirisch gut abgestützt (Lazar 2000, 410f). Während den Seminarsitzungen erhielt eine der Beobachterinnen den Auftrag, schriftliche Notizen von den Besprechungen anzufertigen. Diese schriftlichen Notizen mündeten in das Verfassen von Besprechungsprotokollen, in denen die zentralen Gedanken, die gemeinsam in der Gruppe erarbeitet wurden, schriftlich festgehalten wurden, sodass sie auch noch Wochen später, wenn sie wieder gelesen wurden, erinnert werden konnten (Ermann 1996, 282f). Dem Konzept der *Infant Observation* (Punkt 2.1.) entsprechend, dienten die Besprechungsprotokolle zum einen als Gedächtnisstütze und zum anderen als eine Möglichkeit des Ordnen von zentralen Überlegungen zum Material (ebd.).

In dieser Phase des Forschungsprozesses gestaltete sich das Forschungsdesign vorliegender Untersuchung den Kriterien von *Infant Observation* entsprechend. Im Folgenden ändert sich dies nun ein Stück weit und es beginnt ein Forschungsprozess, der speziell auf das Forschungsvorhaben der Wiener Kinderkrippenstudie abgestimmt ist.

### 2.2.2. Phase 2: Nochmalige Bearbeitung des erhobenen Beobachtungsmaterials

Nachdem die achtmonatige Beobachtungsphase abgeschlossen war, wurde das vorliegende Beobachtungsmaterial noch einmal bearbeitet. Diese nochmalige Bearbeitung führte ich teilweise alleine und teilweise mit der Unterstützung einer Gruppe durch. Dabei wurde ich nicht mehr von jener Seminargruppe begleitet, die mich über die achtmonatige Beobachtungsphase hinweg beim Verstehen des Materials unterstützt hatte. An die Stelle der Seminargruppe trat nun eine Forschungsgruppe, die sich zum Teil aus Personen zusammensetzte, die bereits der Seminargruppe angehört hatten und zum Teil aus Personen, denen mein Beobachtungsmaterial noch fremd war. Auch die Forschungsgruppe wurde von Prof. Datler geleitet und bestand insgesamt aus vier Studentinnen, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie *Young Child Observation* durchführten. Die Zusammenstellung der neuen Gruppe sollte es ermöglichen, eingeschliffene Denk- und Interpretationsmuster der Seminargruppe zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Plausibilität überprüfen zu können. So war ich dazu angehalten, den neu hinzu gestoßenen Gruppenmitgliedern in nachvollziehbarer Weise darzustellen, wie wir zu unseren bisherigen Überlegungen und Hypothesen über Paulinas Erleben gekommen waren. Zudem bestand die Möglichkeit, dass der Reflexionsprozess der Seminargruppe durch die neuen Gruppenmitglieder auf bisher unbedachte Aspekte hin ausgeweitet werden konnte (Datler et al. 2008, 92). Die Gruppensitzungen fanden - ebenso wie die Seminarsitzungen in Phase 1 - einmal wöchentlich statt und dauerten jeweils eineinhalb Stunden. Bei den Gruppenbesprechungen wurde ähnlich wie in der vorangegangenen Forschungsphase vorgegangen. So bekam ich abermals einmal im Monat die Möglichkeit, eines meiner Beobachtungsprotokolle in der Gruppe zu besprechen. Die Besprechung des Materials erfolgte in dieser Phase des Forschungsprozesses nun - anders als in Phase 1 - in zwei Schritten:

Zunächst wurden an das Protokoll dieselben Fragen wie in der vorangegangenen Forschungsphase herangetragen. So wurde gemeinsam in der Gruppe darüber nachgedacht, wie Paulina die jeweiligen Situationen erlebt haben könnte, welche Beziehungserfahrungen sie dabei gemacht hatte usw. (siehe Punkt 2.2.1.). Dabei galt es auch die Besprechungsnotizen mit einzubeziehen, die in der vorangegangenen Forschungsphase angefertigt wurden. In einem zweiten Schritt diskutierte die Gruppe darüber, welche Antworten sich aus dem Besprochenen in Hinblick auf das zentrale Forschungsinteresse vorliegender Untersuchung ergeben (Datler et al. 2008, 92). Während in der ersten Forschungsphase auf das Forschungsinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie noch nicht explizit Bezug genommen wurde, um den Blick der Gruppe in dieser Phase noch möglichst offen zu halten, wurden nun gezielt Überlegungen darüber angestellt, wie Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern erlebt haben könnte und ob bzw. inwiefern sie die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern im Laufe der Zeit bewältigen konnte. Auch in dieser Phase des Forschungsprozesses wurde von

jeder Seminarsitzung ein Besprechungsprotokoll angefertigt, in dem die zentralen Überlegungen zum Material schriftlich festgehalten wurden.

### 2.2.3. Phase 3: Verfassen eines Zwischenberichts

Im Zuge der nochmaligen Bearbeitung des Beobachtungsmaterials verfasste ich einen ersten Zwischenbericht über den „Fall Paulina“, in dem ich zentrale Aspekte hinsichtlich Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern herausarbeitete. Die Erstellung dieses Zwischenberichts bot mir die Möglichkeit, das umfassende Beobachtungsmaterial in Hinblick auf das zentrale Forschungsinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie noch einmal zu durchdenken und zu ordnen. In dem Bericht analysierte ich jene Protokollausschnitte, die wir in der Seminargruppe in den vorangegangenen Forschungsphasen als für die Auseinandersetzung mit Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern relevante Textpassagen identifiziert hatten. Im Zuge der Erstellung des Zwischenberichts kristallisierte sich die leitende Fragestellung vorliegender Untersuchung (siehe Einleitung) heraus. So war zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses bereits ersichtlich, dass Paulinas Beziehung zu ihrer älteren Schwester Sarah eine zentrale Rolle für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern spielte.

### 2.2.4. Phase 4: Verfassen eines Forschungsberichts (Abschlussberichts)

Nachdem der Zwischenbericht in der Forschungsgruppe besprochen und rückgemeldet wurde, begann ich damit, einen Abschlussbericht über den „Fall Paulina“ zu verfassen. In diesem Abschlussbericht versuchte ich die vielgestaltigen Überlegungen zum Material gebündelt zu Papier zu bringen, sodass dabei eine Beantwortung der zentralen Fragestellungen der Wiener Kinderkrippenstudie sowie eine Herleitung und Begründung der damit verbundenen Geltungsansprüche erfolgte (Datler et al. 2008, 93). Dementsprechend analysierte ich im Abschlussbericht – ebenso wie im Zwischenbericht - jene Protokollausschnitte, die Aufschluss über Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern geben konnten. Bei der Analyse des Materials stützte ich mich in dieser Phase des Forschungsprozesses ausschließlich auf das vorliegende Beobachtungsmaterial sowie auf jene Überlegungen, die in den vorangegangenen Forschungsphasen gemeinsam in der Gruppe erarbeitet wurden. Ich verfasste den Abschlussbericht in einem literarischen Schreibstil, da mit Datler (2004, 31) davon auszugehen ist, dass mittels einer erzählenden Sprache nachvollziehbar dargestellt werden kann, wie einzelne Personen verschiedene Situationen erleben.

### 2.2.5. Phase 5: Erstellung der Einzelfallstudie

Bei Fatke (1995) ist nachzulesen, dass eine Fallanalyse in einen größeren theoretischen Bezugsrahmen eingebettet werden muss, um aus einer Fallanalyse eine Einzelfallstudie zu erstellen. So schreibt Fatke (ebd.), dass in einer Fallstudie, die auf wissenschaftliche Erkenntnis zielt, „das Ergebnis der Fallanalyse zu den bestehenden allgemeinen Wissensbeständen in Bezug gesetzt werden muß, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftliche Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 1995, 683). Vor diesem Hintergrund setzte ich in der letzten Phase des Forschungsprozesses die Untersuchungsergebnisse, die ich auf Basis der Analyse des „Fall Paulinas“ in Phase 4 herausarbeiten konnte, mit bereits bestehenden Forschungsbefunden aus dem Bereich der Krippenforschung in Bezug, um aufzuzeigen, inwiefern vorliegende Untersuchung den bestehenden Wissensstand bereichert (Kapitel 5). Um die Ergebnisse vorliegender Fallanalyse mit bestehenden Forschungsbefunden in Beziehung setzen zu können, bedurfte es einerseits einer Sichtung und Darstellung aktueller Forschungsbefunde zu zentralen Themen meines Forschungsinteresses (Kapitel 1). Zudem war es erforderlich, in nachvollziehbarer Weise zu dokumentieren, wie ich bei der Fallanalyse vorgeing und zu den Untersuchungsergebnissen kam. Zur Dokumentation der Fallanalyse werden im vierten Kapitel der Arbeit einige ausgewählte Protokollauschnitte aus meinen Beobachtungsprotokollen zitiert und analysiert. In dieser Phase des Forschungsprozesses stütze ich mich bei der Analyse des Materials nicht mehr ausschließlich auf jene Überlegungen, die ich - respektive wir in der Gruppe - in den vorangegangenen Phasen erarbeitet hatten. Vielmehr beziehe ich mich auch explizit auf psychoanalytische Konzepte und Theorien, um die interpretativen Überlegungen zum Material theoretisch zu stützen und dadurch besser verständlich zu machen. Die Auseinandersetzung mit dem Material geschieht dergestalt, dass dabei eine Beantwortung der zentralen Fragestellung(en) vorliegender Arbeit erfolgt (Punkt 4.3.). Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse der Fallanalyse (Punkt 4.3.) werden diese mit dem herausgearbeiteten Forschungsstand aus dem Bereich der Krippenforschung (Kapitel 1) in Bezug gesetzt, um aufzuzeigen, inwiefern vorliegende Untersuchung den bestehenden Wissensstand bereichert. So wird am Ende der Arbeit herausgearbeitet, welcher wissenschaftliche Ertrag aus den Untersuchungsergebnissen vorliegender Fallstudie abgeleitet werden kann (Kapitel 5).

### 2.3. Die Bedeutsamkeit von *Young Child Observation* für die Auseinandersetzung mit dem Forschungsinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie

Nachdem die einzelnen methodischen Schritte vorliegender Untersuchung erläutert wurden, sei abschließend darauf hingewiesen, inwiefern das soeben dargestellte Forschungsdesign, zur Bearbeitung der einleitend angeführten Fragestellung(en) dienlich ist:

- (a) Wie in den vorangegangenen Unterpunkten deutlich wurde, eröffnet die Methode der *Young Child Observation* bei sorgfältiger Anwendung einen Zugang zum Erleben von Untersuchungsperson(en) und erlaubt es, das bewusste und unbewusste Zusammenspiel zwischen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen zu untersuchen. Insofern eignet sich diese Methode für die Bearbeitung der Forschungsfragen vorliegender Arbeit, anhand derer herausgearbeitet werden soll, wie ein kleines Mädchen Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebte und ob bzw. inwiefern es Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte.
- (b) Da die Beobachtungen direkt im Kindergarten durchgeführt wurden, erhielt ich einen unmittelbaren Einblick in den Kindergartenalltag des von mir untersuchten Kindes. Dies ermöglichte es mir, Ausschnitte aus den alltäglichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen, die das Kind im Kindergarten machte, dem Konzept von *Young Child Observation* entsprechend, mitzuerleben und in Form von Gedächtnisprotokollen für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen festzuhalten. In vorliegender Studie wird somit das „Alltagsgeschehen selbst zum Gegenstand der Untersuchung“ (Datler et al. 2008, 89) und es muss nicht von Beobachtungen aus Laborsituationen auf das Geschehen in Alltagssituationen geschlossen werden (ebd.).
- (c) Der Beobachtungszeitraum von acht Monaten erlaubt es, bei Analyse des Materials die Frage nach einem Entwicklungs-, Eingewöhnungs- respektive Bewältigungsprozess zu stellen. So bietet eine Langzeitbeobachtung die Chance, eventuelle Veränderungen respektive Entwicklungen im Verhalten und Erleben des untersuchten Kindes auszumachen, die im Sinne der eingangs angeführten Bewältigungsdefinition darauf hindeuten, dass das Kind die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern allmählich bewältigen kann.

Nach Erläuterung des Forschungsdesigns vorliegender Untersuchung wird im Folgenden nun in die Fallgeschichte eingeführt. So werden im dritten Kapitel HauptakteurInnen, Räumlichkeiten und strukturelle Rahmenbedingungen der Beobachtungen beschrieben.

### 3. Ein Blick auf HauptakteurInnen und Schauplatz der Untersuchung

Dieses Kapitel beginnt mit der Vorstellung jenes Mädchens, das im Zentrum vorliegender Einzelfallstudie steht (Punkt 3.1.). Daran anschließend werden Familie und Bezugspädagogin des Mädchens beschrieben (Punkt 3.2.). Die Personenbeschreibungen dienen dazu, um dem/der LeserIn einen Eindruck von den am beobachteten Geschehen teilnehmenden Personen zu vermitteln. Dies soll gewährleisten, dass der/die LeserIn beim anschließenden Lesen der Protokollauschnitte (Kapitel 4) eine lebhaftere Vorstellung vom beschriebenen Geschehen und den daran teilnehmenden Personen ausbilden kann. Bei den Personenbeschreibungen stütze ich mich ausschließlich auf Informationen, die ich während meiner Beobachtungen sammeln konnte bzw. auf Informationen, die ich von der Projektkoordination erhielt. Dem Forschungsdesign der Wiener Kinderkrippenstudie entsprechend, stellte ich keine zusätzlichen Erkundigungen über die von mir beobachteten Personen an, um einen möglichst offenen und unvoreingenommenen Blick auf das sich mir präsentierende Geschehen werfen zu können.

Im Anschluss an die Personenbeschreibungen wird die Einrichtung, in der die Beobachtungen stattfanden, beschrieben (Punkt 3.3., 3.4., 3.5.). Auch dies soll dem/der LeserIn beim Lesen der Protokollauschnitte dabei helfen, eine lebhaftere Vorstellung vom beschriebenen Geschehen ausbilden zu können. Bei der Beschreibung der Institution stütze ich mich teilweise auf Daten, die einer Homepage entnommen sind, auf der sich Informationen über den Kindergarten, in dem die Beobachtungen stattfanden, befinden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird diese Homepage im Literaturverzeichnis nicht angeführt.

#### 3.1. Paulina

Wie einleitend bereits erwähnt, nenne ich das Mädchen, das ich beobachtete habe, Paulina. Meine erste Begegnung mit Paulina ereignet sich an Paulinas ersten Kindergartentag. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und sieben Monate alt.

Paulinas Ankunft im Kindergarten gestaltet sich an ihrem ersten Kindergartentag derartig stürmisch und blitzartig, dass ich sie zuerst nur als einen an der Tür „vorbeizischenden Umriss“ wahrnehme (Papier 3, 3). Erst einige Minuten später gelingt es mir, einen längeren Blick auf Paulina zu werfen und sie genau zu betrachten:

„Paulina hat kurzes, dunkelblondes Haar und ein rundliches Gesicht. Sie hat kurze Stirnfransen und große, hellbraune Augen mit langen, hellen Wimpern. Ihre rechte Augenbraue ist wie ein Halbmond gewölbt, *sodass ihr Gesichtsausdruck immer ein bisschen fragend wirkt*. Sie hat kleine, schmale Lippen und Pausbäckchen. In ihrem Nacken ist ein schmaler Streifen ihrer Haut rot ent-

zündet. Paulina trägt eine Jeanslatzhose, und ein rosa, kurzärmeliges T-Shirt darunter. Ihre Füße stecken in bunt-gestreiften Stoffpatschen“ (Papier 3, 5).

In diesem Protokollausschnitt präsentiert sich ein kleines, wohlgenährtes Mädchen, das mit großen, neugierigen Augen ihre Umgebung betrachtet. Während meiner ersten Beobachtung entstand in mir der Eindruck, dass es sich bei Paulina um ein aufgewecktes kleines Mädchen handelt, das die Räumlichkeiten des Kindergartens – in der Begleitung ihrer älteren Schwester Sarah (Punkt 3.2.2.) – furchtlos und neugierig erkundet (Papier 3). Im Laufe der späteren Beobachtungen veränderte sich dieser erste Eindruck und es zeigte sich mir eine zurückhaltende und schüchterne Paulina, die kaum Kontakt zu anderen Kindern aufnahm (Kapitel 4).

### *3.2. Paulinas Bezugspersonen*

In diesem Abschnitt werden jene Personen vorgestellt, die sich in den Beobachtungen als wesentliche Bezugspersonen Paulinas erwiesen. Bei den besagten Personen handelt es sich um Paulinas Mama, Frau K., ihren Papa, Herrn K., ihre Schwester, Sarah, und ihre Bezugspädagogin, Frau Schuster. Die eben genannten Personen treten in den dargestellten Protokollausschnitten (Kapitel 4) immer wieder in Erscheinung. Neben Frau K., Herrn K, Sarah und Frau Schuster kommen in den Protokollausschnitten noch zahlreiche andere Personen vor, die an dieser Stelle jedoch nicht vorgestellt werden, da sie keine zentrale Rolle in vorliegender Einzelfallstudie einnehmen.

#### *3.2.1. Paulinas Eltern*

Paulina wird an ihrem ersten Kindergartentag von ihrer gesamten Familie - ihrer Mama, ihrem Papa und ihrer um drei Jahre älteren Schwester Sarah - in den Kindergarten begleitet (Papier 3). Dadurch erhalte gleich am Beginn meiner Beobachtungszeit einen ersten Eindruck von Paulinas Familie.

Paulinas Mutter ist eine eher kleine Frau, die etwas schüchtern, jedoch sehr freundlich wirkt. Ich beschreibe ihr Äußeres aufgrund meines ersten Eindrucks folgendermaßen:

„Die Frau ist ca. 1,60 m groß. Sie trägt eine rote Schnürsamthose und einen weißen Pullover. Auf ihrem Rücken hängt ein kleiner, knallroter Rucksack aus Leder. Sie hat dichtes, dunkelbraunes Haar. Die Frau hat sehr breite Wangenknochen und einen großen Mund, der zu einem leichten Lächeln verzogen ist. Sie hat kleine, braune Augen und eine breite Stupsnase. Im Gesicht der Frau sind viele Sommersprossen“ (Papier 3, 4).

In diesem Protokollausschnitt kommt zum Ausdruck, dass es sich bei Frau K. um eine eher kleine Frau handelt, die aufgrund ihrer farbenfrohen Bekleidung, ihrem breiten Lächeln und ihren Sommersprossen einen freundlichen Eindruck erweckt. Herr K. wirkt neben seiner zierlichen, bunt gekleideten Frau, wie ein großer, schwarzer Riese. Er ist um ca. 30 cm größer als seine Frau und trägt an Paulinas ersten Kindergartentag ausschließlich schwarze Kleidung:

„Der Mann ist ca. 1,90 m groß und eher kräftig gebaut. Er hat kurze, dunkle Haare, durch die sich ein leichter Grauschimmer zieht. Der Mann hat einen dunklen, gepflegten Vollbart und trägt eine Brille mit ovalen Gläsern. Er ist vollkommen schwarz gekleidet. Ich schätze ihn auf ca. 45 Jahre“ (Papier 3, 3).

Herr K. verkörpert aufgrund seiner Größe und seiner dunklen Kleidung ein derartig fulminantes Erscheinungsbild, dass ich mich im ersten Moment vor ihm fürchte. Auch die Art und Weise, wie er sich bei unserer ersten Begegnung mir gegenüber verhält, schüchtert mich ein und lässt mich unsicher werden. So kommt er auf mich zu und „begutachtet“ mich misstrauisch, wie in folgendem Protokollausschnitt deutlich wird:

„In diesem Moment kommt Herr K. zur Tür herein. Ich stehe unmittelbar vor der Tür, hinter seiner Frau. Er bleibt vor mir stehen. Herr K. beugt seinen Kopf zu meinem Schild<sup>18</sup>, das ich an meiner Brust befestigt habe. Er starrt ein paar Sekunden darauf. ‚Muss ich lesen was da drauf steht‘, sagt er und zieht die Augenbrauen etwas zusammen. Dann richtet er sich auf, und schaut mir mit hochgezogenen Augenbrauen ins Gesicht. ‚Grüß Gott, ich bin Frau Schwediauer‘, sage ich und schüttele ihm die Hand. Er grüßt mich kurz und wendet sich dann zu seiner Frau“ (Papier 3, 4).

Nach der Beschreibung von Paulinas Eltern wird in folgendem Unterpunkt Paulinas Schwester Sarah vorgestellt.

### 3.2.2. Paulinas Schwester Sarah

Wie bereits erwähnt, wird Paulina an ihrem ersten Kindergartentag nicht nur von ihren Eltern, sondern auch von ihrer um drei Jahre älteren Schwester Sarah in den Kindergarten begleitet. Sarah geht bereits seit zwei Jahren in den Kindergarten, in dem nun auch Paulina regelmäßig ihre Vormittage verbringen wird. Bei meiner ersten Beobachtung erfahre ich, dass die beiden Schwestern zwei voneinander getrennte Gruppen besuchen werden. Während Sarah zur Gruppe „Zirkuszelt“ gehört, wird Paulina in die (Nachbar-)Gruppe „Kunterbunt“ kommen.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Auf diesem Schild befinden sich ein Foto von mir und mein Name sowie die Information, dass ich Mitarbeiterin der Wiener Kinderkrippenstudie bin.

<sup>19</sup> Aufgrund der Tagesstrukturen des Kindergartens ist es den beiden Schwestern dennoch erlaubt, täglich einige Zeit gemeinsam zu verbringen (Punkt 3.5.).

Sarah ist um ca. einen Kopf größer als Paulina und etwas schmaler als ihre Schwester. Ich beschreibe Sarahs Äußeres aufgrund meines ersten Eindrucks wie folgt:

„Das Mädchen hat schulterlanges, braunes Haar. Sie trägt einen Haarreifen. Dieses Mädchen ist eindeutig größer und etwas schmaler als Paulina. ... Sie hat große, hellblaue Augen und einen großen Mund. Ihre Haut ist eher hell“ (Papier 3, 4).

Sarah ist neben Paulina jene Person, die in den dargestellten Protokollausschnitten (Kapitel 4) am häufigsten vorkommt, da Paulina sich im Kindergarten die meiste Zeit über in der Nähe ihrer Schwester aufhielt und vorwiegend mit ihr interagierte. Ich nahm diesen Umstand zum Anlass, um mich bei der Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsmaterial intensiv mit Paulinas Beziehung zu Sarah zu beschäftigen und der Frage nachzugehen, welchen Einfluss diese Beziehung darauf hatte, ob bzw. inwiefern Paulina Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten bewältigen konnte (Kapitel 4).

### 3.2.3. Paulinas Bezugspädagogin Frau Schuster

Frau Schuster leitet Paulinas Kindergartengruppe und ist gleichzeitig Leiterin des gesamten Kindergartens. Sie wirkt auf den ersten Blick wie eine fröhliche, vitale und lustige Frau Mitte vierzig. Bei näherem Betrachten schwindet dieser erste Eindruck jedoch, und es zeigen sich in Frau Schusters lachenden Gesichtsausdruck Anzeichen von Müdigkeit, Niedergeschlagenheit und Überforderung. In den wenigen Augenblicken, in denen Frau Schuster nicht lacht oder zumindest lächelt, treten diese Züge deutlich zu Tage, und Frau Schuster wirkt in diesen Momenten um Jahre gealtert. Ich nehme die Diskrepanz zwischen Frau Schusters fröhlichen Verhalten und der sich dahinter verbergenden Bedrückung bereits bei unserer ersten Begegnung wahr, wie in folgendem Protokollausschnitt deutlich wird:

„In diesem Moment kommt eine Frau direkt auf mich zu. Sie strahlt mich an. ‚Hallo, ich bin Frau Schuster‘, sie gibt mir die Hand. Ihre Stimme klingt sehr freundlich, wohingegen ihr Gesichtsausdruck etwas angespannt und gestresst wirkt. ‚Ich bin im Stau gestanden‘, sagt sie und lächelt“ (Papier 3, 5).

Das äußere Erscheinungsbild Frau Schusters beschreibe ich aufgrund meines ersten Eindrucks folgendermaßen:

„Frau Schuster ist ca. 35 Jahre alt. Sie hat mittellanges, hellblondes, leicht gewelltes Haar und strahlend grüne Augen. Ihre Augenbrauen sind auffallend breit und dunkel. An ihren Ohren hängen zwei große Silberohrringe. Ihre Haut ist eher blass und durchsichtig. Sie ist ca. 1,65 m groß und schlank. Frau

Schuster trägt eine Jeanshose und ein kurzärmeliges, rosa T-Shirt. Um ihren Hals hängt eine lange Kette mit rosa Perlen“ (Papier 3, 5).

Frau Schuster kommt in den angeführten Protokollausschnitten (Kapitel 4) sehr selten vor, da Paulina kaum ihre Nähe aufsuchte. Ich gewann im Laufe der Beobachtungen den Eindruck, dass *Frau Schuster zu keiner zentralen Bezugsperson Paulinas wurde* (Kapitel 4). Der Grund, weshalb Frau Schuster in diesem Kapitel dennoch vorgestellt wurde, liegt darin, dass sie eine der wenigen außerfamiliären Personen war, zu denen Paulina während der Beobachtungen zumindest hin und wieder Kontakt aufnahm.

Nachdem in diesem Abschnitt die HauptakteurInnen vorliegender Fallstudie vorgestellt wurden, werden in folgendem Unterkapitel (Punkt 3.3.) die Räumlichkeiten von Paulinas Kindergarten beschrieben, um einen Eindruck jenes Ortes zu vermitteln, an dem die Beobachtungen stattfanden. Begonnen wird mit einer kurzen Skizzierung der allgemeinen Räumlichkeiten des Kindergartens. Daran anschließend wird Paulinas Gruppenraum etwas detaillierter beschrieben, da die Beobachtungen hauptsächlich in diesem Raum stattfanden.

### *3.3. Der Schauplatz der Beobachtungen: Paulinas Kindergarten*

Der Eingangsbereich des Kindergartens besteht aus einem kleinen Vorraum, von dem ein langer Gang weg führt, an den zahlreiche Türen angrenzen. Die Wände des Gangs sind in hellem Gelb ausgemalt und mit bunten Kinderzeichnungen verziert, sodass der Gang trotz seiner Länge hell und freundlich wirkt. Rechts neben der Eingangstür befindet sich ein großer Bewegungsraum, der - einem Turnsaal ähnlich - mit Sprossenwänden, einer Kinderrutsche, einer dicken Matte usw. ausgestattet ist. Die Außenmauer des Bewegungsraums besteht aus einer durchgängigen Glasfront, durch die in einen Garten geblickt werden kann. Links neben der Eingangstür befinden sich ein Büro und eine Küche. An das Büro grenzen die beiden Gruppenräume des Kindergartens an. Da die beiden Gruppenräume nahezu identisch ausgestattet sind, wird im Folgenden nur einer der beiden Räume - Paulinas Gruppe - näher beschrieben:

Die Gruppe „Kunterbunt“ ist ca. 60 m<sup>2</sup> groß. Die Wände des Raums sind weiß ausgemalt und mit vielen bunten Kinderzeichnungen und Fotos von Kindern und Erwachsenen verziert. An der einzigen Außenmauer des Raums befinden sich zwei große „Fensterflächen“. Die beiden „Fensterflächen“ sind mittels weißer Fensterkreuze in mehrere kleine Fenster unterteilt, welche getrennt voneinander geöffnet bzw. gekippt werden können. Zwischen den beiden „Fensterflächen“ hängt eine Gitarre in ca. zwei Meter Höhe an der Wand. Der Boden des Raums hat eine pastell-orange Farbe und besteht aus einem glatten, einfach zu reinigenden

Material. Die Tür, die sich gegenüber der Außenmauer befindet, ist pastell-gelb. Im Raum finden sich weiters eine Kochecke, ein Wickeltisch, eine kleine Tafel, vier niedrige Tische mit dazugehörigen (Kinder-)Stühlen, zahlreiche ca. ein Meter hohe Regale und ein Art „Hochhaus“ aus Holz. Das Hochhaus steht auf vier ca. 1,5 Meter hohen Pfeilern, sodass die Kinder auch darunter spielen können. Die Fläche des Hochhauses beträgt ungefähr 6 m<sup>2</sup>. Die Außenwände des Hauses bestehen aus eng aneinander gebauten Holzlatten, die einen Einblick in das Haus unmöglich machen. Vom Gruppenraum aus kann lediglich durch zwei kleine Fenster ein Teilbereich des Hauses eingesehen werden.

Der Gruppenraum wirkt sehr voll. Nahezu überall stehen Tische, Sessel, Sofas, Regale etc. Es ist kaum Platz, um sich (frei) im Raum zu bewegen. Über einem der Tische ist ein gelbes, feinmaschiges Netz angebracht, das einem Moskitonetz ähnelt. Das Netz hängt soweit von der Decke, dass sich erwachsene Personen bücken müssen, wenn sie darunter stehen. Zudem hängt ein großes Mobile von der Decke, das aus bunten Kreisen besteht. Auf den bunten Kreisen kleben Fotos von Kindern. Auf den zahlreichen Regalen, die sich im Raum befinden, stehen viele verschiedene Pflanzen, die teilweise so groß und hoch sind, dass sie den Blick auf den sich hinter dem Regal befindenden Bereich verdecken (Papier 4, 2). Die vielen Möbel und hohen Pflanzen machen den Gruppenraum schwer überschaubar.

Nach dieser kurzen Skizzierung der Räumlichkeiten wird in den folgenden beiden Unterpunkten Einblick in Personalschlüssel, Gruppenzusammenstellung und Tagesstrukturen des Kindergartens gegeben (Punkt 3.4., 3.5.). Dadurch soll deutlich werden, welche Rahmenbedingungen Paulinas Kindergartenalltag strukturierten.

### *3.4. Personalschlüssel und Gruppenzusammenstellung*

Der Kindergarten, in dem die Beobachtungen stattfanden, umfasst zwei alterserweiterte Gruppen zu jeweils 20 Kindern. Alterserweitert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich in den Gruppen nicht nur drei- bis sechsjährige, sondern vereinzelt auch ein- bis dreijährigen Kinder befinden. Die beiden Gruppen werden von jeweils zwei diplomierten Kindergartenpädagoginnen und einer englischsprachigen Kinderbetreuerin<sup>20</sup> betreut. Neben diesem Personal sind während der Beobachtung häufig auch Kindergartenschülerinnen anwesend, die mitunter ebenfalls Betreuungsaufgaben übernehmen.

---

<sup>20</sup> Die Konfrontation mit der Zweisprachigkeit soll den Kindern eine kindgemäße und spielerische Begegnung mit der englischen Sprache ermöglichen.

### 3.5. Tagesstrukturen des Kindergartens

Paulinas Kindergarten tag begann üblicherweise in einer Sammelgruppe. So war morgens stets nur ein Gruppenraum geöffnet, in dem sich alle Kinder aufhielten, die bis neun Uhr in den Kindergarten gebracht wurden. In der morgendlichen Sammelgruppe konnten die Kinder spielen, malen, basteln oder frühstücken, wobei sie von einer Pädagogin und einer Helferin betreut wurden. Um ca. neun Uhr kam eine weitere Pädagogin und der zweite Gruppenraum wurde geöffnet. Zu diesem Zeitpunkt wurden die Kinder in ihre jeweiligen Gruppen aufgeteilt. Vorgesehen war, dass die Kinder sich anschließend bis ca. zehn Uhr in ihren Gruppen beschäftigen. Um zehn Uhr fand täglich das so genannte „Ten-Uhr-Meeting“ statt. Dabei versammelten sich die beiden Gruppen in ihren jeweiligen Gruppenräumen und bildeten am Boden einen Sitzkreis. Am Boden sitzend wurden Tagesablauf, Tagesprogramm sowie etwaige Besonderheiten (aktuelle Geburtstage, Ausflüge, Feierlichkeiten, etc.) besprochen. Danach holte eine der Pädagoginnen eine Gitarre, und es wurde gemeinsam in der Gruppe gesungen. Nach dem „Ten-Uhr-Meeting“ wurden die Gruppenräume geöffnet, und die Kinder konnten frei wählen, in welchem der beiden Räume sie sich aufhalten wollten. Meist ging nach dem „Ten-Uhr-Meeting“ eine der Betreuerinnen mit einigen Kindern in den Bewegungsraum bzw. in den Garten. Um zwölf Uhr wurden die Kinder wieder auf ihre jeweiligen Gruppen aufgeteilt und es wurde das Mittagessen eingenommen. Über die Gestaltung des Nachmittagsprogramms kann ich keine Informationen geben, da Paulina spätestens um zwölf abgeholt wurde und meine Beobachtungen somit nur vormittags stattfanden.<sup>21</sup>

Nachdem in diesem Kapitel in die Fallgeschichte eingeführt und eine Vorstellung von HauptakteurInnen und Schauplatz der Beobachtungen vermittelt wurde, erfolgt im nun folgenden Kapitel die Analyse des Beobachtungsmaterials (Kapitel 4). Im Zuge der Fallanalyse werden Ausschnitte aus dem Beobachtungsmaterial dargestellt und – wie im Methodikkapitel (Kapitel 2) beschrieben – in Orientierung an den zentralen Fragestellungen vorliegender Untersuchung (siehe Einleitung) analysiert.

---

<sup>21</sup> Der Kindergarten ist täglich von 6:30 bis 18:00 geöffnet.

#### 4. Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein

In diesem Kapitel wird anhand der Darstellung und Interpretation von Protokollauschnitten herausgearbeitet, wie Paulina Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten erlebte. Der Fokus folgender Auseinandersetzungen mit Paulinas Erleben von Trennung und Getrenntsein liegt auf der Frage, ob bzw. inwiefern es Paulina im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit gelang, die Trennung und das Getrenntsein zu bewältigen. Wie einleitend bereits erwähnt, wird unter Bewältigung im Kontext vorliegender Untersuchung ein *Prozess* verstanden, der es Paulina alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglichte, negativ-belastende Affekte, die sie in Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürte, so zu ertragen oder zu lindern, dass es ihr zusehends möglich wurde,

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

Um eine strukturierte und gleichzeitig differenzierte Auseinandersetzung mit Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung *und* Getrenntsein zu gewährleisten, gliedert sich dieses Kapitel in zwei Unterkapitel. Im ersten Unterkapitel (Punkt 4.1.) werden verschiedene Abschiedssituationen, die im Kontext vorliegender Untersuchung als Trennungssituationen definiert werden, in den Blick genommen und hinsichtlich folgender Fragestellungen analysiert:

- Wie erlebte Paulina Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern?
- Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der ersten vier Monate der Beobachtungszeit<sup>22</sup> Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie das Verlassen-Werden von den Eltern bewältigen konnte?
  - Falls derartige Entwicklungen ausmachbar sind, werden diese aufgezeigt und zu charakterisiert.
- Welche Bedeutung hatte die Beziehung zur älteren Schwester Sarah für Paulina in Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern hinsichtlich ihres Erlebens und Bewältigens des Verlassen-Werdens?

---

<sup>22</sup> Die letzte Abschiedssituation, an der ich als Beobachterin (an)teilnehmen konnte, ereignete sich am Ende des vierten Monats der Beobachtungszeit. Insofern beschränkt sich die Analyse von Abschiedssituationen auf die ersten vier Monate der insgesamt achtmonatigen Beobachtungsphase.

Im darauf folgenden Unterkapitel werden die an die Abschiedssituationen unmittelbar anschließenden Phasen des Getrenntseins thematisiert (Punkt 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4.). Als Phasen des Getrenntseins werden im Kontext vorliegender Untersuchung jene Phasen bezeichnet, die Paulina ohne Eltern im Kindergarten verbrachte. Die in diesem Unterkapitel angeführten Protokollausschnitte werden hinsichtlich folgender Fragestellungen analysiert:

- Wie erlebte Paulina das Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten?
- Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie das Getrenntsein bewältigen konnte?  
Falls derartige Entwicklungen ausmachbar sind, werden diese aufgezeigt und charakterisiert.
- Welche Bedeutung hatte die Beziehung zur älteren Schwester Sarah für Paulina in Phasen des Getrenntseins von den Eltern hinsichtlich ihres Erlebens und Bewältigens des Getrenntseins?

Die Untergliederung in diese zwei Unterkapitel ermöglicht es, Paulinas Erleben in Situationen des Verlassen-Werdens und ihr Erleben in Phasen des Getrenntseins von den Eltern separat in den Blick zu nehmen. Dadurch kann ein differenziertes Bild von Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung *und* Getrenntsein herausgearbeitet werden. Am Ende des Kapitels werden die Untersuchungsergebnisse der Analyse von Trennungsphasen und jene der Analyse von Phasen des Getrenntseins im Sinne eines Gesamtresümées zusammengeführt (Punkt 4.3.).

#### *4.1. Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung in Abschiedssituationen*

Im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit bot sich mir mehrere Male die Gelegenheit, Paulina in Abschiedssituationen zu beobachten (Papier 3/4/8/9/10/12/14/21). Einige dieser Abschiedssequenzen sollen im Folgenden nun dargestellt und hinsichtlich der eben angeführten Fragestellungen (Punkt 4) analysiert werden.

Am Beginn dieses Unterkapitels wird die erste Trennung von den Eltern, die Paulina bei Eintritt in den Kindergarten erlebte, thematisiert (Punkt 4.1.1.). Daran anschließend wird herausgearbeitet, welche zentrale Bedeutung das interaktive Zusammenspiel mit Sarah für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz in Abschiedssituationen hatte (Punkt 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4.). Am Ende des ersten Unterkapitels wird die letzte Abschiedssequenz, an der ich als Beobachterin im Sinne von *Young Child Observation* (an)teilnehmen konnte, dar-

gestellt und interpretiert (Punkt 4.1.5.). Die Auseinandersetzung mit den fünf Abschiedssequenzen soll es ermöglichen, am Ende des Unterkapitels nach einer Entwicklung respektive Veränderung in Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung(-sschmerz) in Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern zu fragen (Punkt 4.1.5.).

#### 4.1.1. Die erste Trennung gestaltet sich ganz „problemlos“ ...

Paulina ist zum Zeitpunkt ihres Kindergarteneintritts zwei Jahre und sieben Monate alt. Sie wird an ihrem ersten Kindergartentag von ihrer Mama, ihrem Papa und ihrer, um drei Jahre älteren, Schwester Sarah in den Kindergarten begleitet (Papier 3, 3f). Paulina kann somit die Erfahrung machen, dass ihre gesamte Familie an ihrem Kindergarteneintritt (an)teilnimmt. Paulina erlebt an ihrem ersten Kindergartentag auch bereits die erste Trennung von ihren Eltern. Dies kommt für mich – und vermutlich auch für Paulina – überraschend. So teilte mir Paulinas Vater noch einen Tag zuvor am Telefon mit, dass Paulina erstmals an ihrem zweiten Kindergartentag für einige Zeit alleine in der Institution bleiben würde (Papier 2, 2). Während meiner Beobachtung gewann ich den Eindruck, dass sich Paulinas Eltern spontan dazu entschlossen, Paulina bereits an ihrem ersten Kindergartentag „alleine zu lassen“. In folgendem Protokollausschnitt wird deutlich, wie ich zu diesem Eindruck kam:

„Paulinas Eltern stehen hinter mir und unterhalten sich mit Frau Schuster. Herr K. fragt soeben, ab wann sie Paulina alleine im Kindergarten lassen könnten. ‚Na, üblicherweise bleiben die Kinder am ersten Tag noch nicht alleine da‘, sagt Frau Schuster. Ich verstehe nur einzelne Wortfetzen, da es sehr laut in der Gruppe ist und Frau Schuster eher leise spricht. Ich verstehe nur, wie sie sagt: ‚Üblicherweise gehen die Eltern in den ersten 4 Tagen maximal für eine Stunde weg ....‘, ...bei der Paulina ist das ein bisschen anders. Die kennt sich bei uns ja schon aus ...‘, ‚außerdem ist die Sarah ja auch da. ...‘ und ‚... probieren wir es halt ...‘ (Papier 3, 7).

In diesem Protokollausschnitt diskutiert Herr K. mit Paulinas Bezugspädagogin, Frau Schuster, darüber, ob es möglich ist, Paulina bereits an ihrem ersten Kindergartentag für eine Weile „allein zu lassen“. Nach anfänglichen Bedenken scheint Frau Schuster schließlich davon überzeugt zu sein, dass Paulina dies durchaus zuzumuten sei. So meint sie, dass Paulina sich ja bereits im Kindergarten auskenne und dass außerdem ihre ältere Schwester Sarah auch im Kindergarten sei. Allem Anschein nach hat Frau Schuster die (Wunsch-)Vorstellung, dass Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten durch Sarahs Anwesenheit erleichtert würde. Auch in der Fachliteratur findet sich der Hinweis, dass dem jüngeren Kind die Eingewöhnung in die (Kindergarten-)Gruppe durch die Anwesenheit eines älteren Geschwisterkinde erleichtert würde (Merker 1998; Peterson 1995; Kercher und Höhn 2005). In der besagten Literatur werden jedoch keine Studien angeführt, die diese Aussage stützen könnten. Die Darstellung der aktuellen Forschungslandschaft aus dem Bereich der Krippenforschung (Ka-

pitel 1) lässt erkennen, dass die Geschwisterbeziehung bis dato nicht Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung war. Insofern wird mit vorliegender Untersuchung „wissenschaftliches Neuland“ betreten. So soll im Zuge der Fallanalyse herausgearbeitet werden, welche Bedeutung die Beziehung zur älteren Schwester Sarah für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern und ihre Eingewöhnung in den Kindergarten hatte (Punkt 4.3.).

Doch vorerst wird die erste Trennung von den Eltern, die Paulina am Tage ihres Kindergarteneintritts erlebte, in den Blick genommen. Die erste Trennung erfolgte in Form einer „gestaffelten Trennung“ – zuerst vom Vater und dann von der Mutter. Ausgehend von dieser Abfolge wird zuerst die Trennung vom Vater und daran anschließend die Trennung von der Mutter thematisiert.

Papa verabschiedet sich:

„Paulinas Papa geht nun zu Paulina. Er bückt sich ein bisschen, sodass er gebückt unter dem Hochhaus steht. ‚Der Papa geht jetzt in die Arbeit Paulina. Wir sehen uns dann am Abend wieder‘, sagt er zu seinen beiden Töchtern gewandt. Sarah sieht zu ihm hoch. Paulina beschäftigt sich weiterhin mit den Holzschienen“ (Papier 3 ,7).

Herr K. kündigt Paulina in diesem Protokollausschnitt an, dass er nun gehen und sie im Kindergarten zurücklassen wird. Verbal richtet Herr K. sich ausschließlich an Paulina, wodurch der Eindruck entsteht, als ob er sich nur von ihr verabschieden wolle. Da Sarah jedoch unmittelbar neben Paulina steht, wirkt es so, als ob er sich mit seiner Verabschiedung an beide Töchter wenden würde. Während Sarah kurz zu ihrem Vater hochblickt, zeigt Paulina keinerlei Reaktion auf die Verabschiedung des Vaters. Vielmehr beschäftigt sie sich weiterhin mit dem Spiel, das sie einige Minuten zuvor zu spielen begonnen hat. Paulina richtet ihre Aufmerksamkeit in diesem Moment auf das Spiel mit den Holzschienen und somit auf eine äußere Aktivität. Ihrem Gesichtsausdruck ist dabei nicht zu entnehmen, wie sie sich in diesem Moment fühlt und was innerlich in ihr vorgeht. Die Tatsache, dass ich an dieser Stelle Paulinas Mimik nicht beschreibe, weist darauf hin, dass sie in diesem Moment keine für mich wahrnehm- respektive beschreibbare Mimik äußert. Paulinas scheinbare „Unberührtheit“ im Moment des Verlassen-Werdens vom Vater könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie sich nicht auf den Abschied und die damit verbundenen schmerzhaften Affekte einlässt. So geht laut Holzhey (2008, 22) *etwas fühlen* stets Hand in Hand mit *sich auf etwas einlassen*: „Etwas fühlen heißt ... immer, sich von etwas berühren lassen, sich etwas nahe gehen lassen. (...) Etwas fühlen hat also viel mit sich auf etwas einlassen zu tun“. Paulina lässt sich in dieser Situation nicht auf die Verabschiedung ihres Vaters ein, sondern richtet ihre Aufmerk-

samkeit auf das Spiel mit den Holzschienen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Paulina versucht, die mit der Verabschiedung des Vaters in Verbindung stehenden schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens abzuwehren. Folgt man diesem Gedanken, kann davon ausgegangen werden, dass Paulinas Konzentration auf das (äußere) Spiel in dieser Situation im Dienste der Ablenkung von ihren (inneren) Gefühlszuständen (dem Wahrnehmen von Trennungsschmerz) steht. Mit Bettelheim (1987, 182) kann Paulinas Spiel mit den Holzschienen zudem auch als eine symbolische Auseinandersetzung mit der realen Trennung verstanden werden. So geht Bettelheim (ebd.) in Anlehnung an Freud davon aus, dass Kinder ihre Gedanken und Gefühle im Spiel zum Ausdruck bringen, wobei es auch Gefühle, Impulse und Fantasien sein können, die dem Kind selbst nicht bewusst sind. Bettelheim (ebd.) schreibt dazu:

„Im Spiel drückt es [das Kind; Anm. L.S.] aus, was es kaum in Worte kleiden könnte. Kein Kind spielt spontan zum bloßen Zeitvertreib, wenn es das selbst auch glaubt – genau wie die Erwachsenen, die es beobachten. Selbst wenn es teilweise spielt, um die Langeweile zu vertreiben, ist doch das Spiel, das es sich aussucht, von inneren Prozessen, Wünschen, Problemen und Ängsten motiviert. Was im Kopf des Kindes vor sich geht, bestimmt das, was es spielt“ (Bettelheim 1978, 182).

In Anlehnung an die Ausführungen Bettelheims (1978) kann behauptet werden, dass Paulina sich in diesem Moment nicht zufällig dem Zusammenbauen von Holzschienen widmet. So beschäftigt sie sich bei diesem Spiel damit, wie einzelne Teile zusammenkommen und so aneinandergesetzt werden können, dass sie ein „zusammengehöriges Ganzes“ ergeben. Bei diesem Spiel kann Paulina sich innerpsychisch mit den Themen Zusammen- und Getrenntsein beschäftigen und sich im Zuge dessen mit der Trennung und dem Getrenntsein von ihren Eltern und den damit verbundenen (schmerzhaften) Affekten auseinandersetzen. Allem Anschein nach ist diese symbolische und zugleich aktive Auseinandersetzung mit der Trennungsthematik für Paulina in diesem Moment die einzige Möglichkeit, mit der realen Trennung umzugehen. Dieser Gedanke wird an späterer Stelle des Abschnitts – bei der Analyse von Frau K.'s Verabschiedung - noch einmal aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. Vorerst möchte ich meinen Blick jedoch wieder auf das Protokoll richten und darstellen, wie Herrn K.'s Verabschiedung sich in weiterer Folge gestaltete:

„Herr K. geht gebückt noch zwei Schritte auf Paulina zu. Er beugt sich zu ihr hinunter und drückt ihr einen Kuss auf die Lippen. Als Herr K. sich wieder aufrichtet, sieht Paulina ihn kurz an. Dann steht sie auf und geht mit Sarah zu einem Regal, das ganz hinten unterm ‚Hochhaus‘ steht. Herr K. hat sich bereits umgedreht und ist aus der Tür gegangen“ (Papier 3, 7).

Nachdem Paulina auf die verbale Ankündigung der Trennung keine - offensichtliche - Reaktion zeigt, unterstreicht Herr K. seine Worte mit einer entsprechenden Geste. So geht er zu

Paulina und gibt ihr einen Abschiedskuss. Im Protokoll steht, dass Herr K. Paulina einen Kuss auf die Lippen *drückt*. In dem Wort *drückt* kommt zum Ausdruck, dass der Kuss etwas *Auferlegtes* ist, das von Paulina nicht als lustvoll empfunden wird. Paulina erwidert den Kuss ihres Vaters nicht, sondern lässt ihn einfach über sich ergehen. Sie geht somit weder verbal, noch mimisch oder gestisch auf die Verabschiedung ihres Vaters ein und vermittelt den Eindruck, als wäre ihr das Weggehen des Vaters völlig gleichgültig. Nachdem ihr Vater ihr den Abschiedskuss gegeben hat, wendet Paulina sich von ihm ab und ihrer Schwester Sarah zu. Paulina kehrt dem Verlassen-Werden damit den Rücken zu und richtet ihre Aufmerksamkeit auf jene Person, die bei ihr im Kindergarten bleiben wird. Offensichtlich hat Paulina in diesem Moment das Bedürfnis, Sarah nahe zu sein und sich durch eine gemeinsame Aktivität mit ihr verbunden zu erleben. Möglicherweise erlebt Paulina Sarah in diesem Moment als eine *Leidensgenossin* oder *Verbündete*, die - ebenso wie sie selbst - von den Eltern verlassen wird. Vermutlich führt die Erfahrung des *gemeinsamen Zurückgelassenwerdens* zu einem besonderen *Gefühl der Verbundenheit zwischen den Schwestern*.

In folgendem Protokollausschnitt wird nun dargestellt, wie sich der erste Abschied zwischen Paulina und ihrer Mutter gestaltete. Diese Verabschiedung findet ungefähr zwanzig Minuten nach der soeben beschriebenen Verabschiedung des Vaters statt.

Nun geht auch Mama:

„In der Garderobe sitzt Frau K. auf einem Stuhl. Sarah steht vor ihr und spricht mit ihr. Paulina steht ein paar Schritte von den beiden entfernt und sieht sich in der Garderobe um. Frau K. erhebt sich und geht zu Paulina. Sie hockert sich vor Paulina nieder und sagt zu ihr: ‚Paulina, die Mama wird jetzt für eine Stunde einkaufen gehen. Dann komme ich wieder und hole dich und Sarah ab.‘ Paulina schaut sie kurz an und nickt. Dann läuft sie an Frau K. vorbei zur Gruppe ‚Zirkuszelt‘ (Papier 3, 10).

In der dritten Zeile dieses Protokollausschnittes beginnt die Abschiedsszene, wobei die Verabschiedung von Frau K. eingeleitet wird. Frau K. geht auf Paulina zu und teilt ihr mit, dass sie nun für eine Stunde einkaufen gehen wird. Im nächsten Satz bringt Frau K. zum Ausdruck, dass sie Paulina dabei im Kindergarten zurücklassen wird. Zudem weist Frau K. Paulina in diesem Satz *ganz nebenbei* darauf hin, dass Sarah in der Zeit, in der sie selbst „fort“ sein wird, bei Paulina bleibt. Offensichtlich ist es Frau K. wichtig, Paulina darauf aufmerksam zu machen, dass eine vertraute familiäre Bezugsperson bei ihr im Kindergarten bleiben wird. Es entsteht der Eindruck, als wolle Frau K. (sich selbst und) Paulina durch diesen Hinweis über die bevorstehende Trennung hinwegtrösten. Paulina reagiert auf die Ankündigung der Trennung mit einem kurzen Blick und einem Nicken. Sie signalisiert ihrer Mutter damit, dass sie auf kognitiver Ebene verstanden hat, was ihr mitgeteilt wurde. Emotional zeigt sie jedoch

– ebenso wie bei der Verabschiedung des Vaters – keinerlei Reaktion. Sie vermittelt dadurch den Eindruck, als ob das Weggehen ihrer Mutter sie völlig „kalt lassen“ würde. Das darauf folgende Weglaufen Paulinas weist jedoch darauf hin, dass der Moment des Abschieds für sie sehr wohl schmerzhaft ist. So erscheint Paulinas plötzliches Weglaufen am Ende dieses Protokollausschnittes wie eine Flucht vor etwas Unangenehmen respektive Unerträglichem. Bemerkenswert an Paulinas *Flucht aus der Trennungssituation* ist, dass diese sie in Sarahs Gruppe (Gruppe „Zirkuszelt“) führt, obwohl ihre eigene Gruppe (Gruppe „Kunterbunt“) räumlich näher gewesen wäre. Dies legt den Gedanken nahe, dass Paulina sich in dem Moment, in dem sie von ihrer Mutter verlassen wird, nach Sarahs Nähe sehnt. Ich folge Paulina in Sarahs Gruppe, um zu sehen, was sie dort macht:

„Als ich in die Gruppe ‚Zirkuszelt‘ komme, steht Paulina alleine bei einem Tisch. Auf dem Tisch liegen große Puzzleteile. Paulina versucht die Puzzleteile aneinander zu fügen. Frau K. betritt die Gruppe. Sie sieht zu Paulina und geht zu ihr hin. Sie beugt sich zu Paulina und gibt ihr einen Kuss auf die Lippen. Als Frau K. sich wieder aufrichtet, schaut Paulina bereits wieder auf die Puzzleteile in ihrer Hand. Frau K. dreht sich um und verlässt den Raum. Paulina beachtet sie nicht, sondern konzentriert sich auf ihr Puzzlespiel“ (Papier 3, 10f).

Als ich - einige Sekunden nach Paulina – den Gruppenraum betrete, ist Paulina bereits damit beschäftigt, ein Puzzle zusammenzubauen. Offensichtlich ist sie nach ihrer Ankunft in der Gruppe „Zirkuszelt“ zielgerichtet zu diesem Puzzle gelaufen und hat damit zu spielen begonnen. Dies wirft die Frage auf, was Paulina im Moment des Verlassen-Werdens dazu veranlassen haben könnte, sich dem Zusammenbauen von Puzzleteilen zuzuwenden? Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage möchte ich nun jenen Gedanken aufgreifen, den ich bereits bei der Interpretation von Herrn K.'s Verabschiedung darzulegen versuchte, als ich der Frage nachging, wie Paulinas Spiel mit den Holzschienen im Moment des Verlassen-Werdens vom Vater verstanden werden kann. Unter Bezugnahme auf Bettelheim (1978) wies ich darauf hin, dass Paulinas Spiel mit den Holzschienen in der Situation des Verlassen-Werdens vom Vater als symbolische Auseinandersetzung und Bearbeitung der real erlebten Trennung verstanden werden kann. Im Folgenden möchte ich diese Überlegung aufgreifen und unter Bezugnahme auf Gartner (2004) ausdifferenzieren. Gartner (ebd.) arbeitet heraus, dass im kindlichen Spiel Erlebnisinhalte nicht nur ausgedrückt und bearbeitet, sondern auch *bewältigt* werden können. So schreibt Katharina Gartner (ebd.), dass „*im kindlichen Spiel Prozesse psychischer Arbeit ... stattfinden -, nämlich ein Integrierbar-Machen und Integrieren von Erlebnisinhalten -, welche die Bewältigung von Erlebten ... bewirkt*“ (Gartner 2004, 154; Hervorhebung im Original). Demzufolge kann Paulinas Zusammenbauen der Puzzleteile im Moment des Verlassen-Werdens von der Mutter als eine symbolische Auseinandersetzung und innerliche Bearbeitung des aufkommenden Trennungsschmerzes und gleichzeitig als ein Stück Bewältigungsarbeit angesehen werden. Beim Zusammenbauen der

Puzzleteile ist Paulina damit beschäftigt, wie einzelne Teile zusammenkommen und so aneinander gefügt werden können, dass sie ein „Ganzes“ ergeben. Das Weggehen ihrer Eltern teilte ein Ganzes (die Familie) auseinander, wobei zwei „Einzelteile“ (Paulina und Sarah) zurückbleiben. Innerpsychisch steht Paulina nun vor der *Herausforderung, die beiden zurückgelassenen Einzelteile in ein neues Ganzes (den Kindergarten) zu integrieren*. Folgt man diesem Gedanken, ist Paulina in dieser Beobachtungssequenz innerlich damit beschäftigt, wie einzelne Teile zu einem *stimmigen Gesamtbild* zusammengefügt werden können. Dabei ermöglicht ihr die „Geheimsprache des Spiels“ (Bettelheim 1987, 182), ihr Erleben auf einer symbolischen Ebene zum Ausdruck zu bringen. Die symbolische Auseinandersetzung und innerliche Bearbeitung des Trennungsschmerzes scheinen für Paulina in diesem Moment bedeutsamer zu sein, als die reale Verabschiedung von der Mutter. So führt der Protokollausschnitt vor Augen, dass Paulina ihren Blick kaum vom Puzzlespiel abwendet, als Frau K. sich mit einem Kuss von ihr verabschiedet. Möglicherweise deutet Paulinas Konzentration auf das Spiel im Moment des Abschieds darauf hin, dass *sie der Trennung respektive dem realen Verlassen-Werden nicht ins Auge blicken* kann, da dies zu schmerzhaft für sie wäre. Von diesem Gedanken ausgehend könnte das Puzzlespiel nicht nur als ein Raum für die symbolische (aktive) Auseinandersetzung mit der Trennungsthematik, sondern ebenso als eine Möglichkeit der Ablenkung von der realen Trennungssituation verstanden werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Paulina in diesen ersten beiden Trennungssituationen emotionslos und distanziert agiert. Sie äußert weder bei der Verabschiedung ihres Vaters, noch bei der Verabschiedung ihrer Mutter Trennungsschmerz. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob die Trennung von den Eltern in ihr keinerlei (schmerzhaft) Affekte hervorrufen würde. Paulina erscheint in diesen beiden Trennungssituationen als *starkes, kleines Mädchen*, das sich *problemlos von den Eltern lösen* kann. Die nähere Auseinandersetzung mit den beiden Trennungssituationen führt jedoch vor Augen, dass die Trennung von den Eltern für Paulina keineswegs so *problemlos* ist, wie dies am ersten Blick erscheinen mag. So wurde herausgearbeitet, dass *Paulinas scheinbare Gleichgültigkeit und Emotionslosigkeit in den Abschiedssituationen darauf hindeuten, dass sie aufkommende, schmerzhaft Gefühle unterdrückt respektive abwehrt*. Im Spiel mit den Holzschienen und im Zusammenbauen der Puzzleteile findet Paulina einen Weg, ihren Trennungsschmerz auf einer symbolischen Ebene auszudrücken und dadurch möglicherweise auch ein Stück weit zu bewältigen. Weiters zeigt sich in diesen beiden Trennungssequenzen, dass Paulina in jenen Momenten, in denen sie (von ihrem Vater respektive ihrer Mutter) verlassen wird, Sarahs körperliche Nähe respektive Sarahs Gruppe aufsucht. Dies legt den Gedanken nahe, dass Sarahs Anwesenheit im Kindergarten für Paulina in (schmerzhaften) Trennungssituationen eine zentrale Rolle spielt. Dieser Gedanke stellt den Ausgangspunkt des folgenden Unterpunktes dar. So soll im

Folgenden herausgearbeitet werden, inwiefern das interaktive Zusammenspiel mit Sarah dazu beiträgt, dass Paulina die reale Trennung vom Vater vollziehen und sich auf die dabei aufkommenden schmerzhaften Affekte ein Stück weit einlassen kann.

#### 4.1.2. Sarah hilft Paulina dabei, sich zu verabschieden und gibt ihr das Gefühl, nicht alleine zurückzubleiben

In diesem Abschnitt wird eine Abschiedssequenz analysiert, in der sich vielfältige Interaktionsprozesse zwischen Paulina und Sarah ereignen. Das Ziel der Analyse liegt darin, die Bedeutung, welche das interaktive Zusammenspiel mit Sarah für *Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz* in dieser Abschiedssituation gehabt haben könnte, herauszuarbeiten. Folgender Protokollauschnitt entstammt der zweiten Beobachtung, die an Paulinas zweiten Kindergartentag stattfand. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und sieben Monate alt.

„Als Paulina mit Manu<sup>23</sup> in den Bewegungsraum tritt, kommt Sarah auf Paulina zugestürzt und hält ihr einen Muffin entgegen. Im Bewegungsraum herrscht ein lautes Durcheinander, da sich die Kinder gerade anstellen, um Muffins zu bekommen. Paulina nimmt den Muffin und sieht ihn an. Auf dem Muffin sind drei Smarties mit Schoko-Boße befestigt. Paulina nimmt ein Smarties herunter und steckt es in den Mund. ‚Paulina, der Papa geht jetzt mal eine Stunde weg einkaufen‘, sagt Herr K. zu Paulina. Er steht am Türrahmen gelehnt und blickt auf seine zwei Töchter, die vor ihm stehen, herab. Frau Schuster steht neben ihm, in der Tür. Paulina schaut nicht zu ihm hoch. Sie ist gerade damit beschäftigt, sich das letzte der drei Smarties in den Mund zu stecken“ (Papier 4, 12).

Die Abschiedsszene beginnt in der sechsten Zeile des Protokollauschnittes. An dieser Stelle leitet Herr K. den Abschied ein, indem er Paulina mitteilt, dass er für eine Stunde weggehen werde. Wie auch am Tag zuvor (Punkt 4.1.1.) zeigt Paulina keine Reaktion auf die Ankündigung der Trennung. Ihre Aufmerksamkeit ist auf den Muffin, den sie soeben von Sarah bekommen hat, gerichtet. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob Paulina ihren Vater nicht gehört hätte. Ich erachte es allerdings als sehr unwahrscheinlich, dass Paulina ihren Vater in diesem Moment tatsächlich akustisch nicht wahrgenommen hat, da Herr K. unmittelbar vor ihr stand, als er zu ihr sprach. Viel eher vermute ich, dass Paulina *nicht hören wollte*, was ihr Vater zu ihr sagte, da die Auseinandersetzung mit dem Inhalt von Herrn K.'s Aussage in ihr *schmerzhafte Affekte evoziert hätte*. Dementsprechend verstehe ich Paulinas scheinbare Taubheit in dieser Situation als einen Versuch, Sinneseindrücke, die auf die bevorstehende Trennung hindeuten, aus ihrer Wahrnehmung auszublenden, um auf diese Weise dem Auf-

---

<sup>23</sup> Manu ist der Name jener Pädagogin, die Sarahs Gruppe (Gruppe „Zirkuszelt“) leitet.

kommen von Trennungsschmerz entgegenzuwirken. Nachdem Paulina auf Herrn K.'s Worte nicht reagiert, wendet dieser sich an beide Töchter:

„Habt ihr mich gehört ihr zwei?! Ich gehe jetzt für eine Stunde weg und hole euch dann beide ab. Ist das okay?“ sagt Herr K.. Sarah sieht mit weit geöffneten Augen zu ihm hoch und nickt. Sie kaut dabei. Paulina schaut mit geöffnetem Mund zu Sarah. Sie folgt Sarahs Blick und schaut zu ihrem Papa hoch. Dann schaut sich nochmals zu der nickenden Sarah und nickt ebenfalls“ (Papier 4, 12).

Sarah reagiert sofort auf die Frage ihres Vaters. Dies verdeutlicht, dass Herrn K.'s Worte für Sarah (und somit auch für Paulina, die unmittelbar neben Sarah steht) akustisch wahrnehmbar sind und unterstreicht meine These, dass Paulinas *Nicht-Hören* in dieser Situation wohl nicht auf ein akustisches Problem, sondern auf eine *innerpsychische Abwehr von Trennungsschmerz* hinweisen. Diese Annahme lässt sich mit psychoanalytischer Literatur zum Thema Abwehr stützen. So schreibt Anna Freud (1984):

„Das kindliche Ich hat immerhin durch mehrere Jahre die Freiheit, bei intakter Realitätsprüfung hinwegzuleugnen, was ihm an der Wirklichkeit mißfällt. Es bedient sich dieser Möglichkeit im ausgiebigstem Maße, beschränkt sich dabei auch nicht auf das reine Vorstellungs- und Phantasiegebiet, denkt nicht nur, sondern handelt“ (Freud, 1984, 85).

Unter Bezugnahme auf dieses Zitat Freuds (ebd.) kann davon ausgegangen werden, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, Sinneseindrücke, die negativ-belastende Affekte (wie Schmerz, Trauer, Angst etc.) evozieren würden, aus der Wahrnehmung auszublenden, um auf diese Weise dem Aufkommen bzw. Wahrnehmen negativ-belastender Affekte entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund kann Paulinas Nicht-Hören in der eben dargestellten Beobachtungssequenz als Ausdruck innerpsychischer Abwehr von Trennungsschmerz verstanden werden.

Dem angeführten Protokollauschnitt ist weiters zu entnehmen, dass Paulina mit leicht geöffnetem Mund beobachtet, wie Sarah auf die Verabschiedung ihres Vaters reagiert. Die geöffneten Lippen verleihen Paulina einen verwirrten und irritierten Gesichtsausdruck und weisen möglicherweise auf eine Überforderung und Hilflosigkeit Paulinas. Allem Anschein nach hat Paulina keine Vorstellung, wie sie auf die Verabschiedung ihres Vaters reagieren soll. In dieser (Not-)Situation orientiert sie sich an ihrer älteren Schwester und ahmt deren Verhalten nach. So erscheint Paulinas Nicken am Ende dieser Beobachtungssequenz nicht wie eine Reaktion auf Herrn K.'s Frage, sondern viel eher wie eine Imitation von Sarahs Nicken. Sarah fungiert in diesem Moment offensichtlich als *Modell und Anhaltspunkt* für Paulina. So zeigt sie Paulina, wie sie selbst mit der Verabschiedung umgeht und eröffnet dadurch für Paulina eine Handlungsoption. In dem Moment, in dem auch Paulina zu nicken beginnt, ist plötzlich eine laute Stimme zu vernehmen:

„Alle Kinder, die einen Kuchen essen, setzen sich bitte hier rüber!“, ruft eine KP<sup>24</sup> in dem Moment. Sarah dreht sich um und schaut zu der KP. ‚Komm Paulina‘, sagt sie. Sie nimmt Paulina an der Hand und die beiden laufen zu den anderen Kindern. Die beiden Mädchen setzen sich neben den anderen Kindern auf die Langbank“ (Papier 4, 12).

Eine Kindergartenpädagogin gibt die Anweisung, dass alle Kinder, die einen Kuchen essen, sich auf die Langbank setzen sollen. Sarah reagiert sofort auf den Ruf und wendet sich in die Richtung, aus der die Stimme der Kindergartenpädagogin kommt. Danach fordert sie Paulina auf mitzukommen und nimmt Paulina an der Hand. *Sarah beendet* damit die *Abschiedsszene* und *lenkt Paulinas Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Kindergarten*. Sie führt Paulina auf diese Weise nicht nur aus der schmerzhaften Abschiedssituation heraus, sondern eröffnet ihr zudem die Möglichkeit, sich innerpsychisch mit etwas anderem als dem schmerzhaften Abschied zu beschäftigen. Indem Sarah Paulina an der Hand nimmt, vermittelt sie ihr das Gefühl, *geführt zu werden* und *nicht allein zu sein*. Paulina folgt Sarah widerstandslos und signalisiert damit, dass ihr die Beendigung der Abschiedsszene sehr gelegen kommt. Es ist auch anzunehmen, dass Paulina den Körperkontakt und die Nähe zu Sarah in diesem Moment als beruhigend empfindet. So spürt sie Sarah durch das Händchenhalten auf einer sinnlichen Ebene konkret *bei sich* und kann sich gleichzeitig durch das gemeinsame Hinlaufen zur Langbank in Form einer gemeinsamen Aktivität und eines gemeinsamen Ziels *mit Sarah verbunden erleben*. Vermutlich hilft Paulina das Erleben von Verbundenheit mit Sarah dabei, die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens besser zu ertragen. Dass Paulina in diesem Moment von schmerzhaften Gefühlen erfüllt ist, wird in folgendem Protokollausschnitt deutlich:

„Paulina schaut *gedankenverloren*<sup>25</sup> in die Gruppe. *Ihr Blick wirkt jetzt wieder müde und leer*. Während sie ihren Blick durch die Gruppe schweifen lässt, beißt sie immer wieder große Stücke von ihrem Muffin ab. Vor ihr am Boden liegen viele Brösel. Sie mampft mit vollen Backen und schaut zu den Kindern. Das letzte Stückchen Muffin zerbröselte in ihren Fingern und fällt zu Boden“ (Papier 4, 12).

Auf der Langbank sitzend scheint Paulina sich nun zunehmend mit der soeben erlebten Trennung und den damit verbundenen schmerzhaften Affekten auseinanderzusetzen. In diesem Protokollausschnitt beschreibe ich Paulinas Gesichtsausdruck als *gedankenverloren und leer*. Ihr Blick richtet sich auf keinen äußeren Ort, sondern schweift ziellos im Gruppenraum umher. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob Paulina das Geschehen um sich nicht wirklich wahrnehmen würde. Ihre Aufmerksamkeit ist vielmehr nach innen gerichtet. Der er-

---

<sup>24</sup> In den Beobachtungsprotokollen wird das Wort *Kindergartenpädagogin* häufig mit dem Buchstabenpaar *KP* abgekürzt.

<sup>25</sup> Dem Konzept der *Infant Observation* (Punkt 2.2.) entsprechend, sind in den Protokollausschnitten all jene Worte und Sätze, die nicht deskriptiv, sondern interpretativ sind, mittels kursiv gesetzter Schriftzeichen gekennzeichnet.

schöpfte und nach innen gerichtete Gesichtsausdruck Paulinas könnte darauf hindeuten, dass sie in diesem Moment von schmerzhaften Affekten erfüllt ist, die ihre ganze Aufmerksamkeit fordern und ihr vorübergehend jegliche Vitalität rauben. Paulinas Verhalten in diesem Protokollausschnitt deutet darauf hin, dass sie sich in diesem Moment - einige Minuten nachdem ihr Vater sich von ihr verabschiedet hat – innerpsychisch mit der Trennung und den damit verbundenen schmerzhaften Affekten auseinandersetzt. Im Moment des Abschieds vermittelte sie nicht den Eindruck, als ob das Weggehen ihres Vaters für sie schmerzhaft wäre. Doch einige Minuten später wirkt sie wie ein *Häufchen Elend*. Paulinas Auseinandersetzung mit dem Trennungsschmerz kommt verzögert, erst nachdem *derjenige, der ihr den Schmerz zugefügt hat*, außer Sichtweite ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Paulina *Zeit* braucht, *um erlebte Situationen innerpsychisch zu bearbeiten und sich mit den dadurch entstehenden (schmerzhaften) Affekten auseinanderzusetzen*. Es könnte jedoch auch darauf hindeuten, dass Paulina ihre (schmerzhaften) Gefühle nicht (vor anderen) zeigt, sondern sich nur dann – *still und heimlich – mit ihren schmerzhaften Gefühlen auseinandersetzt*, wenn sie sich unbe(ob)achtet fühlt. So drückt sie ihren Schmerz auch jetzt – in diesem scheinbar unbe(ob)achteten Moment - nicht aus. Das Zerbröseln des Muffins wirkt wie ein symbolischer Ausdruck, der *durch den wahrgenommenen Trennungsschmerz ausgelösten inneren Erschütterung* Paulinas. Sarah scheint Paulinas Schmerz in diesem Moment zu spüren:

„Sarah dreht sich nun zu Paulina und hält ihr eines ihrer Smarties hin. Paulina nimmt es und steckt es in ihren Mund. ‚Der Papa ist jetzt nicht mehr da‘, sagt Sarah und schaut zur Tür. Paulina antwortet nicht und schaut weiterhin in die Gruppe. Dann steht sie auf und stellt sich vor Sarah hin. Sie macht ihren Mund weit auf und schaut auf den Muffin in Sarahs Hand. Sarah bricht ein Stück von ihrem Kuchen ab und legt ihn in Paulinas Mund ... “ (Papier 4, 12).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes bietet Sarah Paulina eines ihrer Smarties an. Sie schenkt Paulina damit einen ganz besonderen Teil ihres Kuchens<sup>26</sup>. Dies deutet darauf hin, dass Sarah Paulina in diesem Moment etwas Gutes tun möchte. Auf innerpsychischer Ebene könnte Sarahs wohlschmeckendes Geschenk dazu dienen, Paulinas - durch die Realisierung der Trennung entstandene - *innere Leere* mit etwas Gutem zu füllen. Sarahs Vorgehensweise in dieser Beobachtungssequenz kann unter Bezugnahme auf Bions Konzept des „Containments“ (Bion 1952)<sup>27</sup> näher erläutert werden. *Containment*<sup>28</sup> im Sinne Bions lässt

---

<sup>26</sup> Auf jedem Muffin befinden sich nur drei Smarties (Papier 4, 12).

<sup>27</sup> Ich beziehe mich in meinen Ausführungen nicht direkt auf Bion (1952), sondern auf Sekundärliteratur von Lazar (1987; 1993), da darin erläutert wird, wie Bions (1952) Theorie verstanden werden kann. Meines Erachtens eignen sich die Texte Lazars (ebd.) sehr gut, um die Überlegungen Bions in verständlicher Weise zu skizzieren.

<sup>28</sup> *Containment* respektive *Containing* stellt nur einen kleinen Ausschnitt von Bions umfassender *Theorie des Denkens* (1952) dar. Für eine nähere Auseinandersetzung mit diesem komplexen Theoriemodell Bions empfiehlt sich der Artikel „‘Container-Contained’ und die helfende Beziehung“ von Ross A. Lazar (1993). In diesem Artikel Lazars (ebd., 70) kommt zum Ausdruck, dass Bion das

sich als eine Form des Aufnehmens und Umwandeln unerträglicher und unbenennbarer Sinneseindrücke in integrier- und kommunizierbare Gefühle und Gedanken beschreiben (Lazar 1987, 43). *Containment* kann nur dann stattfinden, wenn eine Person Kraft ihrer „negativen Kapazität“<sup>29</sup> (Lazar 1987, 43) dazu fähig ist, die „ungeordneten, chaotischen, verwirrenden, bedrohlichen, Angst machenden Stimulierungen“ (ebd.) des Gegenübers in sich aufzunehmen, diese mittels Reflexion „psychisch zu verdauen“, um sie in einem weiteren Schritt dem Gegenüber in „psychisch verdauter“ und integrierbarer Weise zurückzugeben. In Anlehnung an Lazar (ebd.) möchte ich versuchen, diesen innerpsychischen Vorgang des *Containments nach Bion* in Analogie zum Vorgang des „Essen-zu-sich-Nehmens“ und anschließenden Verdauens zu erläutern:

In einem ersten Schritt wird etwas von Außen - Nahrung respektive die projizierten Gefühle des Gegenübers - wahrgenommen und in sich aufgenommen. Daran anschließend wird das zu sich Genommene verdaut - d.h. die nach außen projizierten, unerträglichen, bedrohlichen Gefühle des Gegenübers werden mittels reflexiver Auseinandersetzung modifiziert. In einem weiteren Schritt wird das Verdaute ausgeschieden - d.h. die modifizierten Gefühle des Gegenübers werden diesem in ihm einer nun erträglichen Form zurückgegeben. Insofern kann der Mensch durch die Erfahrung des *Containments* lernen, beängstigende, bedrohliche Gefühle besser auszuhalten und in sein Erleben zu integrieren.

Betrachtet man den eben dargestellten Protokollauschnitt vor dem Hintergrund dieses theoretischen Konzepts, zeigt sich, dass Sarah in dieser Beobachtungssequenz als *Container* im Sinne Bions fungiert. So nimmt sie Paulinas Trennungsschmerz, der in Form von Paulinas leeren Blicken und ihrer geistigen Abwesenheit Ausdruck findet, wahr und in sich auf. Sie reagiert intuitiv auf die wahrgenommene *innere Leere Paulinas*, indem sie Paulina das Angebot macht, diese Leere durch den Verzehr eines Smarties zu füllen. In einem weiteren Schritt verleiht Sarah dem wahrgenommenen Trennungsschmerz auf verbaler Ebene Ausdruck. So spricht sie aus, dass der Papa nun nicht mehr da ist, und verbalisiert damit das, was Paulina in diesem Moment innerlich schmerzlich beschäftigen dürfte. Insofern agiert Sarah in dieser Situation als eine „mit-fühlende“ und „mit-denkende“ (Lazar 1987, 54) Person, die dazu in der Lage ist, die in sie „projizierten Gefühle des Schreckens“ (Lazar 1993, 75) in sich aufzunehmen, auszuhalten und in integrierbarer Form zum Ausdruck zu bringen. Sarahs *Containment* veranlasst Paulina dazu, auf die Stufe eines kleinen, bedürftigen Kindes zu regredieren. So stellt sie sich nun vor Sarah hin und fordert sie mittels entsprechender Gesten - sie macht den Mund auf und schaut auf den Muffin in Sarahs Hand (Papier 12, 4) - dazu auf, sie zu füttern. Sarah geht auf die unausgesprochene Forderung Paulinas ein und

---

Wortpaar „Container-Contained“ verwendet, um dadurch auf den dynamischen, prozesshaften Charakter des *Containings* hinzuweisen.

<sup>29</sup> Unter *negativer Kapazität* versteht Bion (1952), die „Fähigkeit aufzunehmen, ohne zu beurteilen und ohne nach irgendwelchen schnellen Patentlösungen zu greifen“ (ebd. zit. n. Lazar 1987, 43).

beginnt, Paulina zu füttern. Es entsteht dadurch eine Situation, in der *Paulina* sich sowohl auf innerpsychischer Ebene (durch das *Containment*) als auch auf physischer Ebene (durch das Füttern) von *Sarah* versorgt erleben kann.<sup>30</sup>

In diesem Protokollauschnitt konnten verschiedene Aspekte des interaktiven Zusammenspiels zwischen Paulina und Sarah identifiziert werden, die bedeutsam für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz gewesen sein dürften. So wurde herausgearbeitet, dass Sarah im Moment des Abschieds für Paulina als Modell und Anhaltspunkt fungiert und für Paulina somit eine Handlungsoption im schmerzhaften Moment des Verlassen-Werdens eröffnet. Weiters wurde aufgezeigt, dass Sarah Paulina aus der schmerzhaften Abschiedssituation heraus führt und dabei Paulinas Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Kindergarten richtet. Durch ihre (körperliche) Nähe ermöglicht Sarah Paulina ein Erleben von Verbundenheit und gibt ihr damit das Gefühl, nicht allein zu sein. Zudem reagiert Sarah intuitiv auf Paulinas subtil ausgedrückten Trennungsschmerz. Sie benennt Paulinas Schmerz und gibt ihm damit eine konkrete – für Paulina in weiterer Folge auch innerpsychisch bearbeitbare – Bedeutung.

In folgendem Unterpunkt soll anhand der Darstellung und Interpretation einer Abschiedssequenz exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich Abschiede zwischen Paulina und ihrer Mutter üblicherweise gestalteten.

#### 4.1.3. Eine beispielhafte Abschiedsszene *oder* Anstatt eines schmerzhaften Endes - Schmerz ohne Ende

In folgendem Unterpunkt wird Einblick in eine Abschiedsszene gegeben, die beispielhaft für nahezu alle Verabschiedungsszenen ist, die ich zwischen Paulina und ihrer Mutter beobachten konnte. Herausgearbeitet werden soll, wie sich das interaktive Zusammenspiel zwischen Paulina und ihrer Mutter in Abschiedssituationen gestaltet. Dabei wird auch aufgezeigt, welche Bedeutung Sarahs Anwesenheit im Kindergarten für die Entstehung und Etablierung dieses „Verabschiedungsmusters“ hat. Dieser Unterpunkt dient somit der Skizzierung und Interpretation eines spezifischen Grundmusters, das für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz in Abschiedssituationen eine zentrale Rolle spielt. Folgende Szene ereignet sich während meiner fünften Beobachtung. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und acht Monate alt und geht seit einem Monat in den Kindergarten.

---

<sup>30</sup> Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept des *Containments* nach Bion (1952) findet sich in der Fallstudie Bocks (2009) – Einer Einzelfallstudie, die ebenfalls im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entstand.

„Paulina sitzt auf der Garderobenbank und sieht zur Tür der Gruppe ‚Kunterbunt‘. Nach einer Weile steht Paulina auf und geht in die Gruppe ‚Kunterbunt‘. Frau K. folgt ihr. Sarah geht neben Frau K.. ‚Warte Paulina, ich muss dir noch etwas sagen‘, sagt Frau K. und bleibt in der Tür stehen. Paulina steht ein paar Schritte von ihr entfernt im Gruppenraum. Ihr Blick ist in die Gruppe gerichtet. Sie schaut um sich“ (Papier 8, 2).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes befindet Paulina sich in der Garderobe. Ihr Blick ist dabei in den Gruppenraum gerichtet, was darauf hindeutet, dass sie sich in diesem Moment gedanklich bereits mit dem Geschehen im Gruppenraum beschäftigt. Nach einer Weile steht sie auf und geht in ihre Gruppe. Paulina verlässt die Garderobe – und somit ihre Mutter und Sarah – ohne ein Wort oder einer Geste des Abschieds. Frau K. und Sarah folgen ihr. Frau K. bleibt in der Tür stehen und fordert Paulina auf, sich noch einmal ihr zuzuwenden, indem sie sagt, dass sie Paulina noch etwas sagen müsse. Paulina reagiert nicht darauf. Ihre Aufmerksamkeit ist auf das Geschehen im Gruppenraum gerichtet. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob sie ihre Mutter nicht gehört hätte. Frau K. wird in ihrer Aussage nun etwas konkreter und teilt Paulina mit, weshalb sie möchte, dass Paulina noch einmal zu ihr zurückkommt:

„Paulina komm noch mal her, ich gehe jetzt‘, sagt Frau K.. Paulina dreht sich um und geht zu ihrer Mutter. Frau K. beugt sich etwas nach unten und streckt ihre Hand nach vor. Ihr Gesicht ist nun ganz nahe vor Paulinas Gesicht. Die beiden schauen sich in die Augen. Als Frau K. ihre rechte Hand nach vor streckt, streckt auch Paulina ihre rechte Hand nach vor und die beiden schütteln sich die Hände. ‚Tschüss‘, sagt Frau K. dabei und lächelt Paulina an. Sie beugt sich noch ein Stück nach vor und drückt Paulina einen Kuss auf die Lippen. Danach richtet sie sich wieder auf. Paulina dreht sich um und geht ein paar Schritte in die Gruppe“ (Papier 8, 2).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes deutet Frau K. Paulina an, dass sie sich verabschieden möchte. Paulina dreht sich daraufhin um und geht zu ihrer Mutter. Die nun folgende Verabschiedung zwischen Paulina und ihrer Mutter gestaltet sich äußerst ambivalent. So streckt Frau K. ihre Hand nach vor und signalisiert damit, dass sie sich mit einem Händeschütteln von Paulina verabschieden möchte. Gleichzeitig führt sie ihr Gesicht ganz nahe vor Paulinas Gesicht und schaut tief in Paulinas Augen. Die Abschiedsgeste wirkt dadurch einerseits distanziert und förmlich, andererseits intim. Als Frau K. ihre Hand nach vor streckt, streckt auch Paulina – beinahe zeitgleich mit ihrer Mutter – ihre Hand aus. *Wie ein kleiner Roboter* schüttelt sie die Hand ihrer Mutter. Nach dieser förmlichen Verabschiedung hat Frau K. offensichtlich das Bedürfnis, den Abschied etwas inniger zu gestalten. So beugt sie sich nun näher zu Paulina hinunter und drückt ihr einen Kuss auf die Lippen. Paulina erwidert den Kuss nicht, sondern lässt ihn einfach über sich ergehen. Einige Sekunden später dreht sie sich um und geht in ihre Gruppe. Dabei wird sie abermals von ihrer Mutter gestoppt. So fragt Frau K. Paulina nun, ob sie nicht lieber mit Sarah mitgehen möchte:

„Möchtest du hier bleiben oder möchtest du lieber mit Sarah mitgehen?“, fragt Frau K.. Sie steht in der Tür und sieht Paulina an. Paulina dreht sich nochmals zu ihrer Mutter um. Sie nickt heftig und läuft zu Sarah, die neben Frau K. in der Tür steht. „Ich gehe mit Sarah“, sagt Paulina nickend. Sie läuft zur Gruppe ‚Zirkuszelt‘“ (Papier 8, 2).

Mit der Formulierung „möchtest du lieber“ (Papier 8, 2) bringt Frau K. implizit zum Ausdruck, dass es ihr selbst lieber wäre, wenn Paulina mit Sarah mitgehen würde. Paulina reagiert auf den implizit geäußerten Wunsch ihrer Mutter, indem sie sich sofort zu ihr umdreht, heftig nickt, und dann zu Sarah läuft. Offensichtlich kommt ihr der Vorschlag ihrer Mutter sehr gelegen. Ihr heftiges Nicken deutet darauf hin, dass Paulina sich in diesem Moment erleichtert fühlt. Es scheint fast so, als hätte ihr ihre Mutter durch diese Frage eine, bis dato von Paulina selbst nicht in Betracht gezogene, Möglichkeit zur Bewältigung des Abschieds eröffnet. Paulina nimmt diese Möglichkeit dankbar an und läuft in Sarahs Gruppe<sup>31</sup>.

Bei der Interpretation dieser Abschiedssequenz fiel mir auf, dass es mir kaum möglich war, mich auf Paulinas Erleben einzulassen. Mir wurde bewusst, dass ich in diesem Protokollauschnitt Paulinas Mimik kaum beschreiben und daher wenig empirisches Material habe, das mir Auskunft über Paulinas Erleben in diesem Moment des Verlassen-Werdens von der Mutter geben könnte. Im Nachhinein schließe ich daraus, dass Paulina in dieser Situation keine - für mich beschreibbare - Mimik äußerte. Die Ausdruckslosigkeit Paulinas führt mich zu der Annahme, dass Paulina sich in dieser Abschiedssequenz von ihren Gefühlen distanziert respektive ihre Gefühle nicht zulässt. Ich erachte ihre Passivität, ihr mechanisches Händeschütteln und die Haltung des „Alles-über-sich-ergehen-Lassens“ als Anzeichen dafür, dass es Paulina in dieser Situation nicht möglich ist, sich auf den Abschied und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle (emotional) einzulassen. Dies zeigt sich bereits zu Beginn des Protokollauschnittes, als Paulina ohne ein Wort des Abschieds ihre Mutter verlässt und in ihre Gruppe geht. Sie erweckt dadurch den Eindruck, als ob sie den Abschied möglichst schnell (und schmerzlos) hinter sich bringen wolle. Ihre Aufmerksamkeit ist bereits in den Gruppenraum gerichtet. Offensichtlich ist Paulina in diesem Moment gedanklich bereits mit dem Geschehen in der Gruppe und nicht mit dem Geschehen in der Garderobe beschäftigt. Dies führt mich zu der Annahme, dass Paulina das Geschehen in diesem Moment „gedanklich vorspult“, um dadurch die bevorstehende, *schmerzhaft Abschiedssituation gedanklich und emotional zu „überspielen“*. Doch *Frau K. zerstört* Paulinas Vorhaben des *kurzen und schmerzlosen Abschieds*, indem sie Paulina mitteilt, dass sie ihr noch etwas sagen möchte. Sie fordert Paulina dadurch auf, sich noch einmal ihr zuzuwenden und sich mit der schmerzhaften Verabschiedung auseinanderzusetzen. Paulina reagiert vorerst nicht auf Frau K.'s Aufforderung, was ich als eine weitere Bestätigung meiner bereits dargelegten These - dass

---

<sup>31</sup> Wie sich die darauf folgende Phase des Getrenntseins von der Mutter gestaltet, wird im zweiten Unterkapitel der Fallanalyse thematisiert (Punkt 4.2.1.).

Paulina versucht, Worte, Gesten und/oder Personen, die in unmittelbaren Zusammenhang mit einer Trennung von vertrauten familiären Bezugspersonen stehen, aus ihrer Wahrnehmung auszublenden, um auf diese Weise *dem Aufkommen von Trennungsschmerz entgegenzuwirken* - erachte (Punkt 4.1.1., 4.1.2.). In der darauf folgenden Verabschiedung zwischen Frau K. und Paulina wirkt Paulina ferngesteuert und emotionslos. Weder ihrem Gesichtsausdruck noch ihren Gesten ist zu entnehmen, wie es ihr in diesem Moment ergeht. Bei der Interpretation dieser Szene entstand in mir das Bild eines kleinen Roboters, der mechanisch die ihm entgegen gestreckte Hand schüttelt. In dieser bildhaften Beschreibung kommt zum Ausdruck, dass Paulina in diesem Moment *emotionslos* agiert. Wie bereits erwähnt, erachte ich Paulinas scheinbare Emotionslosigkeit im Moment des Abschieds als einen Hinweis darauf, dass sie sich in diesem Moment von ihren Gefühlen distanziert bzw. diese abwehrt, um auf diese Weise *dem Wahrnehmen von Trennungsschmerz entgegenzuwirken*.

Bei der Verabschiedung zwischen Paulina und Frau K. scheint es wenig Raum für den Ausdruck (schmerzhafter) Affekte zu geben. So zeigt sich, dass auch Frau K. darum bemüht ist, den Abschied möglichst *emotionslos* zu gestalten. Ihre teilweise förmliche Abschiedsgeste und ihre uneindeutige Aussage, sie müsse Paulina noch *etwas* sagen, weisen darauf hin, dass es auch ihr schwer fällt, sich (emotional) auf die schmerzhaft Trennung einzulassen. Mit der Aussage „Ich gehe jetzt“ (Papier 8, 2) versucht sie eine möglichst neutrale Beschreibung für die bevorstehende, schmerzhaft Trennung zu finden. Mehrmals stoppt sie Paulina in deren Vorhaben, den Abschied zu beenden und sich dem Geschehen in der Gruppe zuzuwenden. Dadurch zögert Frau K. nicht nur den Moment der tatsächlichen Trennung hinaus, sondern konfrontiert Paulina auch immer wieder mit jenen schmerzhaften Gefühlen, die diese abzuwehren versucht. Der *rettende Anker* in diesem scheinbar *nicht enden wollenden Abschiedsszenario* ist schließlich *Sarah*. Die Gewissheit, dass Sarah bei Paulina im Kindergarten bleibt, scheint Frau K. soweit zu beruhigen, dass sie Paulina schließlich zurück lassen kann. Auch für Paulina scheint die Vorstellung, bei Sarah bleiben zu können, sehr beruhigend. Sofort läuft sie zu Sarah und bestätigt heftig nickend, dass sie lieber mit Sarah mitgehen möchte. Paulinas heftiges Nicken erscheint in dieser Situation wie ein Loslassen innerer Anspannung und kann somit als Ausdruck von Erleichterung verstanden werden. Dies deutet darauf hin, dass es Paulina leichter fällt sich von ihrer Mutter zu trennen, wenn sie die Sicherheit haben kann, dass sie die Phase des Getrenntseins von der Mutter gemeinsam mit Sarah verbringen wird. In folgendem Unterpunkt soll diese Überlegung nun aufgegriffen und anhand der Darstellung und Interpretation einer weiteren Abschiedsszene differenzierter bearbeitet werden.

#### 4.1.4. Nicht ohne meine Schwester!

Im Folgenden wird Einblick in eine Abschiedsszene gegeben, in der Paulina – in meiner Anwesenheit als Beobachterin *erstmalig* – zum Ausdruck bringt, dass die Trennung von der Mutter für sie schmerzhaft ist. Die Auseinandersetzung mit folgender Abschiedssequenz soll unter anderem verdeutlichen, inwiefern das im vorangegangenen Unterpunkt dargestellte Verabschiedungsmuster von Paulina und Frau K. dazu beiträgt, dass die folgende Abschiedssituation für Paulina derartig schmerzhaft ist.

Folgende Beobachtungssequenz ereignet sich während meiner achten Beobachtung und somit drei Wochen nach der soeben dargestellten Abschiedssequenz (Punkt 4.1.3.). Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und acht Monate alt und geht seit zwei Monaten in den Kindergarten.

„Paulina geht nun zu den Kindern, die in der Garderobe am Boden sitzen und spielen. Sie bleibt einen Schritt vor den Kindern stehen und sieht ihnen zu. ‚Paulina, ich gehe jetzt‘, sagt Frau K.. Paulina bleibt regungslos vor den Kindern stehen. ‚Paulina ich möchte mich noch von dir verabschieden‘, sagt Frau K.. Paulina dreht ihren Körper nun in Frau K.’s Richtung. Ihren Kopf lässt sie dabei weiterhin zu den Kindern gewandt. Nach ein paar Sekunden dreht Paulina auch ihren Kopf zu ihrer Mutter und geht ein paar Schritte auf Frau K. zu. ‚Tschüss Paulina, bis zu Mittag‘, sagt Frau K.. Frau K. hockt am Boden und schaut zu Paulina. Sie greift nach vor und streichelt Paulinas rechten Arm. Paulina schaut zwischen ihrer Mutter und den Kindern hin und her. ‚Tschüss‘, sagt sie und wendet ihren Körper wieder in die Richtung der Kinder. ‚Ein Bussi möchte ich schon noch‘, sagt Frau K. und lächelt. Paulina geht einen Schritt auf ihre Mutter zu. Sie blickt in das Gesicht ihrer Mutter. Frau K. beugt sich nach vor und drückt Paulina einen Kuss auf die Lippen. Kurz darauf dreht Paulina sich um und geht ein paar Schritte in den Gang. Paulina geht an der Tür der Gruppe ‚Kunterbunt‘ vorbei. Sie geht weiter in Richtung Gruppe ‚Zirkuszelt‘. Sarah folgt ihr“ (Papier 12, 3).

Die in diesem Protokollausschnitt dargestellte Verabschiedung zwischen Frau K. und Paulina erinnert an die im vorangegangenen Unterpunkt ausführlich diskutierte Abschiedssequenz (Punkt 4.1.3.). Auch diese Verabschiedung verläuft nach dem soeben herausgearbeiteten Verabschiedungsmuster von Frau K. und Paulina: So wendet Paulina sich ohne ein Wort oder eine Geste des Abschieds von ihrer Mutter ab und richtet ihre Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Kindergarten (in diesem Fall eine Gruppe von Kindern, die sich in der Garderobe befinden). Frau K. holt sie daraufhin in die Abschiedssituation zurück, indem sie Paulina mitteilt, dass sie sich noch von ihr verabschieden möchte, etc.

Das Verabschiedungsmuster von Frau K. und Paulina soll an dieser Stelle nicht noch einmal thematisiert werden. Die Darstellung der Verabschiedung dient in diesem Zusammenhang lediglich der Hinführung zu jenem Aspekt, der im Folgenden etwas ausführlicher behandelt wird. So möchte ich mein Augenmerk auf die letzten beiden Zeilen dieses Protokollausschnittes richten. In diesen zeigt sich, dass Paulina unmittelbar nachdem sie von ihrer Mutter

einen Abschiedskuss bekommen hat, zielgerichtet auf Sarahs Gruppe (Gruppe „Zirkuszelt“) zugeht. Offensichtlich beabsichtigt Paulina, die nun folgende Phase des Getrenntseins von der Mutter, gemeinsam mit Sarah, in deren Gruppe zu verbringen. In Anbetracht der Abschiedsszene, die im vorangegangenen Unterpunkt dargestellt und diskutiert wurde, wird verständlich, wie es dazu kommen konnte, dass es für Paulina in diesem Moment selbstverständlich zu sein scheint, ihren Kindergartentag in Sarahs und nicht in ihrer eigenen Gruppe zu beginnen. So wurde im vorangegangenen Unterpunkt aufgezeigt, dass Frau K. und Paulina sich erst von einander trennen konnten, nachdem klar gestellt war, dass Sarah in der Phase des Getrenntseins von der Mutter bei Paulina sein wird (Punkt 4.1.3.). Angesichts der Tatsache, dass es sich dabei um ein immer wieder kehrendes (Verabschiedungs-)Muster von Paulina und Frau K. handelt, drängt sich der Gedanke auf, dass Paulina aufgrund des mehrmaligen Erlebens von Abschiedssituationen nach dem im vorangegangenen Unterpunkt beschriebenen Muster die Vorstellung ausgebildet hat, dass sie im Kindergarten jederzeit bei Sarah (und somit auch in deren Gruppe) sein kann. Meine Vermutung lautet daher, dass *Paulinas Verwirrung bezüglich ihrer Gruppenzugehörigkeit*, die sich in zahlreichen Beobachtungsprotokollen zeigt (Papier 3/4/5/7/8/9/12/14/15), zum Teil auf das spezifische Verabschiedungsmuster von Frau K. und Paulina zurückzuführen ist. Frau K. vermittelt in Abschiedssituationen immer wieder, dass sie selbst nicht wahrhaben möchte (bzw. kann), dass Paulina und Sarah eigentlich voneinander getrennte Gruppen besuchen. Daran zeigt sich, dass Sarah sowohl für Paulina, als auch für Frau K. eine zentrale Rolle für die Bewältigung der Trennung spielt. Als einen weiteren verwirrungsstiftenden Faktor in Hinblick auf Paulinas Gruppenidentität erachte ich die vorgegebenen Strukturen des Kindergartens, die eine zeitweise Vermischung der beiden Gruppen ermöglichen (Punkt 3.5.). So erlebte ich während meiner Beobachtungen, dass Paulina und Sarah viele Aktivitäten gemeinsam machen durften, obwohl sie eigentlich voneinander getrennte Gruppen besuchen. Hin und wieder gab es auch bestimmte Aktivitäten, welche die beiden getrennt voneinander (gruppenintern) machen mussten (z.B. Ausflüge, „Ten-Uhr-Meetings“<sup>32</sup>, etc.). Eine bestimmte Struktur respektive Regelmäßigkeit in der zeitweisen Vermischung und Trennung der Gruppen war für mich erst gegen Ende meiner achtmonatigen Beobachtungszeit erkennbar. Anzunehmen ist, dass Paulina dies ähnlich erlebte und für sie somit (anfangs) nicht klar war, welche Tageszeiten und Aktivitäten sie gemeinsam mit Sarah verbringen durfte und welche sie ohne Sarah machen *musste*. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb Paulina in diesem Moment

---

<sup>32</sup> Bei dem „Ten-Uhr-Meeting“ handelt es sich um eine (gruppeninterne) Gruppenaktivität, die als fixer Bestandteil des Kindergartenalltags, täglich gegen zehn Uhr stattfindet. Bei diesem „Meeting“ werden die Kinder in ihre jeweiligen Gruppen aufgeteilt. Dies bedeutet, dass Paulina und Sarah für diese Gruppenaktivität tagtäglich voneinander getrennt werden. In der jeweiligen Gruppe setzen sich alle Kinder, Pädagoginnen, Helferinnen und anwesenden Kindergartenschülerinnen in einem Sitzkreis am Boden. Am Boden sitzend wird gemeinsam gesungen, das Tagesprogramm besprochen, usw. (Punkt 3.5.).

– nach Verabschiedung von der Mutter - zielgerichtet auf Sarahs Gruppe zumarschert und dabei den Eindruck vermittelt, als wäre dies (auch) ihre Gruppe. Doch plötzlich wird sie von ihrer Mutter gestoppt:

„Frau K. geht nun schnellen Schrittes auf Paulina zu. Sie legt ihre Hände auf Paulinas Schultern und dreht Paulina ein Stück Richtung Eingangstür der Gruppe ‚Kunterbunt‘. ‚Komm Paulina, geh in deine Gruppe. Frau Schuster wartet sicher schon auf dich‘, sagt Frau K.. Paulina bleibt stehen und wendet ihren Kopf zur Gruppe ‚Kunterbunt‘. Frau Schuster steht in der Tür. ‚Hallo Paulina!‘, ruft sie lächelnd und winkt“ (Papier 12, 3).

Frau K. stoppt Paulina, indem sie - von hinten kommend - ihre Hände auf Paulinas Schultern legt und Paulinas Körper soweit verdreht, dass Paulinas Blick zu Eingangstür ihrer eigenen Gruppe (Gruppe „Kunterbunt“) gerichtet ist. Frau K. reißt Paulina somit aus deren „Konzept“ (dem Vorhaben in Sarahs Gruppe zu gehen) und verlangt von ihr plötzlich etwas, das ihren bisherigen Ambitionen in Abschiedssituationen völlig widerspricht (Punkt 4.1.3.). So fordert sie Paulina auf, dass sie in ihre eigene Gruppe gehen möge. Von ihrer Mutter gestoppt, bleibt Paulina stehen und wendet ihren Blick Richtung Tür der Gruppe „Kunterbunt“. In Anbetracht Paulinas bisher gemachter Erfahrungen in Abschiedssituationen mit ihrer Mutter, kann vermutet werden, dass sie sich in diesem Moment verwirrt und irritiert fühlt, da sie nicht nachvollziehen kann, weshalb ihre Mutter plötzlich von ihr verlangt, dass sie die Zeit im Kindergarten ohne Sarah verbringen soll. Vermutlich erzeugt der Gedanke, ohne Sarah im Kindergarten bleiben zu müssen, in diesem Moment Angst und Unbehagen in Paulina. In der Tür der Gruppe „Kunterbunt“ steht Frau Schuster, die Paulina fröhlich winkend ein „Hallo Paulina!“ (Papier 12, 3) zuruft. Mit ihrer freundlichen Begrüßung vermittelt Frau Schuster den Eindruck, dass sie sich freut, Paulina zu sehen. Paulina kann in dieser Situation die Erfahrung machen, dass sie im Kindergarten willkommengeheißen und freudig erwartet wird. Möglicherweise führt das Erleben dieses Willkommengeheißenwerdens dazu, dass Paulina nun langsam auf Frau Schuster zugeht, obwohl dies ihrem eigentlichen Vorhaben - in Sarahs Gruppe zu gehen - zuwider läuft.

„Langsam geht Paulina auf Frau Schuster zu. Sie hat ihren Kopf dabei etwas zu Boden geneigt. Mit ihren Augen schaut sie zu Frau Schusters Gesicht hoch. Frau K. geht ganz nahe hinter Paulina. Ihre Hände liegen auf Paulinas Schultern *und es macht den Anschein, als ob Frau K. ihre Tochter in Frau Schusters Richtung dirigieren würde*“ (Papier 12, 3).

Paulina geht ganz langsam auf Frau Schuster zu und zögert die Ankunft bei Frau Schuster dadurch möglichst lange hinaus. Ihren Kopf hält sie geduckt, so als ob sie sich vor etwas schützen wolle. *Wie ein scheues Reh* lugt sie zu Frau Schusters Gesicht hoch, während sie langsam auf sie zugeht. Paulinas zögerliches Vorwärtsbewegen und ihre verkrampfte und geduckte Körperhaltung deuten darauf hin, dass sie sich in diesem Moment unwohl und

ängstlich fühlt. Frau K.'s Aufforderung, in ihre eigene Gruppe zu gehen, scheint in ihr Gefühle der Angst und Unsicherheit evoziert zu haben. *Offensichtlich beunruhigt Paulina die Vorstellung, dass sie die Phase des Getrenntseins von der Mutter auch getrennt von Sarah verbringen soll.* Dennoch fügt sie sich (vorerst) der Aufforderung ihrer Mutter und lässt sich von dieser Richtung Gruppe „Kunterbunt“ *dirigieren*. Der Umstand, dass Paulina nicht von sich aus zu Frau Schuster geht, sondern von Frau K. dahin geschoben wird, könnte dazu führen, dass Paulina sich in diesem Moment fremdbestimmt und ohnmächtig erlebt. Paulinas Widerwillen gegenüber der Vorstellung, alleine in ihre eigene Gruppe gehen zu müssen, zeigt sich nur sehr subtil in Paulinas langsamer und zaghafte Vorwärtsbewegung und ihrer verkrampften Körperhaltung. Vor Frau Schuster angekommen, wagt Paulina es schließlich, ihrem Widerwillen verbal Ausdruck zu verleihen:

„Paulina steht nun vor Frau Schuster. ‚Ich möchte mit der Sarah mitgehen‘, sagt Paulina leise und sieht zu Frau Schuster hoch. Sarah steht neben Frau Schuster im Gang. ‚Jetzt bleibst du erst mal bei mir in der Gruppe ‚Kunterbunt‘. Nach dem ‚Ten-Uhr-Meeting‘ kannst du dann wieder zur Sarah‘, sagt Frau Schuster. Sie streichelt Paulina dabei über den Rücken. ‚Neeeeeeiiiiin, ich will nicht!‘, brüllt Paulina laut und beginnt zu weinen. Paulina dreht sich zu Frau K.. Paulina hat ihre Mundwinkel nach unten gezogen. Ihr Mund ist etwas geöffnet und sie brüllt laut: ‚Wäh!!!‘ Paulinas Gesicht ist ganz rot, aus ihren Augen fließen unaufhaltsam Tränen. Paulina brüllt nun mit weit geöffnetem Mund und zusammengepressten Augen. Frau K. hockt sich vor Paulina nieder und redet *beruhigend* auf sie ein. Paulina drückt sich an Frau K.'s Oberkörper und brüllt laut, sodass ich nicht verstehen kann, was Frau K. zu ihr sagt. Frau Schuster steht in der Tür und schaut auf die beiden. *Sie wirkt etwas hilflos und unschlüssig*“ (Papier 12, 3).

Mit leiser Stimme äußert Paulina ihren Wunsch, mit Sarah mitzugehen. Sie wendet sich dabei an Frau Schuster, so als gehe sie davon aus, dass diese die Macht habe zu entscheiden, ob sie bei Sarah bleiben kann oder nicht. Frau Schuster reagiert auf Paulinas zaghaft zum Ausdruck gebrachten Wunsch mit einer klaren und *unumstößlichen Aussage*. So verlangt sie von Paulina, dass diese vorerst in ihrer eigenen Gruppe bleiben soll. Im nächsten Satz stellt die Kindergartenpädagogin allerdings in Aussicht, dass Paulina nach einem bestimmten Zeitpunkt (dem Ten-Uhr-Meeting) zu Sarah gehen könne. Es scheint fast so, als wolle Frau Schuster Paulina mit dieser Ankündigung über die Phase des Getrenntseins von Sarah hinwegtrösten. Beruhigend streicht Frau Schuster über Paulinas Rücken, so als wolle sie den Schmerz, den sie Paulina durch ihre Aufforderung zugefügt hat, dadurch mildern. Paulina bringt nun mit lautem Gebrüll zum Ausdruck, dass sie nicht ohne Sarah in ihrer Gruppe bleiben möchte. Ihre Stimme klingt in diesem Moment nicht mehr leise und zögerlich, sondern laut und zornig. Paulina beginnt zu weinen und wendet sich ihrer Mutter zu. Dies deutet darauf hin, dass Paulina in diesem schmerzhaften Moment bei Frau K. Unterstützung und Trost sucht. Obwohl Frau K. Paulina zu trösten versucht, indem sie sich ihr zuwendet und beruhigend auf sie einredet, brüllt Paulina unaufhaltsam weiter. Ihre laute Stimme, die zusammen-

gepressten Augen, der weit geöffnete Mund und ihr hochroter Kopf verleihen Paulina dabei einen wütenden Ausdruck. Offensichtlich verspürt Paulina in diesem Moment nicht nur Angst und Verunsicherung angesichts der bevorstehenden Trennung von Frau K. und Sarah, sondern auch Wut. Diese Wut könnte daher rühren, dass Paulina sich in dieser Situation als ohnmächtig und unverstanden erlebt, da sie nicht nachvollziehen kann, weshalb ihre Mutter und Frau Schuster plötzlich von ihr verlangen, dass sie ohne Sarah in ihre eigene Gruppe gehen soll. Möglicherweise *erzeugt* auch *das Bewusstsein, dass Sarah räumlich verfügbar und dennoch unerreichbar ist, in Paulina Gefühle von Verzweiflung und Ohnmacht*. Diese Hilflosigkeit und die unerträgliche Angst vor dem Alleinsein lassen Paulina wütend werden. Die Wut verleiht Paulina Kraft, sodass sie nun laut brüllen kann. Paulina lässt ihren Gefühlen freien Lauf und *bringt ihren Trennungsschmerz in Form von Wut lautstark zum Ausdruck*. Dadurch versetzt sie die Kindergartenpädagogin in eine hilflose Position. So ist am Ende des Protokollausschnittes Frau Schuster diejenige, die hilflos und unschlüssig wirkt.<sup>33</sup>

In diesem Protokollausschnitt wird deutlich, wie sehr Paulina das Erleben von Verbundenheit mit Sarah braucht, um die Trennung von ihrer Mutter vollziehen respektive die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle ertragen zu können. Daran zeigt sich, dass Paulina Sarahs Anwesenheit und Nähe im Kindergarten als beruhigend erlebt. So ist Sarah für Paulina eine vertraute Person, mit der sie ein gemeinsamer, intimer Erfahrungs- und Lebensraum – die Familie – verbindet. Insofern kann vermutet werden, dass Sarahs Anwesenheit im Kindergarten für Paulina ein Stück zuhause (und somit auch Mama und Papa) repräsentiert. Dies wiederum bedeutet, dass Paulina sich durch den Austausch mit Sarah auch mit zuhause (und somit mit ihren Eltern) verbunden erleben kann. In diesem Zusammenhang kann auf Henri Parens (1988) verwiesen werden, der auf Basis einer Beobachtungsstudie herausarbeitet, dass *Geschwister* füreinander als Art *Verbindungsobjekte zu den Eltern* fungieren. So schreibt Parens (ebd., 34), dass Geschwister – besonders als Ältere aber auch als Jüngere – gleichzeitig oder abwechselnd als Elternsubstitut *und* als peer, als Familienmitglied *und* als Mitglied der Welt jenseits der Familie (z.B. der Spielgruppe, der Nachbarschaftsgruppe, der Schule) dienen können und insofern eine *Brückenfunktion* füreinander haben. Diese Feststellung Parens (ebd.) stützt meine Vermutung, dass Paulina sich im außerfamiliären Kontext Kindergarten durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben kann und sich dadurch eine Möglichkeit schafft, schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern. Die Aussicht, dass ihr Sarahs Nähe (und somit das Erleben von Verbundenheit mit zuhause) genommen werden soll, stürzt Paulina in Verzweiflung, die sie in dieser Beobachtungs-

---

<sup>33</sup> In dieser Beobachtungssequenz gelingt es Frau Schuster und Frau K. längere Zeit nicht, Paulina zu beruhigen (vgl. Papier 12, 3ff). Im zweiten Kapitel der Fallanalyse wird dargestellt, wie es Frau Schuster schließlich gelang, Paulinas Trennungsschmerz zu lindern (Punkt 4.2.4.).

quenz in Form von Wut zum Ausdruck bringt. Dies deutet darauf hin, dass der Austausch mit Sarah für Paulina - zu diesem Zeitpunkt ihrer so genannten „Eingewöhnungsphase“ - die einzig (denkbare) Möglichkeit darstellt, *negativ-belastende Affekte, die sie in der Situation des Verlassen-Werdens von ihrer Mama respektive ihrem Papa spürt, zu ertragen oder zu lindern*. Daran zeigt sich, dass der Austausch mit Sarah für Paulina eine Möglichkeit der Affektregulation darstellt. Die Tatsache, dass die Aussicht auf den Verlust dieser Form der Affektregulation Paulina in Verzweiflung stürzt, weist darauf hin, dass Paulina keine anderen Formen der Affektregulation entwickelt hat, mittels derer sie, die Trennung von den Eltern und die damit verbundenen schmerzhaften Affekte ertragen respektive lindern könnte. *Paulina scheint in schmerzhaften Phasen des Verlassen-Werdens von den Eltern auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah angewiesen zu sein, um den Trennungsschmerz ertragen respektive lindern zu können*.

In folgendem Unterpunkt soll herausgearbeitet werden, ob Paulina zwei Monate später – und somit vier Monate nach ihrem Kindergarteneintritt – weitere Formen der Affektregulation entwickelt hat, oder ob sie auch zu diesem Zeitpunkt noch auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah als einzige Möglichkeit der Affektregulation in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern angewiesen ist.

#### 4.1.5. Der Abschied fällt schwer

In diesem Unterpunkt wird die letzte Abschiedssequenz, an der ich als Beobachterin – im Sinne von *Young Child Observation* – (an)teilnehmen konnte, analysiert. Dabei soll herausgearbeitet werden, ob bzw. inwiefern es Paulina in dieser Abschiedssituation gelingt, die Trennung von der Mutter und die damit verbundenen schmerzhaften Affekte zu ertragen respektive zu lindern. Folgende Abschiedssequenz dauert sehr lange, weshalb dieser Unterpunkt entsprechend umfangreich ist. Um beim Lesen dennoch einen Überblick zu bewahren, ist dieser Unterpunkt binnengliedert.

##### 4.1.5.1. Die Puppe hilft Paulina dabei, schmerzliche Gefühle des Allein- und Ausschlossenseins zu mildern

Folgende Beobachtungsszene ereignet sich während meiner 17. Beobachtung, die am Montag nach den Weihnachtsferien stattfand. Wie ich von einer Kindergartenpädagogin in Erfahrung bringen konnte, war Paulina die ganzen Weihnachtsferien über (also zwei Wochen lang) nicht im Kindergarten (vgl. Papier 23, 1). Meine 17. Beobachtung findet somit am ersten Tag nach einer zweiwöchigen „Kindergartenpause“ Paulinas statt. Paulina ist zu diesem

Zeitpunkt zwei Jahre und elf Monate alt und geht seit insgesamt vier Monaten in den Kindergarten.

Bereits bei Paulinas Ankunft im Kindergarten wird deutlich, dass es Paulina an diesem Tag nicht gut geht. Folgender Protokollausschnitt soll dies veranschaulichen:

„Paulina steht im Gang vor der geöffneten Tür der Gruppe ‚Kunterbunt‘. Sie schaut mich mit weit aufgerissenen Augen an. Paulina ist heute sehr blass im Gesicht. Über ihre rechte Wange erstreckt sich ein großer grünlich-blau schimmernder Fleck. (...) In ihrer rechten Hand hält Paulina eine Barbiepuppe. (...) Paulina starrt mich für einige Sekunden mit *leerem* Blick an. Dann wendet sie sich von mir ab und geht in die Garderobe ‚Kunterbunt‘“ (Papier 23, 2).

Ich beschreibe Paulina in diesem Protokollausschnitt als kränklich wirkendes Mädchen: Ihr Gesicht ist blass und über ihre Wange erstreckt sich ein großer blauer Fleck. Paulina ist körperlich lädiert und *wirkt angeschlagen*. *Innerpsychisch* scheint sie in einem ähnlich *unausgeglichenem* Zustand zu sein. So steht sie *wie eine kleine Salzsäule* völlig regungslos im Gang und starrt mich mit schreckensgeweiteten Augen an. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob sie sich vor mir – als einem Teil des Kindergartens – fürchten würde. Einige Sekunden später beschreibe ich Paulinas Blick als leer. Dies weist darauf hin, dass Paulinas Aufmerksamkeit in diesem Moment nicht auf etwas Äußeres, sondern primär auf etwas Innerpsychisches – für Paulina offensichtlich Beängstigendes und Bedrohliches – gerichtet ist. An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass dieses Beängstigende und Bedrohliche die innerliche Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung von der Mutter darstellt. Diese Vermutung soll anhand der Analyse weiterer Protokollausschnitte aus der Beobachtungsstunde gestützt werden. Bevor nun dargestellt wird, wie die Beobachtung weiterging, sei allerdings darauf hingewiesen, dass Paulina an diesem Tag bei ihrer Ankunft im Kindergarten einen Gegenstand von zuhause (eine Barbiepuppe) bei sich trägt.<sup>34</sup> Wie sich im Folgenden noch zeigen wird, spielt diese Puppe für Paulina an diesem Tag eine sehr zentrale Rolle.

Ich folge Paulina nun in die Garderobe „Kunterbunt“:

„Als ich näher komme, sehe ich Frau K. vor Paulinas Garderobenplatz stehen (...) Neben Frau K. steht Sarah. (...) Sarah nimmt nun die rechte Hand ihrer Mutter. Paulina steht einen halben Meter hinter Frau K. und Sarah. Sie hält die Barbiepuppe mit beiden Händen fest und schaut ein paar Mal zwischen mir und Frau K. hin und her“ (Papier 23, 2).

---

<sup>34</sup> Ich beobachte an diesem Tag zum ersten Mal, dass Paulina bei ihrer Ankunft im Kindergarten ein Objekt von zuhause bei sich trägt.

Am Beginn dieses Protokollausschnittes wird beschrieben, dass Sarah und Frau K. nebeneinander in Paulinas Garderobe stehen und Sarah Frau K.'s Hand ergreift. Indem Sarah die Hand ihrer Mutter nimmt, stellt sie eine physische Verbindung zu ihrer Mutter her. Sie schafft dadurch eine Situation, in der sie und Frau K. als eine *Einheit* bzw. als *Zusammengehörig* wahrgenommen werden. Paulina wird nicht in dieses Erleben von Verbundenheit von Frau K. und Sarah miteinbezogen. Sie steht ein Stück von den beiden entfernt in der Garderobe und hält die Barbiepuppe mit beiden Händen fest. Es entsteht dadurch der Eindruck, als wolle sie sich – ähnlich wie Sarah und Frau K. – mit ihrer Barbiepuppe (dem von zuhause mitgebrachten Objekt) verbunden erleben. So verschafft Paulina sich durch das Festhalten der Barbiepuppe einen Sinneseindruck, der ihr das Gefühl vermittelt, etwas Vertrautes bei sich zu haben und nicht allein zu sein. Unter Bezugnahme auf psychoanalytische Konzepte und Theorien lässt sich die Barbiepuppe in dieser Situation als *Übergangsobjekt* im Sinne Winnicotts (1971) beschreiben. Als *Übergangsobjekt* bezeichnet Winnicott (1971) ein bestimmtes Objekt (wie zum Beispiel eine Decke, einen Teddybär, eine Puppe, o. Ä.), das für ein Kind eine sehr zentrale Bedeutung hat, da sich das Kind durch die Anwesenheit bzw. die Verwendung dieses Objekts mit der Mutter (resp. der primären Bezugsperson) verbunden erleben kann. Winnicott (1971, 112) schreibt dazu:

„Das Objekt ist ein Symbol für die Einheit von Kleinkind und Mutter (oder einem Teil der Mutter). Dieses Symbol kann lokalisiert werden. Es steht an der Stelle in Raum und Zeit, wo das Kind beginnt, sich die Mutter nicht länger als Teil seines Selbst vorzustellen, sondern sie als Objekt wahrzunehmen. Die Verwendung eines Objekts symbolisiert die Einheit der jetzt von einander getrennt erlebten Wesen Kind und Mutter *an der Stelle in Raum und Zeit, wo sich ihre Trennung vollzieht.*“<sup>35</sup>

Zur Entstehung von *Übergangsobjekten* kommt es laut Winnicott (1971), da das Kind im Laufe seiner Entwicklung damit beginnt, „Nicht-Ich“ Objekte (ebd., 10) - Objekte, die außerhalb seiner physischen Grenzen liegen - in sein Persönlichkeitsschema mit einzubeziehen. So lässt sich beobachten, dass ein Kleinkind irgendwann damit beginnt, nach äußeren Objekten, wie etwa dem Zipfel einer Decke, zu greifen, um diesen zusammen mit den Fingern in den Mund zu stecken, daran zu lutschen, saugen und/oder herumzuzupfen. Der Autor bezeichnet diese Art der kindlichen Objektverwendung als *Übergangsphänomene* und führt in weiterer Folge aus, dass aus derartigen *Übergangsphänomenen* schließlich *Übergangsobjekte* entstehen:

---

<sup>35</sup> Winnicott (1971, 13) datiert den Zeitpunkt, ab dem ein Säugling sich als ein von der Mutter getrenntes Wesen wahrnehmen kann, zwischen dem vierten und zwölften Lebensmonat des Kindes. Er erachtet diesen innerpsychischen Entwicklungsschritt als eine Voraussetzung dafür, dass das Kind *Übergangsobjekte* erschaffen kann (ebd. 11f).

„Und es läßt sich auch (durch die Beobachtung jedes beliebigen Kleinkindes) feststellen, daß daraus Dinge oder Phänomene hervorgehen können, die für das Kind in der Zeit des Schlafengehens lebenswichtige Bedeutung erlangen und als Abwehr gegen Ängste vor allem gegen depressive Ängste – verwendet werden, mag es sich dabei nun um eine Handvoll Wolle, eine Melodie oder eine stereotype Geste handeln. Häufig gerät das Kind dabei an irgendeinen weichen oder andersartigen Gegenstand, den es dann benutzt; dieser wird dann ein so genanntes *Übergangsobjekt* und bleibt für das Kind von Bedeutung“ (Winnicott 1971, 13).

In diesem Zitat Winnicotts kommt zum Ausdruck, dass *Übergangsphänomene* resp. *Übergangsobjekte* dazu dienen, Angst abzuwehren und insofern insbesondere in beängstigenden und belastenden Situationen vom Kind herangezogen werden. Winnicott (ebd.) arbeitet zudem heraus, dass Übergangsphänomene und Übergangsobjekte nicht nur im Säuglingsalter, sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt des Lebens – insbesondere in schmerzhaften und bedrohlichen Situationen – für das Kind bedeutsam sind. So kann bei Winnicott (ebd.) nachgelesen werden:

„Ein im Säuglingsalter entwickeltes Verhaltensmuster kann in der Kindheit hartnäckig festgehalten werden, so daß der ursprüngliche, weiche Gegenstand zur Schlafenszeit oder wenn das Kind allein ist oder traurig zu werden droht, absolut notwendig bleibt. Bei gesunden Kindern weitet sich das Interesse allerdings allmählich aus, und allmählich wird dieser erweiterte Bereich beibehalten, selbst wenn depressive Ängste auftauchen. Das Bedürfnis nach einem speziellen Gegenstand oder einem bestimmten Verhaltensmuster, das aus einer sehr frühen Entwicklungsphase stammt, kann in einem späteren Alter wieder auftauchen, wenn sich das Kind vom Verlust eines Liebesobjekts bedroht sieht“ (Winnicott 1971, 13f).

Versucht man die dargestellte Beobachtungsszene mithilfe der Überlegungen Winnicotts zu verstehen, kann die These aufgestellt werden, dass Paulina in diesem Moment durch das Halten der Barbiepuppe (dem vertrauten Objekt von zuhause) versucht, sich selbst zu beruhigen respektive zu trösten. Dem Protokollauschnitt ist zu entnehmen, dass Paulina sich in diesem Moment in einer Situation befindet, in der sie sich als ausgeschlossen und allein erlebt, da sie nicht in die Interaktion von Frau K. und Sarah eingebunden wird. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina in diesem Moment von Gefühlen der Angst und Besorgnis erfüllt ist, deren Ursprung in der innerpsychischen Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung von der Mutter vermutet werden. Insofern befindet Paulina sich in diesem Moment in einer Situation, in der sie sich „vom Verlust eines Liebesobjekts bedroht sieht“ (Winnicott 1971, 13). In dieser schmerzhaften und bedrohlichen Situation hält Paulina die Barbiepuppe mit beiden Händen gut fest und verschafft sich dadurch einen Sinneseindruck, der ihr das Gefühl vermittelt, mit zuhause respektive ihrer Mutter verbunden zu sein. Insofern kann das Festhalten der Barbiepuppe als eine Strategie des Sich-Selbst-Beruhigens verstanden werden. Während Paulina - die Puppe in den Händen haltend - in der Garderobe steht, wandert ihr Blick zwischen mir und Frau K. hin und her. Dies könnte darauf hinweisen,

dass Paulina in diesem Moment innerpsychisch zwischen dem Geschehen im Kindergarten (für das in diesem Moment meine Anwesenheit stehen könnte) und dem drohenden Abschied von der Mutter hin und her gerissen ist. Der unumgängliche, schmerzhaft Abschied von der Mutter rückt immer näher. So geht Frau K. nun auf Paulina zu:

„Frau K. geht nun einen Schritt auf Paulina zu und beugt sich zu ihr hinunter. Sarah lässt die Hand ihrer Mutter los und bleibt bei der Garderobenbank stehen. (...) ‚Möchtest du einstweilen schon in deine Gruppe gehen?‘, fragt Frau K. mit leiser Stimme. Frau K. hat sich nun noch näher zu Paulina hinunter gebeugt. Ihr Kopf befindet sich nun unmittelbar vor Paulinas Gesicht. Paulina schüttelt den Kopf. Sie lässt die Barbiepuppe mit ihrer linken Hand los. Dann kratzt sie sich mit der frei gewordenen Hand ein paar Mal im Nacken. ‚Möchtest du noch mit nach vorgehen?‘, fragt Frau K. weiter. Sarah geht nun auf Frau K. zu und zerrt an deren rechter Hand. ‚Ja‘, sagt Paulina laut und *deutlich* mit tiefer Stimme. Frau K. richtet sich nun auf und geht - Sarah an ihrer rechten Hand haltend - vor zur Garderobe der Gruppe ‚Zirkuszelt‘. Paulina geht einen halben Meter neben ihrer Mutter. Sie hält die Puppe mit beiden Händen fest und stapft mit großen Schritten durch den Gang“ (Papier 23, 2).

Als Frau K. auf Paulina zugeht, lässt Sarah die Hand ihrer Mutter los und löst damit die physische Verbindung zu ihrer Mutter auf. Sarah geht nicht mit zu Paulina, sondern bleibt bei der Garderobenbank stehen. Dies führt dazu, dass nun ein dyadischer Austausch zwischen Frau K. und Paulina stattfindet, in dem Sarah nicht eingebunden wird. Es entsteht dadurch abermals eine Situation, in der sich eine Person (in diesem Fall Sarah) als ausgeschlossen erleben muss.

Frau K. möchte den schmerzhaften Abschied nun einleiten, indem sie Paulina fragt, ob sie nicht schon in *ihrer* Gruppe gehen möchte. Frau K. formuliert diesen Satz nicht als (unumstößliche) Aufforderung, sondern als eine (verneinbare) Frage. Indem sie Paulina diese Frage stellt, verschafft Frau K. Paulina die Option, den Abschied möglichst konflikt- und reibungslos hinauszuzögern. So braucht Paulina dazu die Frage nur zu verneinen. Paulina ergreift diese ihr *implizit angebotene Möglichkeit zur Hinauszögerung des Abschieds* und schüttelt den Kopf. Dabei lässt sie die Barbiepuppe los und kratzt sich mit der frei gewordenen Hand im Nacken. Das nervöse Kratzen im Nacken lässt auf eine innere Anspannung und Unruhe Paulinas schließen. Frau K. fragt Paulina nun, ob sie noch mit nach vor (in Sarahs Garderobe) gehen möchte und *offeriert Paulina damit eine konkrete Handlungsoption zur Hinauszögerung der Trennung*. Allem Anschein nach fällt es Frau K. sehr schwer, die schmerzhaft Verabschiedung von Paulina zu vollziehen. So gibt sie Paulina (und dadurch auch sich selbst) immer wieder die Möglichkeit, den Abschied hinauszuzögern. Interessanterweise drängt sich in dem Moment, in dem Frau K. Paulina vorschlägt noch in die andere Garderobe mitzugehen, Sarah in den dyadischen Austausch von Frau K. und Paulina. So ergreift Sarah in diesem Moment Frau K.'s Hand und zieht daran, so als ob sie Frau K. von Paulina wegzerren wolle. Dies weist darauf hin, dass Sarah in diesem Moment das exklusive

Zusammensein von ihr und ihrer Mutter (in der Garderobe „Zirkuszelt“) bedroht sieht. Sarah wäre es anscheinend lieber, wenn Paulina nicht mehr in ihre Garderobe mitgehen würde, sondern sie dort mit ihrer Mutter allein sein kann. Doch Paulina ergreift die (ihr angebotene) Option zur Hinauszögerung der Trennung und antwortet auf die Frage ihrer Mutter mit einem lauten und deutlichen „Ja“. Frau K. richtet sich daraufhin auf und geht – Sarah an ihrer Hand haltend - nach vor zur Garderobe der Gruppe „Zirkuszelt“. Paulina geht ein Stück neben ihrer Mutter her - allerdings ohne ihr die Hand zu geben. Sie hält ihre Puppe mit beiden Händen fest und signalisiert damit, dass das Erleben von Verbundenheit mit dem vertrauten Objekt von zuhause in diesem Moment für sie sehr bedeutsam ist.

In der Garderobe „Zirkuszelt“ entsteht nun abermals eine Situation, in der Paulina von einem Austausch zwischen Frau K. und Sarah ausgeschlossen wird:

„Paulina befindet sich ungefähr einen Meter von Frau K. und Sarah, die gemeinsam vor Sarahs Garderobenplatz stehen, entfernt. Paulina geht ein paar Schritte vorwärts, dann ein paar seitwärts. Sie lässt ihren Blick dabei durch die Garderobe schweifen. Ab und zu wirft sie mir einen kurzen, *verunsicherten* Blick zu. Sie hält die Barbiepuppe jetzt nur mehr mit ihrer rechten Hand fest. Mit den Fingern ihrer linken Hand zupft sie *nervös* an Kleid und Füßen der Puppe herum“ (Papier 23, 2).

Während Frau K. und Sarah sich miteinander beschäftigen, wird Paulina zunehmend unruhiger. Nervös tänzelt sie vorwärts und seitwärts. Die oszillierenden und ziellosen Bewegungen lassen auf eine innere Unruhe und Besorgnis Paulinas schließen. Paulinas Blick schweift in der Garderobe umher, so als suche sie nach jemandem oder etwas, der respektive das ihr die bevorstehende, schmerzhaftige Trennung von der Mutter erleichtern könnte. Ab und zu wirft sie mir einen kurzen Blick zu. In diesen Momenten kann sie die Erfahrung machen, dass jemand da ist, der auf sie schaut und an ihrer Situation (emotional) (an)teilnimmt. Es wäre denkbar, dass ihr dies dabei hilft, das schmerzhaftige Gefühl des Ausgeschlossenenseins und die Angst vor dem drohenden Abschied besser zu ertragen. In diesem Protokollausschnitt entsteht jedoch nicht der Eindruck, als ob meine Anwesenheit (als Beobachterin) für Paulina sehr beruhigend und tröstlich wäre. So äußert Paulina mimisch Unsicherheit und Angst, sobald ihr Blick *zufällig* auf mich fällt. Dies könnte darauf hindeuten, dass Paulina meine Anwesenheit in diesem Moment als beängstigend und bedrohlich erlebt, da ich (als ein Teil des Kindergartens) für „im Kindergarten bleiben“ stehe und Paulina somit durch das Wahrnehmen meiner Anwesenheit stets mit dem bevorstehenden, schmerzhaften Abschied von der Mutter konfrontiert wird. Paulinas Unruhe und ihre Besorgnis zeigen sich auch an ihrem Umgang mit der Barbiepuppe. So zupft sie nervös an Kleid und Füßen der Puppe herum.

Im Folgenden steigert sich Paulinas Besorgnis und Unruhe zunehmend (vgl. Papier 23, 2f). Schließlich wendet Frau K. sich Paulina zu:

„Dann wendet Frau K. sich Paulina zu. Sie legt ihre rechte Hand auf Paulinas Rücken. ‚Komm Paulina, ich gehe noch mit dir in deine Gruppe‘, sagt sie mit leiser, *sanfter* Stimme. Dabei schiebt sie Paulina *vorsichtig* ein Stück nach vor in Richtung Gang. ‚Nein‘, sagt Paulina leise und schüttelt ihren Kopf. Langsam geht sie neben ihrer Mutter her. Sie hat ihre Arme angewinkelt und ganz nahe an ihren Körper gepresst. Die Puppe hält sie mit beiden Händen fest und drückt sie gegen ihre Brust. So geht sie ganz nahe neben ihrer Mutter den Gang entlang. Frau K. hat dabei ihre rechte Hand auf Paulinas Rücken gelegt. Sie hat ihren Kopf zu Paulina hinuntergebeugt und redet leise auf sie ein“ (Papier 23, 3).

Frau K. legt nun ihre Hand auf Paulinas Rücken und teilt ihr mit, dass sie noch in ihre Gruppe mitgehen wird. Diese Aussage Frau K.s impliziert, dass der schmerzhafteste Moment des Abschieds nun immer näher rückt. Zudem beinhaltet diese Aussage die Aufforderung, Paulina möge in ihre eigene (und somit nicht in Sarahs) Gruppe gehen. In Anbetracht der bereits dargestellten und interpretierten Abschiedssequenzen kann davon ausgegangen werden, dass die Vorstellung, die Phase des Getrenntseins von der Mutter auch ohne Sarah zu verbringen, für Paulina besonders schmerzhaft und beängstigend ist (siehe Punkt 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4.). Frau K. spricht sehr leise und mit sanfter Stimme, so als wolle sie Paulina beruhigen. Möglicherweise spürt Frau K., dass ihre Anweisung für Paulina sehr schmerzhaft ist. Sie lässt Paulina keine Chance, sich zu widersetzen, sondern schiebt Paulina – noch während sie zu ihr spricht – Richtung Gruppe „Kunterbunt“. Es entsteht dadurch der Eindruck, als wolle Frau K. möglichst schnell handeln, um sich selbst (und auch Paulina) auf diese Weise vom Wahrnehmen der schmerzhaften Affekte, die im Zusammenhang mit der nun bevorstehenden Trennung stehen, abzulenken. Indem Frau K. Paulina anschiebt, vermittelt sie Paulina das Gefühl, gelenkt zu werden. Dies könnte dazu führen, dass Paulina sich in diesem Moment fremdbestimmt und ohnmächtig erlebt. Mit einem leisen, zurückhaltenden „Nein“ und einem Kopfschütteln bringt Paulina zum Ausdruck, dass sie nicht in ihre Gruppe gehen möchte. Dieser leise Protest Paulinas wirkt kraftlos und resignierend. Paulina scheint sich ihrem Schicksal zu fügen. Langsam geht sie neben ihrer Mutter her. Sie wirkt dabei klein und gedrückt. Ihre Arme hat sie angewinkelt und fest gegen ihren Oberkörper gepresst, so als ob sie sich auf diese Weise selbst Halt geben wolle. Die Puppe drückt sie mit beiden Händen fest gegen ihre Brust. Sie kann dadurch ein vertrautes Objekt (von zuhause) ganz nahe bei sich spüren. Dies könnte beruhigend und tröstlich für sie sein.

Während Frau K. und Paulina nebeneinander her gehen, hat Frau K. ihre Hand auf Paulinas Rücken gelegt. Diese Geste Frau K.s wirkt nun nicht mehr wie ein Anschieben Paulinas (da die beiden ja nebeneinander gehen und Paulina keinen Widerstand leistet), sondern viel eher wie ein Stützen. Es entsteht der Eindruck, als wolle Frau K. Paulina durch diese (verbin-

dende) Geste für die bevorstehende, schmerzhaft Phase des Getrenntseins (den Rücken) stärken. Leise redet sie auf Paulina ein, so als würde sie Paulina auch verbal stützen respektive trösten wollen.

4.1.5.2. Im Moment des Abschieds braucht Paulina das Erleben von Verbundenheit mit Sarah, um die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens zu ertragen

Schließlich sind Frau K., Paulina und Sarah (die neben Paulina und ihrer Mutter her geht) bei der Tür der Gruppe „Kunterbunt“ angelangt:

„Vor der geöffneten Eingangstür der Gruppe ‚Kunterbunt‘ bleiben die drei nebeneinander stehen. Paulina hat die Vorderseite ihres Körpers zu ihrer Mutter gewandt. Ihren Kopf hat sie zum Gruppenraum gedreht. Mit weit geöffneten Augen späht sie in den Raum. Dann wendet sie ihren Blick wieder vom Gruppenraum ab und schaut zu ihrer Mutter. Sie sagt etwas mit leiser Stimme. Die Barbiepuppe hält sie dabei mit beiden Händen fest. Frau K. hockerlt sich nun neben Paulina nieder. Sie hockt nun zwischen ihren beiden Töchtern in der geöffneten Tür der Gruppe ‚Kunterbunt‘ und schaut in den Gruppenraum. ‚Schau, da ist die Vanessa und die Katherina!‘, sagt sie und deutet mit ihrem rechten Zeigefinger in die Gruppe. Paulina schaut nun auch in den Gruppenraum. Frau K. hat ihre rechte Hand wieder auf Paulinas Rücken gelegt. Paulina steht ganz nahe vor ihr. Frau K. zählt nun mehrere Namen auf. Paulina schaut dabei mit weit geöffneten Augen in dem Gruppenraum. *Sie wirkt sehr erschöpft*“ (Papier 23, 3).

Frau K., Paulina und Sarah stehen nun nebeneinander in der Tür der Gruppe „Kunterbunt“ – an der Schwelle zwischen *gemeinsam mit Mama im Kindergarten ankommen* (Garderobe) und *ohne Mama im Kindergarten bleiben* (Gruppenraum). Paulina hat die Vorderseite ihres Körpers zu ihrer Mutter gewandt und ihren Kopf (und somit ihren Blick) auf das Geschehen im Gruppenraum gerichtet. Dies deutet auf einen innere Ambivalenz Paulinas hin: So hat sie einerseits offensichtlich das Bedürfnis, ihrer Mutter nahe zu sein und sie bei sich zu spüren, um sich auf diese Weise mit ihr verbunden erleben zu können. Andererseits äußert sich in Paulinas Verhalten Interesse für das Geschehen im Kindergarten, da Paulina ihren Blick (und damit ihre Aufmerksamkeit) auf das Geschehen im Gruppenraum richtet. Paulina signalisiert somit einerseits, dass sie bei ihrer Mutter sein und sich mit ihr verbunden erleben möchte, und dass sie sich andererseits auch für das Geschehen im Kindergarten interessiert. Aufgrund ihrer bisher gemachten Erfahrungen<sup>36</sup> weiß Paulina, dass sie die Zeit im Kindergarten nicht gemeinsam mit ihrer Mama verbringen kann. Salopp formuliert bedeutet dies, dass es für Paulina *entweder die Mama oder den Kindergarten, der per se für von Mama Getrenntsein steht*, gibt. In diesem Zusammenhang kann auf Helmut Figdor (2005) verwie-

---

<sup>36</sup> Paulina geht nun bereits seit vier Monaten in den Kindergarten.

sen werden, der herausarbeitet, dass die Trennung von den Eltern das ist, was den Kindergarten aus der Sicht des Kindes hauptsächlich ausmacht. So schreibt Figdor (ebd.):

„Die Trennung von Mama bzw. Papa ist die *Bedingung, dass Kindergarten überhaupt ‚stattfindet‘* (...) ‚Kindergarten‘ und ‚Trennung‘ fallen ... für das Kind zusammen. Man könnte auch sagen, dass für viele Kinder der Kindergarten der *Name der Trennung* ist“ (Figdor 2005, 110, Hervorhebung im Original).

In Anlehnung an Figdor (ebd.) kann davon ausgegangen werden, dass Paulina den Kindergarten als einen Ort des von Mama Getrenntseins erlebt, und dass sie sich dieser Bedeutung des Ortes bewusst ist. In der beschriebenen Situation scheint dieses Bewusstsein zu einem inneren Konflikt zwischen dem Wunsch bei Mama und dem Verlangen im Kindergarten zu sein zu führen. Nach einem kurzen Moment des Hin-und-Her-Gerissenseins zwischen diesen unvereinbaren Wünschen bringt Paulina zum Ausdruck, was für sie in diesem Moment bedeutsamer ist, indem sie ihren Blick auf ihre Mutter richtet. Sie signalisiert damit, dass sie das Erleben von Verbundenheit mit ihrer Mutter den Erlebnissen, die sie im Kindergarten machen kann, vorzieht. Mit leiser Stimme spricht sie zu ihrer Mutter und veranlasst Frau K. auf diese Weise dazu, sich neben ihr nieder zu hocken und ganz nahe bei ihr zu sein. Frau K. versucht nun die Trennung einzuleiten, indem sie Paulinas Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Gruppenraum richtet. So weist sie Paulina darauf hin, dass sie Vanessa und Katharina gesehen hat. Danach zählt Frau K. noch mehrere Namen von Kindern auf, die sich bereits im Gruppenraum befinden. Offensichtlich möchte sie Paulina das Geschehen im Gruppenraum durch das Benennen der dort anwesenden Kinder schmackhaft machen. Paulina lässt sich darauf ein und richtet ihre Aufmerksamkeit auf den Gruppenraum, wobei ihr Blick erschöpft wirkt. In Paulinas Gesichtsausdruck äußern sich Gefühle von Hoffnungslosigkeit und Ohnmacht. Resignierend fügt sie sich den Gegebenheiten und lässt ihre Aufmerksamkeit von ihrer Mutter lenken. Frau K. fährt damit fort, das Geschehen im Gruppenraum für Paulina „schmackhaft“ zu machen, indem sie Paulina konkret vorschlägt, was sie im Kindergarten machen könnte:

„Schau, da sind Pinsel am Maltisch. Mit denen kannst du malen“, sagt Frau K. nun. Paulina wendet ihren Körper von ihrer Mutter ab und geht einen kleinen Schritt in den Gruppenraum. Ihr Blick ist in die Gruppe gerichtet. Eine Sekunde später dreht Paulina sich wieder zu ihrer Mutter um. „Die Sarah soll mitgehen“, sagt sie und geht auf ihre Mutter zu. Frau K. legt nun ihre linke Hand auf Sarahs Rücken. Sie wendet ihr Gesicht zu Sarah und sagt mit leiser Stimme: „Komm Sarah, geh mit rein. Ich gebe in der anderen Gruppe bescheid, dass du hier bist und malst.“ Sarah starrt wortlos in den Gruppenraum. Dann geht sie hinein. Paulina schaut Sarah hinterher, dann macht sie einen Schritt von Frau K. weg in Richtung Gruppenraum“ (Papier 23, 3).

Nachdem Frau K. Paulina eine konkrete Vorstellung davon vermittelt hat, was sie im Kindergarten machen könnte, wendet Paulina sich von ihr ab und geht ein kleines Stück in den Gruppenraum hinein. Es scheint so, als wäre es Paulina nun möglich, sich von ihrer Mutter

zu lösen. Doch einen Augenblick später dreht Paulina sich wieder zu ihrer Mutter um und geht zu ihr zurück. Dabei sagt sie, dass Sarah mit ihr mitgehen soll. In dem Moment, in dem Paulina sich innerlich offensichtlich damit auseinandersetzt, die (unvermeidbare) Trennung von der Mutter tatsächlich zu vollziehen, äußert sie den Wunsch, dass Sarah bei ihr bleiben soll. Dies deutet darauf hin, dass Paulina Sarah braucht, um die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens ertragen respektive lindern zu können. Das Bei-sich-Spüren der Barbiepuppe scheint dafür nicht auszureichen. Frau K. geht sofort auf Paulinas Wunsch ein und fordert Sarah dazu auf, mit Paulina mitzugehen. Dabei versichert sie Sarah, dass sie sich darum kümmern werde, alle notwendigen Abklärungen zu treffen, damit Sarah in Paulinas Gruppe bleiben darf. Frau K.'s unverzügliche Bereitschaft, Paulinas Wunsch zu erfüllen, weist darauf hin, dass es ihr selbst ebenfalls lieber ist, wenn Paulina die Phase des Getrenntseins gemeinsam mit Sarah verbringt. Die Gewissheit, dass Paulina die Zeit im Kindergarten gemeinsam mit Sarah verbringt, könnte Frau K. das Gefühl vermitteln, Paulina nicht allein zurückzulassen. Dies scheint sowohl für Frau K. als auch für Paulina beruhigend und tröstlich zu sein und ihnen dabei zu helfen, die tatsächliche Trennung vollziehen zu können. Sarah geht auf die Aufforderung ihrer Mutter hin wortlos in Paulinas Gruppe. Paulina schaut ihr kurz hinterher und folgt ihr dann. Nun, da sie sich sicher sein kann, dass Sarah bei ihr bleibt, ist es Paulina offensichtlich möglich, sich von ihrer Mama zu trennen. Daran zeigt sich, dass es *Paulina leichter fällt, Sarah in den Gruppenraum zu folgen, als alleine in den Gruppenraum zu gehen. Dies deutet darauf hin, dass Paulina Sarahs Anwesenheit im Kindergarten in schmerzhaften Momenten des Verlassen-Werdens von den Eltern als beruhigend und tröstlich empfindet.* So gibt ihr Sarahs Nähe das Gefühl, nicht völlig ohne vertraute familiäre Bezugsperson im Kindergarten zu sein. Wie bereits herausgearbeitet wurde, kann mit Parens (1988) davon ausgegangen werden, dass Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah - als einen Teil ihrer Familie - auch ein Stück weit mit ihrer Mama und mit ihrem Papa verbunden erleben kann (Punkt 4.1.4.). Dies hilft ihr augenscheinlich dabei, die reale Trennung und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle ertragen respektive lindern zu können. So wird es ihr in diesem Moment möglich, sich von ihrer Mutter abzuwenden und Sarah in die Gruppe „Kunterbunt“ zu folgen. Dabei wird sie jedoch von Frau K., die sich noch von ihr verabschieden möchte, gestoppt:

„Tschüss Paulina“, sagt Frau K.. Paulina dreht ihren Kopf zu ihrer Mutter. Frau K. beugt sich ein Stück nach vor, sodass ihr Gesicht unmittelbar vor Paulinas Gesicht ist. Paulina hebt ihr Kinn an und drückt ihrer Mutter mit leicht gespitzten Lippen einen Kuss auf den Mund. Einen Augenblick später wendet sie sich von ihrer Mutter ab und geht in den Gruppenraum“ (Papier 23, 3).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes holt Frau K. Paulina noch einmal in die schmerzhafteste Trennungssituation zurück, nachdem Paulina sich ohne ein Wort oder eine Geste des Ab-

schieds von ihr abgewendet hat. Indem Frau K. Paulina ein „Tschüss Paulina“ (Papier 23, 3) zuruft, konfrontiert sie Paulina noch einmal mit ihrer Anwesenheit und somit mit der schmerzhaften Erfahrung des baldigen Verlassen-Werdens und Getrenntseins. In dieser Beobachtungssequenz reagiert Paulina sofort auf die verbale Verabschiedung ihrer Mutter und wendet sich ihr zu. Frau K. beugt sich daraufhin zu Paulina hinunter und schafft eine Situation, in der sie Paulina ganz nahe ist. Paulina hebt daraufhin ihr Kinn an und gibt ihrer Mutter einen (Abschieds-)Kuss. Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Abschiedssequenzen (Punkt 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4.) steht Paulina hier nicht passiv vor ihrer Mutter und lässt die Verabschiedung einfach über sich ergehen. Vielmehr leistet sie einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Verabschiedung, indem sie den Abschiedskuss initiiert. Paulinas aktives Mitgestalten der Abschiedsszene und ihr sofortiges Reagieren auf die Ankündigung der Verabschiedung deuten darauf hin, dass sie sich in diesem Moment innerpsychisch ein Stück weit auf den Moment des Verlassen-Werdens und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle einlassen kann. Die Gewissheit, dass Sarah in der nun folgenden Phase des Getrenntseins bei ihr sein wird, scheint Paulina genügend innere Stabilität zu geben, um sich mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens von der Mutter ein Stück weit auseinanderzusetzen zu können.<sup>37</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Paulina in dieser Abschiedssequenz sehr schwer fällt, sich von ihrer Mutter zu trennen. Die Abschiedssequenz dauert äußerst lange, da der schmerzhafte Moment des Abschieds sowohl von Frau K. als auch von Paulina immer wieder hinausgezögert wird. Paulina scheint sich bereits bei ihrer Ankunft im Kindergarten mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens auseinanderzusetzen. So wirkt sie unruhig, ängstlich und besorgt. Die dargestellten Protokollauschnitte führen vor Augen, dass Paulinas Unruhe und Besorgnis sich immer mehr steigert, je näher der schmerzhafte Moment des Abschieds rückt. In dieser Beobachtungssequenz trägt Paulina die eine – von zuhause mitgebrachte - Barbiepuppe bei sich. Sie legt die Puppe kein einziges Mal zur Seite und drückt sie insbesondere in jenen Situationen, in denen sie sich ausgeschlossen und alleine fühlt, fest an ihren Körper. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich durch das Bei-sich-Spüren dieser Puppe (dem vertrauten Objekt von zuhause) mit zuhause (und somit mit ihrer Mutter und ihrem Vater) verbunden erleben kann. In diesem Zusammenhang wurde die Idee aufgeworfen, dass die Barbiepuppe für Paulina ein *Übergangsobjekt* im Sinne Winnicotts (1950/1971) darstellt. Unter Bezugnahme auf Winnicott kann die These aufgestellt werden, dass das *Bei-sich-Spüren der Barbiepuppe Paulina dabei hilft, die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von der Mutter (resp. dem Vater) besser zu ertragen*. So schreibt Winnicott (1950), dass Übergangsobjekte ein Kind dazu be-

---

<sup>37</sup> Im zweiten Unterkapitel der Fallanalyse wird dargestellt, wie sich die darauf folgende Phase des Getrenntseins von der Mutter in dieser Beobachtungssequenz gestaltete (Punkt 4.2.5).

fähigen, „Frustrationen und Benachteiligungen und die Konfrontation mit neuen Situationen zu bestehen“ (ebd., 207) und dass Kinder durch diese Objekte dazu fähig werden, „ein gewisses Maß an Entbehrung dessen, was sie gewöhnt sind, ja, sogar dessen, was sie brauchen, zu ertragen“ (ebd.). Im Falle Paulinas scheint die Barbiepuppe jedoch nicht auszureichen, um die tatsächliche Entbehrung (die reale Trennung von) der Mutter ertragen zu können. So äußert Paulina im Moment des Abschieds den Wunsch, dass Sarah bei ihr bleiben soll. Erst nachdem Paulina die Gewissheit hat, dass Sarah in der nun folgenden Zeit des Getrenntseins von der Mutter bei ihr bleiben wird, ist es ihr möglich, die Trennung von der Mutter tatsächlich zu vollziehen. Daran zeigt sich, dass *Paulina auch noch vier Monate nach ihrem Kindergarteneintritt auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah angewiesen ist, um den Verlust ihrer Mutter ertragen und die damit verbundenen negativ-belastenden Affekte lindern zu können*. Hinsichtlich Paulinas Möglichkeiten der Affektregulation in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen zeigen sich im Laufe der viermonatigen Beobachtungszeit somit kaum Veränderungen. In Paulinas Abschiedsverhalten äußert sich allerdings sehr wohl eine gravierende Veränderung. So reagiert Paulina in dieser Abschiedssequenz sofort auf die verbale Ankündigung des Abschieds. Zudem leistet sie einen aktiven Beitrag zur Gestaltung des Abschieds, indem sie ihrer Mutter einen Abschiedskuss gibt. Dies deutet darauf hin, dass es Paulina in dieser Abschiedssequenz möglich ist, sich ein Stück weit auf den Abschied und die damit verbundenen schmerzhaften Affekte einzulassen, was sie zum Zeitpunkt ihres Kindergarteneintritts noch nicht konnte.

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der in diesem Unterkapitel vorgenommenen Analysen von Protokollausschnitten noch einmal pointiert dargestellt.

#### 4.1.6. Zusammenfassung des ersten Unterkapitels unter Bezugnahme auf die zentralen Fragestellungen

Am Ende des ersten Unterkapitels wird nun versucht, die einleitend angeführten Fragestellungen (Punkt 4) mithilfe der vorgenommenen Analysen von Abschiedssequenzen zu beantworten.

#### **Wie erlebte Paulina Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern?**

Die erste Trennung von den Eltern war für Paulina derartig überraschend und schmerzhaft, dass es ihr nicht möglich war, sich (emotional) auf die Verabschiedung und die damit verbundenen (schmerzhaften) Affekte einzulassen. So äußerte sie an ihrem ersten Kindergar-

tentag keinerlei (emotionale) Reaktion auf das Weggehen ihrer Eltern und vermittelte dadurch den Eindruck, als ob das Verlassen-Werden von den Eltern für sie nicht schmerzhaft wäre. In diesem Zusammenhang konnte herausgearbeitet werden, dass der Umstand des Sich-nicht-auf-den-Abschied-Einlassens im Falle Paulinas im Dienste der Abwehr von Trennungsschmerz stand. Auf symbolischer Ebene brachte Paulina im Zusammenbauen von Holzschienen respektive Puzzleteilen zum Ausdruck, dass sie sich innerlich sehr wohl mit der Trennung von den Eltern und den damit verbundenen schmerzhaften Affekten beschäftigte (Punkt 4.1.1.). Auch am zweiten Kindertag war es Paulina nicht möglich, sich auf die Verabschiedung des Vaters (emotional) einzulassen. So wurde deutlich gemacht, dass Paulina jegliche Sinneseindrücke, die im Zusammenhang mit der Verabschiedung ihres Vaters standen, „ignorierte“, um auf diese Weise dem Aufkommen von Trennungsschmerz entgegenzuwirken. Erst die liebevolle Fürsorge Sarahs und das Erleben von Verbundenheit mit ihr ermöglichten es Paulina sich - einige Zeit nachdem ihr Vater gegangen war - mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens auseinanderzusetzen (Punkt 4.1.2.). Zwei Monate nach Paulinas Kindertageeintritt ereignete sich eine Abschiedssequenz, in der Paulina – in meiner Anwesenheit als Beobachterin *erstmal*s – negativ-belastende Affekte zum Ausdruck brachte. Es konnte aufgezeigt werden, dass Paulina sich in dieser Abschiedssituation aufgrund Frau K.'s unberechenbaren und widersprüchlichen Abschiedsverhaltens verwirrt, irritiert, fremdbestimmt und ohnmächtig erlebte und ihren Trennungsschmerz in Form von Wut zum Ausdruck brachte (Punkt 4.1.4.). Zwei Monate später äußerte Paulina bereits bei ihrer Ankunft im Kindergarten mimisch und gestisch Gefühle von Besorgnis, Angst und Unruhe. Der Auslöser dieser negativ-belastenden Affekte konnte in der innerpsychischen Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung von der Mutter verortet werden. Insofern zeigte sich eine Entwicklung dahingehend, dass Paulina ihren Trennungsschmerz nun nicht mehr verzögert wahrnahm (Punkt 4.1.2.), sondern sich bereits vor der realen Trennung mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens auseinandersetzte. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich Paulinas Erleben in Abschiedssituationen von einer scheinbaren Unberührtheit gegenüber dem Verlassen-Werden hin zu einem allmählichen Wahrnehmen, Zulassen und Ausdrücken-Können von Trennungsschmerz wandelte.

**Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der Beobachtungszeit Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie das Verlassen-Werden von den Eltern bewältigen konnte?**

Die Analyse der Abschiedssituationen führte vor Augen, dass Paulina während der gesamten Beobachtungszeit versuchte, schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens von den Eltern zu bewältigen, indem sie sich mit Sarah verbunden erlebte. Bereits in der ersten Abschiedssituation suchte Paulina Sarahs Nähe (resp. ihre Gruppe) auf, als sie von ihrem Papa (resp. ihrer Mama) verlassen wurde. Es entstand dabei jedoch (noch) kein dynamischer Austausch zwischen Paulina und Sarah, der im Dienste der Linderung von schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens gestanden hätte. Vielmehr versuchte Paulina in dieser Beobachtungssequenz alleine - jedoch in Sarahs unmittelbarer Nähe - ihren Trennungsschmerz auf symbolischer Ebene zu be- respektive verarbeiten, indem sie sich dem Zusammenbauen von Holzschienen bzw. Puzzleteilen widmete. Die Erfahrung, dass Sarah im Moment des Verlassen-Werdens von den Eltern bei ihr blieb, erwies sich dabei als sehr beruhigend und tröstlich für Paulina (Punkt 4.1.1.). In der darauf folgenden Abschiedssequenz ereigneten sich zahlreiche Interaktionsprozesse zwischen Paulina und Sarah, die es Paulina ermöglichen, sich von ihrem Vater zu trennen und sich auf die mit dieser Trennung verbundenen schmerzhaften Gefühle ein Stück weit einzulassen. Durch Sarahs empathisches und fürsorgliches Verhalten konnte Paulinas Trennungsschmerz gelindert werden (Punkt 4.1.2.). Die Analyse des typischen Verabschiedungsmusters von Paulina und Frau K. führte vor Augen, dass sowohl Frau K. als auch Paulina die Gewissheit brauchten, dass Sarah in der Phase des Getrenntseins bei Paulina bleiben wird, um sich voneinander trennen zu können (Punkt 4.1.3.). Zwei Monate nach Paulinas Kindertageeintritt zeigte sich, dass diese Gewissheit die einzige Möglichkeit darstellte, mit deren Hilfe Paulina die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens von der Mutter ertragen respektive lindern konnte. Die Aussicht, dass ihr diese Möglichkeit der Affektregulation genommen werden sollte, stürzte Paulina in Verzweiflung, die sie in Form von Wut lautstark zum Ausdruck brachte. Daran zeigt sich, dass Paulina zu diesem Zeitpunkt ihrer so genannten „Eingewöhnungsphase“ auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah angewiesen war, um die schmerzhaft Trennung von den Eltern ertragen zu können (Punkt 4.1.4.). Auch zwei Monate später – und somit vier Monate nach Paulinas Kindertageeintritt – war es Paulina erst möglich, sich von ihrer Mama zu trennen, nachdem sie klargestellt hatte, dass Sarah in der anschließende Phase des Getrenntseins von der Mutter bei ihr bleiben wird. Allerdings hatte Paulina in dieser Abschiedssequenz eine weitere Möglichkeit gefunden, mit deren Hilfe sie sich in schmerzhaften und belastenden Momenten ein Stück weit selbst Trost verschaffen konnte. So trug sie an diesem Tag eine – von zuhause mitgebrachte - Barbiepuppe bei sich, die sie die ganze Zeit über nicht aus den

Händen gab. Es zeigte sich, dass sie diese Puppe insbesondere in Momenten, in denen sie sich als ausgeschlossen und allein erlebte, fest an sich drückte. In diesem Zusammenhang wurde herausgearbeitet, dass Paulina durch das Bei-sich-Spüren dieser Puppe versuchte, schmerzhaft Gefühle des Allein- und Ausgeschlossenenseins zu lindern. *So verschaffte sie sich durch das Festhalten der (von zuhause mitgebrachten) Puppe einen Sinneseindruck, der ihr das Gefühl vermittelte mit zuhause (und somit auch mit ihrer Mutter und ihrem Vater) verbunden zu sein.* Dies führt vor Augen, dass Paulina vier Monate nach ihrem Kindergarteneintritt allmählich begann, neben dem Erleben von Verbundenheit mit Sarah, weitere Formen der Affektregulation zu entwickeln, die es ihr ermöglichten, schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern. Allerdings zeigte sich, dass Paulina auch in dieser Trennungssequenz (noch) auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah angewiesen war, um die Trennung von der Mutter vollziehen und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle aushalten zu können. Abschließend lässt sich somit festhalten, dass Paulina schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens von den Eltern zu bewältigen versuchte, indem sie sich mit ihrer Schwester verbunden erlebte. Diesbezüglich zeigte sich kaum eine Veränderung im Laufe der Beobachtungszeit. So führte die Analyse der Abschiedssituationen vor Augen, dass Paulinas Strategie der Trennungsbewältigung in jeder der dargestellten Beobachtungen im Erleben von Verbundenheit mit der ihr vertrauten familiären Bezugsperson Sarah bestand.

**Welche Bedeutung hatte Paulinas Beziehung zu Sarah für Paulina in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern hinsichtlich ihrem Erleben und Bewältigen des Verlassen-Werdens?**

Die Analyse der Abschiedssequenzen führte vor Augen, dass Sarahs Anwesenheit und Nähe für Paulina in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern sehr tröstlich und beruhigend war. So konnte gezeigt werden, dass die Erfahrung des gemeinsamen Zurückgelassen-Werdens zu einem besonderen Gefühl der Verbundenheit zwischen den Schwestern führte. Sarahs Anwesenheit im Kindergarten vermittelte Paulina das Gefühl, nicht völlig ohne vertraute familiäre Bezugspersonen im Kindergarten zu sein. Bezug nehmend auf Parens (1988) konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben konnte, was ihr dabei half, ihren Trennungsschmerz zu ertragen respektive zu lindern. So schreibt Parens (ebd., 34), dass Geschwister füreinander eine *Brückenfunktion* haben, da sie gleichzeitig oder abwechselnd als Elternsubstitut *und* als peer, als Familienmitglied *und* als Mitglied jenseits der Familie (z.B. der Spielgruppe, der Nachbarschaftsgruppe, der Schule) dienen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Geschwister in Phasen des Getrenntseins von

den Eltern füreinander als *Verbindungsobjekte* zu den abwesenden Eltern fungieren können. Dies stützt meine These, dass Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben konnte, was ihr wiederum dabei half, ihren Trennungsschmerz zu lindern.

Wie dargestellt werden konnte, nahm das interaktive Zusammenspiel mit Sarah in vielerlei Hinsicht Einfluss auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz (Punkt 4.1.2.). So konnte gezeigt werden, dass Sarah in einer Abschiedssituation als Modell und Anhaltspunkt für Paulina fungierte und Paulina dadurch eine Handlungsoption im lähmenden Moment des Abschieds eröffnete. Zudem führte Sarah Paulina in dieser Abschiedssequenz aus der schmerzhaften Trennungssituation heraus und lenkte ihre Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Kindergarten. Durch ihre (körperliche) Nähe vermittelte Sarah Paulina ein Erleben von Verbundenheit und gab ihr das Gefühl, nicht allein zu sein. Zudem reagierte Sarah intuitiv auf Paulinas Trennungsschmerz. Sie verbalisierte Paulinas Schmerz und gab ihm damit eine konkrete – für Paulina in weiterer Folge innerpsychisch bearbeitbare – Bedeutung. Paulina konnte in dieser Situation somit die Erfahrung machen, dass ihr Schmerz von Sarah wahrgenommen, ausgehalten und gelindert werden konnte (Punkt 4.1.2.). Zwei Monate nach Paulinas Kindertageeintritt zeigte sich, dass Paulina auf das Erleben von Verbundenheit mit Sarah angewiesen war, um die Trennung von der Mutter respektive dem Vater vollziehen und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle ertragen bzw. lindern zu können. Die Vorstellung, die Phase des Getrenntseins von den Eltern auch ohne Sarah verbringen zu müssen, stürzte Paulina in Verzweiflung (Punkt 4.1.4.). Die Analyse der Abschiedssequenzen führt vor Augen, dass Paulina keine eigenständigen – von Sarahs Anwesenheit unabhängigen - Strategien der Trennungsbewältigung entwickelte. Insofern lässt sich festhalten, dass die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah mitunter Entwicklungen hervorrief, die sich belastend bzw. hemmend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz auswirkten. So fixierte Paulina sich in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens auf Sarah und entwickelte dadurch keine anderen Strategien, mittels derer sie schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens von den Eltern ertragen respektive lindern hätte können. Paulina begab sich dadurch in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Sarah und verabsäumte es, neue Beziehungen (zu Kindergartenpädagoginnen oder anderen Kindern) aufzubauen, die ihr in schmerzhaften (Abschieds-)Situationen Trost spenden hätten können.

Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass Sarahs Anwesenheit im Kindergarten zu einer Verwirrung bezüglich Paulinas Gruppenidentität führte (Punkt 4.1.4.). So schien Paulina (zumindest in den ersten drei bis vier Monaten nach ihrem Kindertageeintritt) nicht klar zu sein, dass Sarah und sie eigentlich voneinander getrennte Gruppen besuchen. Der Umstand, dass sie bestimmte Tageszeiten bzw. Aktivitäten nicht gemeinsam mit Sarah verbrin-

gen durfte, erwies sich als überaus belastend für Paulina. Das Bewusstsein, dass Sarah in manchen Momenten zwar räumlich verfügbar, aber dennoch unerreichbar war, dürfte bei Paulina Gefühle von Verzweiflung und Ohnmacht hervorgerufen haben (Punkt 4.1.4.). Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Sarahs Anwesenheit im Kindergarten mitunter auch dazu führte, dass Paulina sich in Abschiedssituationen ausgeschlossen und allein erlebte (Punkt 4.1.5.). So konnte aufgezeigt werden, dass Sarah in Abschiedssituationen die Aufmerksamkeit und körperliche Nähe ihrer Mutter stark einforderte, was dazu führte, dass Paulina in Abschiedssituationen gelegentlich allein und verloren in der Garderobe stand, während sich ihre Mutter und Sarah miteinander beschäftigten (Punkt 4.1.5.). Anzunehmen ist, dass die Erfahrung des Ausgeschlossenseins Paulinas schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Alleinseins noch zusätzlich verstärkten. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich Sarahs Anwesenheit im Kindergarten einerseits förderlich und andererseits belastend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz auswirkte.

In folgendem Unterkapitel werden nun (vorwiegend) jene Phasen thematisiert, die auf die in diesem Unterkapitel analysierten Abschiedssequenzen folgten (Punkt 4.2.1., 4.2.4., 4.2.5.). Folgendes Unterkapitel ist für vorliegende Untersuchung insofern bedeutsam, als dass die Thematisierung der Frage, ob bzw. inwiefern es Paulina gelang, ihren Trennungsschmerz im eingangs definierten Sinne zu bewältigen, die Auseinandersetzung mit Paulinas Erleben *in und nach* Abschiedssituationen erfordert. So wird im Kontext vorliegender Untersuchung unter Bewältigung ein Prozess verstanden, der „es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es *in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt*, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie; Hervorhebung L.S.).

Ausgehend von dieser Definition bedarf es auch der Thematisierung jener Phasen, in denen Paulina von ihren Eltern getrennt war, um zu Aussagen über Paulinas Bewältigungsprozess zu gelangen.

#### 4.2. Paulinas Erleben und Bewältigen von Getrenntsein

In diesem Unterkapitel wird Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz in Phasen des Getrenntseins von den Eltern analysiert. Als Phasen des Getrenntseins werden dabei jene Phasen bezeichnet, die Paulina ohne Eltern im Kindergarten verbringt. Aus der Fülle an Beobachtungsmaterial, anhand dessen Paulinas Erleben und Bewältigen in Phasen des Getrenntseins diskutiert werden könnte, werden vorwiegend jene Beobachtungssequenzen herausgegriffen, die an die bereits thematisierten Abschiedssituationen unmittelbar anschließen (Punkt 4.2.1, 4.2.4, 4.2.5.). Dadurch soll ein *Verlauf* von Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz in zeitlich unmittelbar aufeinander folgenden Phasen des Abschieds und Getrenntseins von den Eltern sichtbar werden. Wie am Beginn des Kapitels (Kapitel 4) bereits erwähnt, werden die in diesem Unterkapitel dargestellten Protokollauschnitte hinsichtlich folgender Fragestellungen analysiert:

- Wie erlebte Paulina das Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten?
- Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie das Erleben von Getrenntsein bewältigen konnte?
  - Falls derartige Entwicklungen ausmachbar sind, werden diese aufgezeigt und charakterisiert.
- Welche Bedeutung hatte die Beziehung zu Sarah für Paulina in Phasen des Getrenntseins von den Eltern hinsichtlich Paulinas Erleben und Bewältigen des Getrenntseins?

Am Beginn dieses Unterkapitels wird Paulinas Erleben in Phasen des Getrenntseins von den Eltern charakterisiert. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern Sarahs Anwesenheit im Kindergarten Einfluss auf Paulinas Erleben in Phasen des Getrenntseins von den Eltern nahm (Punkt 4.2.1., 4.2.2). Anschließend wird dargestellt, wie Paulina sich in Situationen, in denen sie sich des Getrenntseins von den Eltern schmerzlich bewusst wurde, verhielt und wie sie versuchte, ihren Trennungsschmerz zu lindern (Punkt 4.2.3.). Im darauf folgenden Unterpunkt wird eine Bewältigungsstrategie Paulinas vorgestellt, mittels derer sie sich in schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von all ihren vertrauten familiären Bezugspersonen Trost verschaffen konnte (Punkt 4.2.4.). Im fünften Abschnitt wird die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah in den Blick genommen, wobei aufgezeigt wird, dass die im Kindergarten beobachtbare Beziehungsdynamik zwischen den beiden Schwestern teilweise förderliche und teilweise hemmende Aspekte für Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten mit sich brachte (Punkt 4.2.5.). Abschließend wird aufgezeigt, ob bzw. inwiefern sich Paulinas Erle-

ben und Bewältigen von Trennungsschmerz in Phasen des Getrenntseins von den Eltern im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit veränderte (Punkt 4.2.5.).

#### 4.2.1. Verloren und allein

Die im Folgenden dargestellten Szenen ereigneten sich nach jener Abschiedssequenz, die im vorangegangenen Unterkapitel als beispielhafte Abschiedsszene diskutiert wurde (Punkt 4.1.3.). Mit dem ersten hier dargestellten Protokollausschnitt knüpfe ich unmittelbar an das Ende des unter Punkt 4.1.3. dargestellten Protokollausschnittes an. Meine Intention dabei ist, Paulinas Erleben in der Zeit nachdem die Mutter den Kindergarten verlassen hat zu charakterisieren. Paulina ist zum Zeitpunkt dieser Beobachtung zwei Jahre und acht Monate alt und geht seit einem Monat in den Kindergarten.

Die im vorangegangenen Unterkapitel dargestellte Abschiedsszene, an die nun angeknüpft wird, endet damit, dass Paulina auf Sarahs Gruppe (Gruppe „Zirkuszelt“) zuläuft, nachdem ihre Mutter ihr den „Vorschlag“ unterbreitete, dass sie die nun folgende Phase des Getrenntseins gemeinsam mit Sarah verbringen könnte (Punkt 4.1.3.). Nun wird dargestellt, was weiter geschah:

„Paulina ist bereits in den Gruppenraum gelaufen. Sie steht mitten im Raum und schaut mit *leerem* Blick um sich. Sie hat dabei ihre rechte Ferse etwas angehoben und ihr rechtes Knie leicht nach innen gedreht. Ihr Becken hat sie etwas nach vor geschoben. Paulina steckt ihren rechten Daumen in den Mund und schaut um sich. Sie dreht dabei ihre Hüften etwas nach links und rechts und zupft mit ihrer linken Hand an ihrem Kleid“ (Papier 8, 2f).

Paulina steht mitten in der Gruppe „Zirkuszelt“ und schaut um sich. In diesem Protokollausschnitt entsteht der Eindruck, als ob Paulina sich völlig alleine inmitten eines großen Raumes befinden würde. Der leere Gesichtsausdruck Paulinas deutet darauf hin, dass Paulinas Aufmerksamkeit in diesem Moment auf kein äußeres Ziel gerichtet ist. Verloren lässt sie ihren Blick im Raum umher schweifen, ohne einen (Anhalts-)Punkt zu finden, an dem ihr Blick länger verweilen würde. Die angehobene Ferse, das nach innen gedrehte Knie und das nach vor geschobene Becken verleihen Paulinas Körperhaltung einen Ausdruck von Instabilität. Diese äußere Instabilität könnte auf eine innere Unausgeglichenheit Paulinas hinweisen. Auch das in den Mund Stecken des Daumens deutet darauf hin, dass Paulina sich in diesem Moment unwohl fühlt. So entsteht durch Paulinas Lutschen am Daumen das Bild eines kleinen, hilflosen und überforderten Mädchens, das sich selbst zu beruhigen versucht, indem es sich selbst spürt. Durch das in den Mund Stecken des Daumens stellt Paulinas Arm einen geschlossenen Bogen dar, der direkt in ihr Körperinneres mündet. Mit dieser Geste bildet

Paulina somit auf körperlicher Ebene eine geschlossene Einheit mit sich selbst. Möglicherweise deutet diese Geste Paulinas darauf hin, dass sie sich in dem schmerzhaften Moment des Verlassen-Worden-Seins in sich selbst zurückzieht und vor der Außenwelt verschließt. Das Hin- und Her-Drehen der Hüften und das Herumzupfen am Kleid könnten - ebenso wie das Daumenlutschen - Hinweise für Paulinas innere Erschütterung sein. Zudem verleiht das Hin- und Herdrehen der Hüften und das Zupfen am Kleid Paulina einen Ausdruck von Ratlosigkeit und Unentschlossenheit. Paulina scheint keine Vorstellung davon zu haben, was sie nun, da sie von ihrer Mutter verlassen wurde, im Kindergarten tun könnte. In diesem Moment tauchen Frau K. und Sarah in der Tür der Gruppe „Zirkuszelt“ auf.

„Frau K. und Sarah stehen in der Tür. (...) Paulina läuft zu Frau K.. Sie hat nun mehrere Finger ihrer rechten Hand im Mund. Während sie zu Frau K. läuft, schweift ihr Blick durch den Raum. Sie sieht nicht zu Frau K. und Sarah. Einen Schritt vor den beiden bleibt sie stehen und schaut sich weiterhin im Raum um. ‚Schau da gibt es ein gutes Brot!‘, sagt Frau K. zu Paulina gewandt und deutet zum Frühstückstisch. Paulina schaut zum Frühstückstisch“ (Papier 8, 3).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes läuft Paulina auf ihre Mutter und ihre Schwester zu. Dabei hat sie mehrere Finger in ihren Mund gesteckt. Während Paulina auf Frau K. und Sarah zuläuft, ist ihr Blick nicht auf die beiden gerichtet, sondern schweift ziellos im Raum umher. Sie wirkt in dieser Situation unentschlossen und verstört. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es für sie belastend und verwirrend ist, nach der schmerzhaften Verabschiedung von der Mutter nun noch einmal mit deren Anwesenheit konfrontiert zu werden. So wird der schmerzhafteste Moment der Trennung dadurch auf einen späteren – noch bevorstehenden – Zeitpunkt verschoben. Anzunehmen ist, dass die erneute Konfrontation mit der Anwesenheit der Mutter für Paulina besorgniserregend und belastend ist, da der schmerzhafteste Moment des Abschieds dadurch nicht als überstanden, sondern als eine in naher Zukunft (noch einmal) zu bewältigende Herausforderung bevorsteht. Kurz bevor Paulina bei ihrer Mutter und ihrer Schwester angekommen ist, bleibt sie plötzlich völlig unvermittelt stehen, woran sich ihre Zerstreutheit und Unentschlossenheit einmal mehr zeigt. Ihr Blick schweift weiterhin ziellos im Gruppenraum umher, so als suche sie nach einem (Anhalts-)Punkt, dem sie sich zuwenden könnte. Frau K. eröffnet Paulina nun die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit fokussiert auf einen konkreten „Ort“ im Gruppenraum zu richten, indem sie Paulina auffordert, zu dem „guten Brot“ (Papier 8, 3) am Frühstückstisch zu schauen. Allem Anschein nach hat Frau K. Paulinas Zerstreutheit und Überforderung intuitiv erfasst und möchte ihr nun dabei helfen, im Gruppenraum etwas „Gutes“ zu finden, dem Paulina sich nach ihrem Weggehen zuwenden kann. Paulina nimmt die ihr angebotene Hilfestellung an und richtet ihre Aufmerksamkeit auf den Frühstückstisch. Einige Sekunden später läuft sie in die Küchenecke:

„Dann läuft sie in die Küchenecke. Sie nimmt eines der Häferl, welche übereinander gestapelt auf der Küchenablage stehen. (...) Rasch leert sie etwas Saft ins Häferl. (...) Sie nimmt das Häferl mit beiden Händen und führt es zum Mund. Mit ihren Lippen umschließt sie den unteren Rand des Häferls und macht einen kräftigen Schluck. (...) Dann stellt sie das Häferl ruckartig neben der Abwasch ab und schaut sich um. (...) Dann läuft sie zum Frühstückstisch. Einen Schritt davor bleibt sie stehen. Sie schaut zum Frühstückstisch, an dem vier Kinder und die junge, koreanische Helferin sitzen. Der Name der Helferin ist Leila“ (Papier 8, 3).

In der Küchenecke angekommen, nimmt Paulina sich ein Häferl, schenkt sich Saft ein und trinkt daraus. Dann stellt sie das Häferl auf die Küchenablage und läuft weiter zum Frühstückstisch. Hier wird deutlich, dass Paulina der Aufforderung ihrer Mutter, sich dem Frühstück bzw. dem Frühstückstisch zuzuwenden, folgt. Offensichtlich hat Frau K.'s Aussage „Schau da gibt es ein gutes Brot!“ (Papier 8, 3) Paulina eine konkrete Vorstellung davon vermittelt, was sie im Kindergarten (ohne ihrer Mama) machen kann. Es scheint so, als würde Paulina die Aussage ihrer Mutter wie einen Auftrag auffassen, den es nun auszuführen gilt. So läuft sie zuerst in die Küchenecke und organisiert sich dort etwas zu trinken. Dann läuft sie weiter zum Frühstückstisch, an dem sie sich mit Essen versorgen könnte. Frau K. und Sarah, die weiterhin in der Tür der Gruppe „Zirkuszelt“ stehen, werden von Paulina nun nicht mehr beachtet. Ihre Aufmerksamkeit ist auf den Frühstückstisch gerichtet. Paulina nimmt nicht am Frühstückstisch Platz, sondern bleibt in einem kleinen (Sicherheits-)Abstand stehen und beobachtet die am Frühstückstisch sitzenden Personen. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob Paulina sich nicht näher an das Geschehen heranwagen würde. Ihr beobachtendes und zurückhaltendes Verhalten deutet darauf hin, dass sie die Situation erst „abchecken“ möchte, bevor sie sich (partizipierend) darauf einlässt. Diese Vorsicht Paulinas könnte ein Hinweis auf ein Misstrauen und eine Angst vor ungewohnten, neuen Situationen und fremden Personen sein. Nun wird Paulina von einer der sich am Frühstückstisch befindenden Personen angesprochen:

„Hy Paulina, do you want breakfast?“,<sup>38</sup> fragt Leila und sieht Paulina grinsend an. Paulina zieht ihre Augenbrauen etwas zusammen. Sie schiebt ihren rechten Fuß ein Stück zurück und hebt die rechte Ferse an. Dann dreht sie ihr rechtes Knie etwas nach innen. Sie kneift ihre Augen zusammen und schüttelt den Kopf. *Paulina scheint durch Leilas Interaktionsangebot verwirrt bzw. überfordert zu sein.* Paulina steckt ihren rechten Daumen in den Mund und lutscht daran. ‚Later‘, sagt Leila und widmet sich wieder dem Mädchen, das neben ihr beim Tisch sitzt. Paulina bleibt noch ein paar Sekunden lang regungslos stehen und sieht Leila an. Dann dreht sie sich um und läuft in den Gang hinaus“ (Papier 8, 3).

Leila fragt Paulina, ob sie mitfrühstücken möchte. Die Helferin lädt Paulina dadurch ein, an einer Gruppenaktivität (Frühstücken) teilzunehmen. Paulina reagiert auf die Einladung der Helferin mit einem Rückzug. So schiebt sie ihren rechten Fuß ein Stück zurück und hebt die

---

<sup>38</sup> Leila ist der Name einer der beiden koreanischen Helferinnen, die im Kindergarten arbeiten. Die beiden Helferinnen sprechen ausschließlich Englisch mit den Kindern (Punkt 3.4.).

rechte Ferse an, und signalisiert damit, dass sie jederzeit zur Flucht bereit ist. Das nach Innen-Drehen des Knies könnte darauf hindeuten, dass Paulina sich in diesem Moment in sich selbst zurück zieht und sich vor der Außenwelt verschließt. Auch das Zusammenkneifen der Augen kann als ein sich vor der Außenwelt Verschließen verstanden werden. Die zusammengezogenen Augenbrauen verleihen Paulina einen angespannten Gesichtsausdruck und lassen auf eine innere Anspannung Paulinas schließen. Bereits während des Verfassens des Protokolls habe ich den Eindruck, dass Paulina durch Leilas Interaktionsangebot verwirrt und überfordert ist. Das Angesprochenwerden von Leila ist für Paulina offensichtlich beängstigend und besorgniserregend. Mit einem Kopfschütteln bringt Paulina zum Ausdruck, dass sie nicht mitfrühstücken möchte. Für mich stellt sich dabei die Frage, ob Paulina überhaupt verstanden hat, was Leila sie fragte. In Anbetracht der bisher dargestellten Protokollauschnitte wäre ebenso denkbar, dass Paulina auf die Erfahrung des Entdeckt- und Angesprochenwerdens prinzipiell mit einem Rückzug und Ablehnung reagiert. Paulina steckt sich nun den Daumen in den Mund und wirkt dadurch wie ein kleines, hilfloses, überfordertes und ängstliches Kind. Indem Paulina sich den Daumen in den Mund steckt, kann sie sich selbst spüren und sich darüber hinaus einen oralen Reiz verschaffen, der sie an eine sehr frühe Form der Triebbefriedigung – das Saugen an der Mutterbrust – erinnert (Winnicott 1971, 10). Möglicherweise versucht Paulina sich mithilfe des Daumenlutschens einen lustvollen Sineseeindruck zu verschaffen, um sich in dieser beängstigenden und bedrohlichen Situation selbst zu beruhigen. In diesem Zusammenhang kann auf Gertrude Bogyi (2005) verwiesen werden, die herausarbeitet, wie verstanden werden kann, dass Kinder in bedrohlichen und/oder traumatischen Situationen sehr häufig Verhaltensweisen aus früheren Entwicklungsstufen äußern. Im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kinder traumatische Erlebnisse (wie zum Beispiel den Tod eines nahen Angehörigen) bewältigen, schreibt Bogyi (ebd.):

„Es finden sich oft regressiv Reaktionen. Viele Kinder fallen nach einem Todeserlebnis in unselbstständige Verhaltensweisen früher Entwicklungsstufen zurück, die sie eigentlich schon überwunden hatten. Sie beginnen zu klammern, quengeln, nässen wieder ein, lutschen am Daumen oder wollen wieder ihr Fläschchen. Regressives Verhalten kann als Sicherungswunsch für Aufmerksamkeit und Fürsorge in unsicheren, Angst machenden Zeiten interpretiert werden“ (Bogyi, 2005, 51).

Bezug nehmend auf Bogyi (ebd.) kann somit die These aufgestellt werden, dass Paulinas Daumenlutschen in dieser Situation eine Strategie des Sich-selbst-Beruhigens in einer beängstigenden und bedrohlichen Situation darstellt. Die Auseinandersetzung mit Paulinas Daumenlutschen in dieser Beobachtungssequenz lässt noch eine weitere Interpretationslinie zu, die mir im Falle Paulinas stimmig erscheint. So verstehe ich Paulinas Daumenlutschen auch als einen Ausdruck des sich vor der Außenwelt Verschließens. Indem Paulina sich den Daumen in den Mund steckt, bildet ihr Arm einen geschlossenen Bogen, der unmittelbar in

ihr Körperinneres (ihren Mund) führt. Mit dieser Geste signalisiert Paulina, dass sie sich vor der Außenwelt (sprich dem Kindergarten und den dort anwesenden Personen) verschließt und in sich selbst zurückzieht. Leila scheint Paulinas „Verschließen“ zu registrieren und wendet sich von ihr ab. Paulina bleibt daraufhin noch einige Sekunden lang – wie zu einer Salzsäure erstarrt – stehen. Es entsteht der Eindruck, als ob Paulina sich nicht zu bewegen wage, um nicht wieder gesehen bzw. angesprochen zu werden. Nach einer Weile wendet Paulina sich vom Frühstückstisch ab und läuft in den Gang hinaus. Unmittelbar vor der Tür der Gruppe „Zirkuszelt“ bleibt sie im Gang stehen.

„Vor der Tür der Gruppe ‚Zirkuszelt‘ bleibt sie stehen. Sie beugt ihren Oberkörper ein Stück nach vor und schaut zur Eingangstür. Paulina steckt sich wieder ihren rechten Daumen in den Mund. Dann läuft sie in die Gruppe zurück. Sie läuft *scheinbar ziellos* in der Gruppe herum und schaut um sich. Manchmal bleibt sie für eine Weile vor ein paar spielenden Kindern stehen und beobachtet diese. (...) Nach einer Weile läuft sie in den Gang hinaus“ (Papier 8, 3).

Im Gang stehend schaut Paulina zur Eingangstür des Kindergartens. Offensichtlich ist sie in diesem Moment mit dem Hineingelangen in bzw. dem Hinauskommen aus dem Kindergarten beschäftigt. Möglicherweise wird sie sich erst in diesem Moment bewusst, dass sie nun tatsächlich von ihrer Mutter verlassen wurde. Dies scheint für Paulina beunruhigend und beängstigend, sodass sie sich abermals den Daumen in den Mund steckt, um sich selbst zu beruhigen. Nach einer Weile läuft Paulina in Sarahs Gruppe (Gruppe „Zirkuszelt“) zurück, in der sie einige Zeit ziellos umherirrt. Hin und wieder bleibt sie vor ein paar spielenden Kindern stehen und beobachtet diese aus einem kleinen Sicherheitsabstand. Sie wagt sich allerdings nie näher an das Geschehen heran, sodass es auch zu keinem (dynamischen) Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern kommt. Nach einer Weile des einsamen und ziellosen Herumirrens verlässt Paulina die Gruppe und läuft in den Gang hinaus.

„Eine Gruppe von jungen Frauen steht vor der Tür der Gruppe ‚Zirkuszelt‘. (...) Drei Mütter stehen in der Garderobe ... und unterhalten sich miteinander. Sie sprechen über ihre Urlaubserlebnisse. Mehrere Kinder laufen in der Garderobe herum – es herrscht ein lautes Durcheinander. Paulina läuft zu Sarah, die ebenfalls in der Garderobe steht. Sarah hat ihre Arme um ein kleines Mädchen geschlungen. Das Mädchen ist ca. ein Jahr alt. Das kleine Mädchen steht breitbeinig in der Garderobe und schaut um sich. (...) Sarah strahlt das kleine Mädchen an und tätschelt sie am ganzen Körper ab. Paulina steht ein Stück neben den beiden und schaut ihnen mit *leerem* Blick zu. Sie lutscht *gedankenverloren* an ihrem rechten Daumen. ‚Na Paulina, gefällt es dir im Kindergarten?‘, fragt die Mutter des kleinen Mädchens. Paulina schreckt hoch und schaut die Frau an. Dann grinst sich blitzartig auf, sodass ihre Vorderzähne aus ihrem Mund leuchten, und nickt. Sie geht ein paar Schritte näher an Sarah ran und berührt mit ihrer rechten Hand Sarahs Schulter. Sarah streicht dem kleinen Mädchen übers Haar und läuft dann in die Gruppe. Nun streicht Paulina dem kleinen Mädchen mit ihrer rechten Hand *sanft* über den Kopf. Dann dreht sie sich um und läuft ebenfalls in die Gruppe ‚Zirkuszelt‘“ (Papier 8, 3f).

Im Gang herrscht ein reges Durcheinander: eine Gruppe junger Frauen blockiert die Tür, Mütter unterhalten sich über Urlaubserlebnisse und Kinder laufen umher. Paulina schenkt diesem Chaos keine Beachtung, sondern läuft zielgerichtet auf Sarah zu, die sich in der Garderobe<sup>39</sup> der Gruppe „Zirkuszelt“ befindet. Sarah ist in diesem Moment mit einem kleinen Mädchen beschäftigt. Verzückt liebkost und umarmt sie das kleine Mädchen und achtet dabei nicht auf Paulina, die ein Stück von ihr entfernt in der Garderobe steht und sie beobachtet. Paulina erlebt in diesem Moment, dass Sarah sich im Kindergarten auch anderen Kindern zuwendet und sie dabei nicht beachtet. Anzunehmen ist, dass Paulina sich in diesem Moment ausgeschlossen und alleine fühlt. Ihr leerer, ausdrucksloser Blick könnte darauf hindeuten, dass sie in diesem Moment versucht, die schmerzhaften Gefühle des Ausgeschlossen- und Alleinseins zu unterdrücken. Zur Beruhigung steckt sie sich ihren Daumen in den Mund und lutscht daran. In diesem Moment wird sie von der Mutter des kleinen Mädchens, das von Sarah liebkost wird, angesprochen. Die Frau fragt Paulina, ob es ihr im Kindergarten gefalle. Paulina schreckt daraufhin hoch, was darauf hinweist, dass das Angesprochen-Werden (von fremden Personen) für Paulina beängstigend und besorgniserregend ist. Nach der ersten Schrecksekunde grinst Paulina blitzartig auf und nickt. Das blitzartige Grinsen wirkt übertrieben und aufgesetzt und lässt auf eine innere Anspannung und ein Unwohlsein Paulinas schließen. Es scheint so, als wollte Paulina mit diesem übertriebenen Grinsen ihren Schmerz angesichts des Allein- und Ausgeschlossenenseins überspielen. Als die Frau Paulina fragt, ob es ihr im Kindergarten gefalle, geht Paulina näher an Sarah ran und berührt diese mit ihrer Hand. Sie stellt dadurch auf körperlicher Ebene eine Verbindung zwischen sich und ihrer Schwester her. Es entsteht der Eindruck, als wolle Paulina der Frau damit signalisieren, dass sie zu Sarah bzw. dass Sarah zu ihr gehört. Sarah schenkt Paulina weiterhin keine Beachtung. Stattdessen streichelt sie dem kleinen Mädchen immer wieder über den Kopf. Schließlich wendet Sarah sich von dem Mädchen ab und läuft in ihre Gruppe. Nachdem Sarah davon gelaufen ist, streichelt auch Paulina dem kleinen Mädchen ganz sanft über den Kopf. Diese zärtliche Geste Paulinas gegenüber dem Mädchen wirkt (auf mich) irritierend. In Anbetracht der Tatsache, dass dieses Mädchen in den letzten Minuten jene Aufmerksamkeit und Fürsorge Sarahs bekam, die Paulina sich erhofft hätte, läge die Vermutung nahe, dass Paulina auf das kleine Mädchen wütend und eifersüchtig ist. Doch anstatt Eifersucht und Wut äußert Paulina dem Mädchen gegenüber fürsorgliches und liebevolles Verhalten. Diese irritierende Szene kann unter Bezugnahme auf den Begriff der Reaktionsbildung (König 1996, 28f) besser verständlich gemacht werden. Reaktionsbildung bezeichnet im Kontext der Psychoanalyse einen Abwehrmechanismus, mittels dem unakzeptable (beängstigende, aggressive, beschämende, etc.) Gefühle durch gegenteilige Gefühle niedergehalten bzw. verdrängt werden. Dieser Abwehrmechanismus äußert sich zum Beispiel in der Gestalt, dass eine Per-

---

<sup>39</sup> Die Garderobe der Gruppe „Zirkuszelt“ befindet sich unmittelbar vorm Gruppenraum.

son ihre aggressiven Tendenzen gegenüber einer Person, auf die sie wütend ist, unterdrückt, indem sie dieser Person besonders freundlich und zuvorkommend begegnet (ebd.). Denkbar wäre, dass Paulina in dieser Beobachtungssequenz unbewusst im Sinne der Reaktionsbildung handelt, um ihre Wut und Eifersucht auf das kleine Mädchen dadurch zu unterdrücken. Außerdem ermöglicht ihr diese liebevolle Geste gegenüber dem Mädchen auch ein Erleben von Verbundenheit mit Sarah, die das kleine Mädchen ebenfalls sehr liebevoll und zärtlich behandelt hat. Das Erleben von Verbundenheit mit Sarah könnte Paulina in weiterer Folge dabei helfen, die schmerzhaft Erfahrung des Getrenntseins von der Mutter und die Gefühle des Verloren- und Alleinseins im Kindergarten zu lindern. Am Ende dieses Protokollausschnittes folgt Paulina Sarah in den Gruppenraum und bringt damit zum Ausdruck, dass sie in Sarahs Nähe sein möchte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Paulina in dieser Beobachtungssequenz versucht, aufkommende negativ-belastende Affekte im Alleingang zu bewältigen, indem sie sich den Daumen in den Mund steckt und daran lutscht. Es konnte gezeigt werden, dass Paulina sich nach der Verabschiedung von der Mutter verloren und alleine fühlt und keine Vorstellung davon hat, was sie im Kindergarten machen kann. Die neuerliche Konfrontation mit der Anwesenheit der Mutter erwies sich als sehr belastend und verwirrend für Paulina. Außerdem konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina Interesse für das Geschehen im Kindergarten äußert, jedoch nicht aktiv am Geschehen partizipiert. Es zeigte sich, dass Paulina sich vor dem Interaktionsangebot der Kindergartenhelferin Leila verschließt und als distanzierte Beobachterin agiert. In dieser Beobachtungssequenz kommt es zu keinem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern respektive Kindergartenpädagoginnen. Vielmehr irrt Paulina allein und ziellos durch den Kindergarten, bis sie schließlich bei Sarah „angekommen“ ist. Obschon Sarah sich in diesem Protokollausschnitt Paulina nicht zuwendet, wird deutlich, dass Paulinas Verlorenheit und Einsamkeit durch die (körperliche) Nähe zu Sarah gelindert werden kann. So bringt Paulina zum Ausdruck, dass sie und Sarah zusammen gehören und dass sie im Kindergarten bei Sarah sein möchte.

Das ziellose, einsame Umherlaufen und das suchende Um-sich-Blicken Paulinas, das in diesem Protokollausschnitt zu Tage tritt, ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Beobachtungsprotokolle. Paulinas Erleben in Phasen des Getrenntseins von den Eltern scheint dominiert von Gefühlen des Verloren- und Alleinseins, sofern sie auch von Sarah getrennt ist. Es zeigte sich im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit immer wieder, dass Paulinas Einsamkeit und Verlorenheit im Kindergarten durch Sarahs Anwesenheit gelindert werden konnte (Punkt 4.2.3., 4.2.4., 4.2.5.). In folgendem Unterpunkt soll die Grundstimmung Paulinas in Phasen des Getrenntseins von all ihren vertrauten familiären Bezugspersonen differenzierter herausgearbeitet und durch einen weiteren Aspekt ergänzt werden.

#### 4.2.2. Sehnsucht nach Struktur und Zuwendung

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, dass Paulina in Phasen, die sie ohne Eltern *und* ohne Sarah im Kindergarten verbringt, verloren und einsam durch den Gruppenraum wandert, ohne einen Anknüpfungspunkt zu finden, von dem aus sie aktiv am Geschehen teilnehmen könnte. Auffallend ist, dass Paulina auf ihrer ziellosen, einsamen Wanderschaft durch den Gruppenraum stets die Nähe einer erwachsenen Person aufsucht. Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, wie dies verstanden werden kann und welche Rückschlüsse sich daraus auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Getrenntsein ziehen lassen.

Die anschließend dargestellten Protokollausschnitte ereignen sich während meiner sechsten Beobachtung, kurz nachdem Paulina und Frau K. sich voneinander verabschiedet hatten. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und acht Monate alt und geht seit einem Monat und einer Woche in den Kindergarten.

„Paulina läuft nach hinten in die rechte Spielecke. In dieser Spielecke sitzt eine junge Praktikantin am Boden (...) Ein Bub und ein Mädchen sitzen links und rechts neben der Praktikantin. Die junge Frau liest den beiden Kindern aus dem Buch vor. Paulina bleibt ein paar Schritte vor den Dreien stehen. Sie schaut sie an. Ihre Lippen sind dabei etwas geöffnet und ihre Augen sehen sehr müde aus. ‚Hallo Paulina‘, sagt die junge Frau. Sie blickt Paulina kurz an und lächelt. Dann schaut sie wieder auf das Buch und liest weiter. Paulina nähert sich noch ein paar Schritte. Sie kniet sich neben dem Mädchen auf den Boden. Paulina lehnt ihren Oberkörper etwas nach vor und schaut in das Buch. In diese Stellung bleibt Paulina nun einige Minuten. Sie schaut dabei ins Buch. Nach einer Weile steht Paulina auf. Sie schaut kurz um sich und geht dann zum gedeckten Frühstückstisch“ (Papier 9, 3).

Nachdem Paulina sich von ihrer Mama verabschiedet hat, läuft sie alleine in ihren Gruppenraum (Papier 9, 3). Dort steuert sie direkt auf die Spielecke, in der eine junge Praktikantin und zwei Kinder am Boden sitzen und ein Buch anschauen, zu. Ein paar Schritte von den Dreien entfernt bleibt Paulina stehen. In diesem kleinen (Sicherheits-)Abstand betrachtet Paulina die drei am Boden sitzenden Personen. Die leicht geöffneten Lippen und die müden Augen verleihen Paulina dabei einen erschöpften und zugleich ratlosen Gesichtsausdruck. Nachdem die Praktikantin Paulina mit einem freundlichen „Hallo Paulina“ begrüßt hat, wagt Paulina sich ein Stück näher an das Geschehen heran. Sie kniet sich neben dem kleinen Mädchen auf den Boden und richtet ihre Aufmerksamkeit auf das Buch, aus dem die Praktikantin vorliest. Nach einer Weile steht Paulina auf, blickt kurz – suchend – um sich und geht dann zum gedeckten Frühstückstisch.

„An dem Tisch sitzt die Kindergartenpädagogin Monika und isst ein Brot. Drei Kinder sitzen ebenfalls an dem Tisch und frühstücken. Paulina stellt sich gegenüber von Monika zum Tisch. Sie greift mit ihren beiden Händen zu der Tischkante und hält sich

daran fest. Dabei schaut sie mit großen Augen zu Monika. Sie fixiert die Kindergartenpädagogin nahezu mit ihrem Blick. ‚Na, möchtest du etwas frühstücken, Paulina?‘, fragt Monika. Paulina schaut sie weiterhin mit weit geöffneten Augen an. Dann nickt sie kaum merklich. ‚Na dann hol dir einen Teller‘, sagt Monika. Paulina steckt sich den rechten Daumen in den Mund und schüttelt leicht den Kopf. Sie wendet ihre Augen dabei nicht von Monikas Gesicht ab. ‚Möchtest du doch nichts essen?‘, fragt Monika nun. Paulina schüttelt den Kopf. ‚Na dann eben nicht‘, sagt Monika und beißt von ihrem Weckerl ab. Paulina bleibt vor dem Tisch stehen und sieht Monika an. *Ihre Augen wirken sehr müde.* (...) Nach einer Weile wendet sie sich langsam vom Tisch ab und geht ein paar Schritte in den Raum“ (Papier 9, 3).

Am Frühstückstisch sitzen eine Kindergartenpädagogin – namens Monika - und drei Kinder, die frühstücken und durch diese gemeinsame Aktivität als eine in sich geschlossene Gruppe in Erscheinung treten. Paulina nähert sich der Gruppe und stellt sich unmittelbar gegenüber der Kindergartenpädagogin zum Tisch. Indem sie mit ihren Händen zum Tisch greift, „dringt“ sie gestisch in die am Tisch sitzende Gruppe ein. Möglicherweise signalisiert Paulina damit, dass sie auch an der Gruppenaktivität teilnehmen möchte. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Paulina sich in diesem Moment alleine und verloren fühlt und nach einer (Gruppen-)Aktivität sucht, an der sie teilnehmen kann, um ihre Einsamkeit und Verlorenheit dadurch zu lindern. Paulinas Blick ist auf die Kindergartenpädagogin Monika gerichtet – sie fixiert diese nahezu mit ihrem Blick. Es scheint so, als wolle Paulina mit ihrem hypnotisierenden Blick die Aufmerksamkeit der Pädagogin auf sich ziehen. Die Kindergartenpädagogin scheint dies zu registrieren und fragt Paulina, ob sie mitfrühstücken möchte. Sie lädt Paulina dadurch ein, an einer Gruppenaktivität teilzunehmen. Paulina reagiert vorerst nicht auf die Frage, sondern starrt Monika weiterhin an. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob Paulina sich zuerst überlegen müsse, wie sie auf diese Frage antworten soll. Paulina steht der Einladung der Kindergartenpädagogin offensichtlich zurückhaltend und misstrauisch gegenüber. In dem darauf folgenden zaghaften Nicken Paulinas zeigt sich ihre Unentschlossenheit und Unsicherheit sehr deutlich. Monika reagiert auf Paulinas Nicken, indem sie Paulina auffordert, sich einen Teller zu holen. Daraufhin steckt Paulina sich den Daumen in den Mund und schüttelt den Kopf. Das in den Mund Stecken des Daumens deutet darauf hin, dass Paulina diesen Moment als beängstigend und bedrohlich erlebt. So wurde herausgearbeitet, dass das Daumenlutschen Paulinas als eine Strategie des Sich-Selbst-Beruhigens in beängstigenden und/oder bedrohlichen Situationen verstanden werden kann (Punkt 4.2.1.). Mit dem Kopfschütteln signalisiert Paulina, dass sie sich keinen Teller holen möchte. Der plötzliche Rückzug Paulinas und ihr augenscheinliches Unbehagen könnten darauf hinweisen, dass sie sich von der Kindergartenpädagogin missverstanden fühlt. In Anbetracht meiner These, dass Paulina sich nach dem Verlassen-Werden von der Mutter einsam und verloren fühlt und nach einer (Gruppen-)Aktivität sucht, an der sie teilnehmen könnte, um die schmerzhaften Gefühle des Allein- und Verlorenenseins dadurch zu lindern, wäre denkbar, dass Paulina die

Frage, ob sie mitfrühstücken möchte, nur deshalb bejahte, um der Kindergartenpädagogin nahe zu sein und sich durch eine gemeinsame Aktivität mit ihr verbunden zu erleben. Die Aufforderung, sich einen Teller zu holen, impliziert, dass Paulina der Gruppe den Rücken zukehren und sich alleine einen Teller besorgen müsste. Diese Vorstellung scheint Paulina zu beunruhigen, weshalb sie sich den Daumen in den Mund steckt und den Kopf schüttelt. Die Kindergartenpädagogin fragt Paulina daraufhin, ob sie doch nichts essen wolle. Paulina schüttelt abermals den Kopf. Mit einem „Na dann eben nicht“ (Papier 9, 3) beendet die Kindergartenpädagogin daraufhin das Gespräch und wendet sich von Paulina ab. Paulina bleibt noch einige Zeit regungslos stehen und starrt Monika an. Ihre Augen wirken dabei müde, was auf eine Erschöpfung Paulinas schließen lässt. Nach einer Weile wendet Paulina sich vom Tisch ab. Orientierungslos schlendert sie ein paar Meter durch den Gruppenraum und bleibt schließlich mitten im Raum stehen:

„Paulina bleibt stehen und schaut um sich. Ihr Blick schweift langsam durch den Raum. Paulina streckt nun beide Hände hinter ihren Rücken. Sie legt ihre Handflächen hinter ihrem Rücken übereinander. *Gedankenverloren* verschränkt sie ihre zehn Finger ineinander. Mit ineinander verschränkten Fingern zieht sie ihre Hände hinter ihrem Rücken ein Stückchen nach rechts und nach links (...) Nach einer Weile bleibt ihr Blick an einem Punkt hängen. Ich folge ihrer Blickrichtung und sehe eine Frau und ein Mädchen. Die beiden sitzen an einem Tisch und bauen ein Puzzle. Paulina bleibt noch einige Sekunden in der vorhin beschriebenen Haltung stehen und schaut zu den beiden“ (Papier 9, 3).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes steht Paulina mitten im Raum und schaut um sich. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob Paulina nach etwas respektive jemandem Ausschau halten würde. Dies deutet darauf hin, dass sie sich in diesem Moment einsam fühlt und sich nach jemanden sehnt, der sich ihr zuwendet und ihr dadurch ein Erleben von Verbundenheit ermöglicht. Doch Paulina scheint nichts respektive niemanden zu finden, der oder das sie aus ihrer misslichen Lage befreien könnte, und so legt sie ihre Handflächen hinter ihren Rücken übereinander, so als ob sie sich selbst an der Hand nehmen würde. Danach verschränkt sie die Finger ihrer linken und ihrer rechten Hand ineinander, wodurch ihre beiden Hände eine „geschlossenen Einheit“ bilden. Diese Handhaltung Paulinas kann – ebenso wie das Daumenlutschen – als eine Geste des sich vor der Außenwelt Verschließens und In-sich-selbst-Zurückziehens verstanden werden. Zudem nimmt Paulina sich mit dieser Geste quasi selbst an der Hand, so, als ob sie sich selbst Halt geben wolle. Dies weist darauf hin, dass Paulina sich in dieser Situation alleingelassen, unverstanden und auf sich selbst zurückgeworfen erlebt. Niemand ist da, der sich ihr zuwendet oder ihr sagen würde, was sie tun könnte. So steht sie verloren und allein mitten im Raum und versucht sich selbst Halt zu geben, indem sie ihre Hände ineinander verschränkt. Paulina zieht nun die ineinander verschränkten Hände hinter ihrem Rücken nach links und rechts. Es entsteht dadurch der Eindruck, als wolle Paulina testen, wie weit sie ihre Hände zur Seite ziehen kann, ohne

dass die Verschränkung ihrer Finger sich löst. Möglicherweise kann das Hin- und Her-Ziehen der ineinander verschränkten Hände als ein Versuch des Austestens der eigenen Stützkraft verstanden werden. Während Paulina ihrer Hände hinter ihrem Rücken hin und her zieht, lässt sie ihren Blick gedankenverloren im Raum umher schweifen. Nach einer Weile bleibt ihr Blick an einer Frau und einem Mädchen, die gemeinsam an einem Tisch sitzen und ein Puzzle bauen, hängen. Paulina richtet ihre Aufmerksamkeit in diesem Moment somit auf zwei Personen, die sich einer gemeinsamen Aktivität widmen und sich dadurch miteinander verbunden erleben können. Dies legt den Gedanken nahe, dass Paulina sich in dieser Situation, in der sie sich allein, verloren und unverstanden fühlt, nach Zuwendung und einem Erleben von Verbundenheit sehnt.

In den soeben dargestellten Protokollausschnitten kommt Paulinas suchendes und orientierungsloses Umherirren im Kindergarten sehr deutlich zum Ausdruck. Verloren zieht sie von der Spielecke zum Frühstückstisch, vom Frühstückstisch zum Puzzletisch usw. (Papier 3, 9ff). Auffallend ist, dass Paulina stets nach (Klein-)Gruppenaktivitäten Ausschau hält, die von einer erwachsenen Person betreut werden. Dies könnte darauf hinweisen, dass Paulina sich in der Phase des Getrenntseins von den Eltern nicht nur nach Zuwendung, sondern auch nach einer klaren Struktur respektive nach einem betreuten (Spiel-)Angebot sehnt.<sup>40</sup> Allem Anschein nach braucht Paulina Zuwendung von einer erwachsenen Person und eine klare, vorgegebene (Handlungs-)Struktur, um das Erleben des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen ertragen respektive bewältigen zu können. Paulinas offensichtliche Verlorenheit deutet darauf hin, dass es für sie eine Überforderung darstellt, ohne Begleitung einer vertrauten familiären Bezugsperson und/oder Unterstützung einer erwachsenen Person am Geschehen im Kindergarten aktiv teilzunehmen. Paulina scheint einen Anstoß bzw. Unterstützung von Außen zu brauchen, um eine konkrete Vorstellung davon zu entwickeln, was sie im Kindergarten machen kann. Doch die Kindergartenpädagoginnen gehen auf Paulinas Bedürfnis nach Zuwendung und Struktur nicht ein (Papier 9, 5f). Paulina scheint davon in zunehmenden Maß verzweifelt und bedrückt, wie in folgendem Protokollausschnitt deutlich wird:

„Paulina bleibt noch einige Sekunden stehen und schaut zum Frühstückstisch. *Ihr Blick scheint dabei ins ‚Leere‘ zu gehen.* Nach einer Weile macht Paulina einen tiefen Atemzug, sodass sich ihr Brustkorb merklich hebt. Dann lässt sie mit einem tiefen Schnauer die Luft wieder aus ihrem Brustkorb entweichen. Paulina dreht sich um und geht ein paar Schritte Richtung Tür. Ihr Blick schweift dabei *ziellos* im Raum her-

---

<sup>40</sup> In zahlreichen Beobachtungsprotokollen zeigt sich, dass Paulina in Phasen des Getrenntseins von familiären Bezugspersonen die Nähe der Kindergartenpädagoginnen, -helferinnen oder -schülerinnen sucht (Papier 4/5/13/14/15/17/18/19/21/25/30). All diese Protokolle stützen meine Annahme, dass Paulina sich in Phasen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen nach der Nähe und Zuwendung einer erwachsenen Person und einem betreuten (Spiel-)Angebot sehnt.

um. Einen Meter vor der Tür bleibt sie stehen. Sie führt ihre Handflächen zueinander und verschränkt ihre Finger. Sie presst ihre Handflächen dabei fest aneinander und dreht sie nach links und rechts. Sie schiebt ihren rechten Fuß etwas nach vor und bleibt in dieser Stellung stehen. Dann wendet sie ihren Kopf zu mir und fragt: „In welcher Gruppe ist die Sarah?“ (Papier 9, 5).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes hat Paulina ihren Blick auf den Frühstückstisch gerichtet. Ihr Gesichtsausdruck erscheint dabei leer, wodurch der Eindruck entsteht, dass sie den Frühstückstisch nicht wirklich wahrnimmt, sondern vielmehr durch ihn „hindurch sieht“. So wie Paulina von den Kindergartenpädagoginnen nicht „gesehen“ wird, scheint auch Paulina das Geschehen um sich nun nicht wahrzunehmen. Ihre Aufmerksamkeit scheint vielmehr nach innen gerichtet zu sein. Nach einer Weile stößt Paulina einen herzerweichenden Seufzer aus. Dieser Seufzer und der leere Gesichtsausdruck Paulinas lassen auf eine große Hoffnungslosigkeit und Traurigkeit schließen. In Anbetracht der dargestellten Protokollausschnitte liegt der Gedanke nahe, dass Paulina sich in diesem Moment schmerzlich alleingelassen und unbeachtet fühlt. Niemand wendet sich ihr zu und vermittelt ihr das Gefühl, im Kindergarten willkommen zu sein und wertgeschätzt zu werden. Von den vergeblichen Annäherungsversuchen enttäuscht, entmutigt und erschöpft, stößt Paulina einen Seufzer aus. Dann dreht sie sich um und geht zur Tür. Paulina kehrt damit dem Gruppenraum, den sie an diesem Tag als Ort der Einsamkeit und Verlorenheit erlebt, den Rücken zu und signalisiert, dass sie den Raum verlassen möchte. Während sie auf die Tür zugeht, schweift ihr Blick ziellos im Raum umher, wodurch ihre Verlorenheit und Ratlosigkeit einmal mehr zum Ausdruck kommen. Kurz vor der Tür bleibt Paulina plötzlich stehen. Sie führt ihre Hände zueinander und verschränkt die Finger ihrer rechten und linken Hand ineinander. Diese Geste Paulinas erweckt den Eindruck, als ob Paulina sich selbst die Hand geben würde. Wie bereits dargelegt wurde, verstehe ich diese Geste Paulinas als einen Versuch sich selbst zu stützen, um sich dadurch innerpsychisch ein Erleben von Gehalten-Werden zu schaffen. Insofern erachte ich diese Geste als einen Hinweis darauf, dass Paulina sich in diesem Moment schmerzhaft allein gelassen und auf sich selbst zurückgeworfen erlebt. Mit aller Kraft presst sie ihre Handflächen aneinander, um das Ausmaß der eigenen (Stütz-)Kraft möglichst intensiv zu spüren. Dann schiebt sie ihren rechten Fuß ein Stück nach vor, so als ob sie einen Schritt vorwärts machen wolle. Sie bleibt jedoch stehen, wendet ihren Kopf zu mir und fragt mich, in welcher Gruppe Sarah sei. Diese Frage Paulinas deutet darauf hin, dass sie in dem Moment der unerträglich schmerzhaften Einsamkeit mit dem Gedanken spielt, Sarahs Nähe aufzusuchen. Allem Anschein nach erwartet Paulina, dass Sarah sie aus der schmerzhaften Situation des Allein- und Verlorenenseins befreien könne. Dies weist darauf hin, dass Paulina bereits die Erfahrung gemacht hat, von Sarah Zuwendung und Handlungsstrukturen zu bekommen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass der Austausch mit Sarah für

Paulina eine zentrale Rolle für die Bewältigung von schmerzhaften Gefühlen des Getrenntseins von den Eltern spielt.

In diesem Abschnitt konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich in Phasen des Getrenntseins von den Eltern nicht nur allein und verloren fühlt, sondern sich auch nach Zuwendung und klar vorgegebene (Handlungs-)Strukturen sehnt. Obschon Paulina Interesse am Geschehen im Kindergarten äußert, nimmt sie nicht am Geschehen teil, sondern agiert als zurückhaltende, verschlossene Beobachterin. So kommt es auch zu keinem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern respektive Kindergartenpädagoginnen. Als die schmerzhaften Gefühle des Allein- und Verlorenseins zu überwältigend zu werden drohen, gibt Paulina zu verstehen, dass sie Sarahs Nähe braucht, um den Schmerz ertragen respektive lindern zu können. Daran zeigt sich, dass Paulina Sarah in Phasen des Getrenntseins von den Eltern braucht, um negativ-belastende Affekte ertragen respektive lindern zu können. Diese Annahme stellt den Ausgangspunkt für den nächsten Unterpunkt dar. So soll im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden, dass Paulina in Momenten, in denen sie sich des Getrenntseins von den Eltern schmerzlich bewusst wird, bei Trost Sarah sucht.

Zuvor möchte ich allerdings noch darauf hinweisen, dass Paulinas Verlorenheit und Einsamkeit in Phasen des Getrenntseins von den Eltern *und* von Sarah auch bei den späteren Beobachtungen noch deutlich wahrnehmbar ist. So zeigt sich diese Grundstimmung Paulinas auch noch vier respektive acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt (Papier 20/23/29). Dies deutet darauf hin, dass Paulina das Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewältigen kann, sondern den Austausch mit zumindest einer vertrauten familiären Bezugsperson braucht, um

- negativ-belastenden Affekte, die sich aus der Trennung von den Eltern ergeben, ertragen respektive lindern zu können.
- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden.
- hin und wieder an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern zu partizipieren.

Am Ende dieses Abschnitts möchte ich Einblick in die vorletzte Beobachtung, die acht Monate nach Paulinas Kindergarteneintritt stattfand, geben. So erlebe ich Paulinas Einsamkeit und Verlorenheit in Phasen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen bei dieser Beobachtung als besonders schmerzhaft. Rückblickend erachte ich das „Bild“, das sich (mir) in der nachfolgenden Beobachtungssequenz bot, als bezeichnend für Paulinas (Er-)Leben im Kindergarten in Phasen des Getrenntseins von familiären Bezugspersonen. Fol-

gender Protokollausschnitt soll unkommentiert – im Sinne eines einprägsamen Abschlussbildes – am Ende dieses Abschnittes stehen.

„Ich sehe Paulina. Sie steht vor einem Bild, das an der Wand hängt. Paulina hat ihre rechte Hand auf das Bild gelegt und die Vorderseite ihres Körpers zu dem Bild gewandt. Sie hat ihren Kopf in den Nacken gelegt und betrachtet das Bild. Dann macht sie ein paar Schritte nach rechts. Sie streicht dabei mit ihrer rechten Hand langsam über die Wand. Ich stelle mich auf die Zehenspitzen und gehe ein Stückchen näher zum Hochhaus, um besser hineinsehen zu können. *Mich würde interessieren, was die anderen Kinder, die sich im Hochhaus befinden, gerade machen.* Als ich näher komme, und einen besseren Einblick in das Hochhaus habe, wird mir klar, dass sich überhaupt keine anderen Kinder im Hochhaus befinden. Paulina ist wieder einmal allein. Paulina geht nun langsam die Wand entlang, wobei sie mit ihrer rechten Hand über die Wand streicht. Dann verliere ich sie wieder aus den Augen, da mir die Sicht vom Vorhang versperrt wird. Kurz darauf taucht Paulinas Kopf wieder über der kleinen Schwingtür auf. Paulina schaut mich an. Dann hebt sie ihre Arme an, bis sie damit die Höhe der Tür erreicht hat. Paulina führt nun ihre Arme nach vor und lässt sie über die Tür hängen. Ihre Achseln liegen dabei auf der Oberseite der Tür auf und ihre Arme hängen *schlapp* rechts und links neben dem roten Schild herunter. Paulinas Kopf befindet sich unmittelbar über dem roten Schild, auf dem *Wir wollen alleine spielen* steht. Paulina legt ihr Kinn nun auf der Tür ab. Sie schaut dabei mit weit geöffneten Augen zu mir. *Für mich ist der Anblick schmerzhaft. Es macht mich sehr traurig, dass Paulina im Kindergarten fast immer alleine ist und niemanden zum Spielen findet. Am liebsten würde ich zu ihr hochgehen, sie in den Arm nehmen und mit ihr spielen*“ (Papier 29, 12).

#### 4.2.3. Sarah lindert Paulinas Trennungsschmerz

In folgendem Abschnitt wird Einblick in eine Beobachtungssequenz gegeben, in der Paulina - mir gegenüber *erstmal*s – Trennungsschmerz zum Ausdruck bringt, indem sie weinend nach ihrer Mutter ruft. Herausgearbeitet wird, wie es Paulina gelingt, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von der Mutter zu lindern. Folgende Protokollausschnitte entstammen meiner dritten Beobachtung, die in Paulinas zweiter Kindergartenwoche stattfand. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und sieben Monate alt. Die im Folgenden dargestellte Szene ereignet sich ca. eine dreiviertel Stunde, nachdem Paulinas Eltern den Kindergarten verlassen hatten<sup>41</sup>.

„Paulina kniet sich auf den Boden und beginnt das Puzzlespiel zusammenzubauen. (...) Paulina baut das Puzzle zusammen, ohne hochzublicken. Als sie damit fertig ist, nimmt sie das Puzzle und stellt es zurück in das Regal. Dann zieht sie ein grünes Te-

---

<sup>41</sup> Bei meiner dritten Beobachtung war Paulina bereits im Kindergarten, als ich dort ankam. Ich weiß daher nicht, wann und von wem Paulina an diesem Tag in den Kindergarten gebracht wurde. Bei der Behauptung, dass folgende Beobachtungsszene ca. eine dreiviertel Stunde nach Verabschiedung von Mutter oder Vater stattfand, beziehe ich mich auf die üblichen Ankunftszeiten Paulinas. Mit dieser Zeitangabe möchte ich lediglich eine ungefähre Vorstellung davon geben, wie lange Paulina aller Wahrscheinlichkeit nach bereits im Kindergarten war, als sich diese Beobachtungsszene ereignete.

lefon aus dem Regal. Sie setzt sich auf den Boden und dreht das Telefon in ihren Händen hin und her. Sie betrachtet das Telefon eingehend“ (Papier 5, 4).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes ist Paulina damit beschäftigt, Puzzleteile zusammenzubauen. Ihre ganze Aufmerksamkeit ist auf diese Tätigkeit gerichtet. Konzentriert baut sie die einzelnen Teile zusammen, ohne auch nur einmal davon hochzublicken. In Anbetracht meiner bereits dargelegten These, dass das Zusammenbauen von Puzzleteilen als Ausdruck der symbolischen Auseinandersetzung mit schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens (respektive Getrenntseins) verstanden werden kann (Punkt 4.1.1.), liegt der Gedanke nahe, dass Paulina sich in diesem Moment innerpsychisch mit schmerzhaften Gefühlen des Getrenntseins von den Eltern beschäftigt. So gibt ihr das Puzzlespiel die Möglichkeit, sich auf symbolischer (spielerischer) Ebene mit der Trennung von den Eltern und den damit verbundenen schmerzhaften Gefühlen aktiv auseinanderzusetzen. Mit Gartner (2004) kann davon ausgegangen werden, dass diese symbolische Auseinandersetzung Paulina dabei hilft, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins ein Stück weit zu bewältigen. In dem Protokollausschnitt wird deutlich, dass die symbolische Auseinandersetzung mit der Trennungsthematik in diesem Moment Paulinas ganze Aufmerksamkeit fordert. Konzentriert baut sie die einzelnen Teile zusammen, bis schließlich ein „fertiges Bild“ entsteht. Danach nimmt Paulina das zusammengebaute Puzzlebild und stellt es sorgsam in ein Regal. Paulina lässt das Puzzle nicht einfach am Boden liegen, sondern bringt es an einen „sicheren Ort“, an dem es vor einem erneuten „Auseinandergerissen-Werden“ geschützt ist. Dies deutet darauf hin, dass es Paulina ein Anliegen ist, die zusammengefügte Einzelteile vor einer erneuten „Trennung“ zu schützen. Nachdem Paulina das Puzzle „in Sicherheit gebracht“ hat, nimmt sie ein Telefon aus dem Regal und betrachtet dieses eingehend. Dabei beginnt sie plötzlich zu weinen:

„Plötzlich beginnt Paulina laut zu weinen. Sie steht auf, lässt das Telefon auf den Boden fallen und heult laut auf: ‚Wo ist meine Mama? Ich will zu meiner Mama!!!‘ Sie hat ihre Mundwinkel nach unten gezogen, aus ihren Augen fließen Tränen. Paulina läuft ein paar Schritte vorwärts und sieht sich um. Sie weint laut. ‚Wo ist Sarah, wo ist Sarah?‘, Paulina sieht sich um. Ihre Augen sind ganz rot und ihr Gesicht ist mit Tränen verschmiert. Ein Zucken durchfährt ihren Körper und sie schluchzt laut auf. Paulina läuft heulend in den Gang hinaus. ‚Ich will zu meiner Mama‘, weint Paulina. Sie läuft den Gang entlang in Richtung Garderobe der Gruppe ‚Kunterbunt‘“ (Papier 5, 4).

Das laute Weinen bricht völlig unvermittelt und unkontrolliert aus Paulina heraus. Von schmerzhaften Gefühlen überwältigt, lässt Paulina das Telefon zu Boden fallen und ruft heulend nach ihrer Mutter. Das Telefon – als Instrument der Kontaktaufnahme (Dippelhofer-Stiem, Andres 1990) - scheint Paulina in einer derart überraschenden und intensiven Weise mit der schmerzhaften Tatsache des momentanen Getrenntseins von den Eltern konfrontiert zu haben, dass sie davon völlig überwältigt wird. In Paulinas schmerzverzerrtem Ge-

sichtsausdruck und ihrem lauten Weinen nach ihrer Mutter kommen ihr Schmerz und ihre Trauer angesichts des Verlassen-Worden-Seins zum Ausdruck. Panisch läuft Paulina ein Stück vorwärts und blickt dabei um sich, so als wäre sie auf der Suche nach ihrer Mutter. Plötzlich fragt Paulina mit schmerzverzerrtem Gesichtsausdruck: „Wo ist Sarah?“ (Papier 5, 4). Paulina scheint in diesem Moment zu realisieren, dass sie nicht von all ihren familiären Bezugspersonen verlassen wurde, sondern dass ihre Schwester Sarah auch irgendwo im Kindergarten sein muss. Der Umstand, dass Paulina sich in diesem schmerzhaften Moment auf die Suche nach Sarah begibt, weist darauf hin, dass sie die Erwartung hat, Sarah könne ihr Trost spenden. Dies wiederum deutet darauf hin, dass *Paulina die Erfahrung gemacht hat, dass Sarahs Nähe zur Linderung ihrer schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von Mutter und Vater beitragen kann*. Angetrieben von der Hoffnung, bei Sarah Trost zu finden, begibt sie sich auf die Suche nach ihr. Sie ruft dabei immer wieder heulend nach ihrer Mama, womit sie zum Ausdruck bringt, dass die Ursache ihres Schmerzes und ihrer Trauer in der Trennung von der Mutter liegt.

Im Folgenden wird nun dargestellt, wie sich Paulinas Suche nach Sarah und die anschließende Begegnung zwischen den Schwestern gestalten:

„Paulina bleibt ungefähr einen Meter vor Frau Schuster stehen. Sie weint immer noch. Frau Schuster unterbricht ihr Gespräch und beugt sich zu Paulina. Sie streicht mit ihrer rechten Hand über Paulinas Rücken und fragt: ‚Was ist denn los Paulina, hm?‘ Frau Schuster hockert sich vor Paulina nieder, sodass sie mit Paulina auf gleicher Augenhöhe ist. Sie blickt Paulina direkt ins Gesicht und streicht ihr über den Rücken. Paulina hat zu weinen aufgehört, sie schluchzt leise. Mit geröteten Augen sieht sie sich in der Garderobe um. ‚Ich will zu meiner Mama. Wo ist Sarah?‘, schnieft Paulina und sieht sich in der Garderobe um. ‚Da ist Sarah‘, sagt Frau Schuster und deutet zu Sarah, die in der Garderobe steht“ (Papier 5, 4f).

Am Beginn ihrer Suche wendet Paulina sich an Frau Schuster, die im Gang steht und sich mit jemandem unterhält. Frau Schuster unterbricht ihr Gespräch sofort, als Paulina weinend auf sie zuläuft. Die Kindergartenpädagogin hockt sich vor Paulina nieder, streicht ihr sanft über den Rücken und fragt sie, was denn los sei. Sie gibt Paulina damit zu verstehen, dass sie bereit ist, sich ihr und ihrem Schmerz zuzuwenden. Obschon Paulina unmittelbar vor Frau Schuster steht und sich die beiden auf gleicher Augenhöhe befinden, schaut Paulina die Kindergartenpädagogin nicht an, sondern blickt suchend um sich. Dabei teilt sie der Pädagogin schniefend mit, dass sie zu ihrer Mama möchte. Paulina vermittelt Frau Schuster damit, dass die Ursache ihrer Trauer und ihres Schmerzes in der Trennung von der Mutter liegen. Beinahe im gleichen Atemzug fragt sie, wo ihre Schwester Sarah sei. Mit dieser Frage bringt Paulina zum Ausdruck, dass sie eine konkrete Vorstellung davon hat, wer zur Linderung ihrer schmerzhaften Gefühle beitragen kann. Dieser jemand ist offensichtlich nicht

die Kindergartenpädagogin Frau Schuster. Die Tatsache, dass Paulina die Pädagogin nicht anschaut, sondern suchend um sich blickt, weist darauf hin, dass Paulinas Kontaktaufnahme zu Frau Schuster in dieser Situation ausschließlich im Dienste ihrer Suche nach Sarah steht. So äußert Paulina keinerlei Anstalten, Trost bei Frau Schuster zu suchen. Frau Schuster soll ihr nur helfen, Sarah zu finden. Daran zeigt sich, dass *Paulina die Kindergartenpädagogin zwar als jemanden erlebt, von dem man eine gewisse Form von Unterstützung, jedoch keine emotionale Stütze (in Form von Trost und liebevoller Zuwendung) erhalten kann.* Frau Schuster teilt Paulina nun mit, wo Sarah sich befindet.

„Sarah hat ihre Hände um ein kleines Mädchen geschlungen. Sie lacht *verzückt* und hebt das kleine Mädchen hoch. Paulina geht zu Sarah und bleibt einen Schritt hinter ihr stehen. (...) Sarah läuft nun von Paulina weg. Sie läuft hinter dem kleinen Mädchen her, ohne Paulina zu beachten. Sarah und das kleine Mädchen laufen quer durch die Garderobe. Dabei quasselt Sarah in einem fort auf das kleine Mädchen ein. Sarahs Augen strahlen und sie streichelt dem Mädchen immer wieder über den Kopf“ (Papier 5, 5).

Sarah ist in diesem Moment mit einem kleinen Mädchen beschäftigt. Verzückt herzt sie das kleine Mädchen und scheint dabei nicht zu bemerken, dass Paulina langsam auf sie zugeht. Paulina bleibt ein Stück hinter Sarah stehen und beobachtet die vergnügliche Interaktion zwischen ihrer Schwester und dem Mädchen. Der Gedanke liegt nahe, dass Paulina sich in dieser Situation ausgeschlossen und mit ihrem Schmerz allein gelassen erlebt. So erfährt sie, dass Sarah - von der sie sich Trost erhofft hätte - sie und ihren Schmerz nicht beachtet, sondern sich einer lustvollen Interaktion mit einem anderen Kind hingibt. Diese schmerzhaft Erfahrung scheint Paulina zu lähmen, sodass sie hinter Sarah und dem Mädchen stehen bleibt und Sarah nicht anspricht. Es entsteht dadurch der Eindruck, als wolle Paulina die Interaktion nicht stören. Sarah und das Mädchen laufen schließlich von Paulina weg und lassen sie allein zurück. Paulina geht daraufhin zu ihrem Garderobenplatz:

„Paulina geht nun zu ihrem Garderobenplatz. Sie stellt sich auf die Garderobenbank und hält sich mit beiden Händen an der Ablage, welche sich in einem Meter Höhe über der Bank befindet, fest. Paulina legt ihren Kopf in den Nacken und schaut zur Ablage hoch. Sie streckt ihre Hände aus und greift nach einem kleinen Holzkörbchen, das auf der Ablage über ihrem Platz steht. ‚Ich will mein Heft‘, sagt sie dabei immer wieder. Sie wühlt mit beiden Händen in dem Körbchen. Paulina wendet ihren Kopf nach rechts und schaut sich um. Ihre Augen sind glasig und ihre Mundwinkel etwas nach unten gezogen. ‚Wo ist mein Heft?‘, fragt Paulina und schaut zu Frau Schuster. In der Garderobe ist es sehr laut und es herrscht ein reges Durcheinander. Frau Schuster spricht mit einer Kindergartenpädagogin und achtet nicht auf Paulina. Paulina steigt von der Bank und beginnt laut zu weinen. Dabei ruft sie immer wieder mit lauter Stimme: ‚Ich will zu meiner Mama! ... Wo ist mein Heft? ... Ich will zu meiner Mama!‘“ (Papier 5, 5).

Von Sarah im Stich gelassen, begibt Paulina sich auf die Suche nach einem Heft. Paulina scheint davon auszugehen, dass dieses Heft sich auf ihrem Garderobenplatz, in einem klei-

nen Holzkörbchen, befindet. Dies weist darauf hin, dass es sich bei dem gesuchten Heft um ein von zuhause mitgebrachtes Heft handelt. So werden in dem Holzkörbchen über Paulinas Garderobenplatz die von zuhause mitgebrachten Gegenstände Paulinas aufbewahrt. Anscheinend beabsichtigt Paulina sich durch das von zuhause mitgebrachte Objekt selbstständig Trost zu verschaffen. Unter Bezugnahme auf das bereits dargestellte psychoanalytische Konzept der Übergangsobjekte von Winnicott (1971) kann davon ausgegangen werden, dass *Paulina sich durch das von zuhause mitgebrachte Heft mit zuhause (und dadurch mit Mama und Papa) verbunden erleben kann, was ihr dabei hilft, die schmerzhaften Gefühle des von Mama und Papa Getrenntseins zu lindern* (Punkt 4.1.5.). Doch heute ist das Heft nicht an seinem gewohnten Platz und so bleibt Paulinas Suche erfolglos. Paulina scheint davon in zunehmendem Maße beunruhigt. So erwecken Paulinas glasige Augen und ihre nach unten gezogenen Mundwinkel den Eindruck, als ob sie jeden Moment zu weinen beginnen würde. In dieser schmerzhaften Situation wendet Paulina sich nun an Frau Schuster und fragt diese, wo ihr Heft sei. Frau Schuster reagiert nicht auf Paulinas Frage, woraufhin Paulina laut zu weinen beginnt. Nun, da ihr weder Sarah noch das von zuhause mitgebrachte Heft zur Verfügung stehen, um die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von der Mutter ertragen respektive lindern zu können, ist Paulina völlig verzweifelt. Sie vermisst ihre Mutter und möchte zu ihr. Gleichzeitig erfährt sie, dass sie und ihr Schmerz im Kindergarten nicht gehört und nicht gesehen werden, was ihre Einsamkeit und Verlorenheit noch verstärken dürfte. Auch die Erfahrung, dass Sarah sie mit ihrem Schmerz alleine lässt, dürfte zu Paulinas momentaner Verzweiflung maßgeblich beitragen. Völlig aufgelöst und hilflos steht Paulina mitten in der Garderobe und weint. Dabei ruft sie immer wieder, dass sie zu ihrer Mama möchte und nach einem bestimmten Heft sucht. Dieses Heft scheint für Paulina der letzte Hoffnungsschimmer zu sein, um den Verlust ihrer Mutter ertragen zu können.<sup>42</sup> In dem Moment, in dem Paulina von schmerzhaften Gefühlen des Allein- und Verlorenseins überwältigt wird, wendet Sarah sich ihr zu:

„Sarah läuft zu Paulina. Sie streicht ihr über den Rücken und spricht mit ihr. Frau Schuster geht zu den beiden Mädchen. ‚Sie hat ihr ‚Winnie Pooh‘ Heft zuhause vergessen‘, sagt Sarah zu Frau Schuster. ‚Oje, hast du heute dein Heft vergessen? Das hast du ja sonst immer mit. Na macht nichts, gehen wir rein und schauen wir uns gemeinsam ein anderes Buch an‘, sagt Frau Schuster zu Paulina. Sie nimmt Paulina an der Hand. Sarah nimmt Paulina an der anderen Hand und die drei gehen gemeinsam in die Gruppe ‚Kunterbunt‘. Paulina hat bereits zu weinen aufgehört“ (Papier 5, 5).

Sarah streicht ihrer weinenden kleinen Schwester sanft über den Rücken und spricht beruhigend auf sie ein. Sie stellt dadurch auf mehreren Sinnesebenen eine Verbindung zu Paulina her – Paulina wird von Sarahs liebevollen Gesten und beruhigenden Worten regelrecht „ein-

---

<sup>42</sup> Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, dass Paulina schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen durch das Anschauen bestimmter Hefte bzw. Bücher lindern kann (Punkt 4.2.4.).

gehüllt“. Sie kann in diesem Moment die Erfahrung machen, dass Sarah ihren Schmerz wahrnimmt und ihn zu lindern versucht. Durch ihr liebevolles und tröstendes Verhalten vermittelt Sarah Paulina ein Gefühl besonderer Verbundenheit. Vermutlich ist es dieses Gefühl der engen Verbundenheit mit Sarah, das Paulina in diesem überaus schmerzhaften Moment beruhigt und tröstet. So zeigt sich, dass Paulina binnen kurzer Zeit zu weinen aufhört. Sarah weiß sofort, welches Heft Paulina sucht und wo sich dieses befindet. Sie teilt dies Frau Schuster mit und wird dadurch zur *Vermittlerin zwischen ihrer kleinen Schwester und der Kindergartenpädagogin*. Frau Schuster reagiert auf die Mitteilung, dass Paulina ihr Winnie Pooh Heft zuhause vergessen hat, mit dem Vorschlag, sich gemeinsam ein anderes Buch (vom Kindergarten) anzuschauen. Die Kindergartenpädagogin gibt Paulina damit zu verstehen, dass sich im Kindergarten auch Objekte (in diesem Fall Bücher) befinden, auf die Paulina in schmerzhaften Situationen zurückgreifen kann, um sich Trost zu verschaffen. Zudem impliziert Frau Schusters Aussage „gehen *wir* rein und schauen *wir* uns *gemeinsam* ein anderes Buch an“ (Papier 5, 5), dass sie nun bei Paulina bleiben wird. Anzunehmen ist, dass die Vorstellung, die nun folgende Zeit gemeinsam mit der Pädagogin verbringen zu können, für Paulina beruhigend ist. Frau Schuster nimmt Paulina an der Hand und signalisiert ihr dadurch auch auf physischer Ebene, dass sie nun bei ihr sein wird. Sarah nimmt Paulina an der anderen Hand und die drei gehen gemeinsam in Paulinas Gruppe. Paulina hat bereits zu weinen aufgehört, was darauf hinweist, dass ihre schmerzhaften Gefühle des Allein- und Verlorenseins gelindert werden konnten. Sarahs liebevolle und fürsorgliche Zuwendung sowie die Aussicht auf das gemeinsame Buchanschaue mit Frau Schuster und Sarah führten offensichtlich dazu, dass Paulina die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von der Mutter loslassen und weitgehend gefasst in ihre Gruppe gehen kann.

In diesem Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass Paulina in Momenten, in denen sie sich des Getrenntseins von den Eltern in schmerzhafter Weise gewahr wird, Sarah(s Nähe) braucht, um den Trennungsschmerz ertragen bzw. lindern zu können. Dies führt vor Augen, dass *Paulina schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins* - zu diesem Zeitpunkt ihrer so genannten „Eingewöhnungsphase“ - *nicht alleine, sondern nur im interaktiven Zusammenspiel mit Sarah bewältigen kann*. Als sich zeigt, dass Sarah nicht auf Paulina und ihren Schmerz eingeht, versucht Paulina sich durch ein „Übergangsobjekt“ (Winnicott 1971) selbstständig Trost zu verschaffen. Nachdem dies jedoch misslingt, stürzt Paulina in völlige Verzweiflung. Von schmerzhaften Gefühlen des Allein- und Verlorenseins überwältigt, gibt Paulina sich ihrem Schmerz hin und beginnt laut zu weinen. Sie findet schließlich Trost in Sarahs liebevoller Zuwendung und der Aussicht, sich gemeinsam mit Sarah und der Kindergartenpädagogin Frau Schuster ein Buch anzuschauen. Im folgenden Unterpunkt wird nun thematisiert, inwiefern das (gemeinsame) Anschauen von Büchern und Heften zur Linderung von Pauli-

nas schmerzhaften Gefühlen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen beitragen kann.

#### 4.2.4. Anschauen von Büchern und Heften im Dienste der Bewältigung schmerzhafter Gefühle des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen

Dieser Abschnitt knüpft an die im ersten Unterkapitel thematisierte Abschiedssequenz mit dem Titel „Nicht ohne meine Schwester!“ (Punkt 4.1.4.) an. Wie bereits dargestellt, fiel es Paulina in dieser Abschiedssequenz sehr schwer, sich von ihrer Mutter zu trennen, da von ihr verlangt wurde, die Phase des Getrenntseins von der Mutter ohne Sarah zu verbringen. Frau K.'s Aufforderung, Paulina solle alleine in ihre eigene Gruppe gehen, führte dazu, dass Paulina zu weinen begann und es ihr nicht möglich war, sich von ihrer Mama zu trennen. Im Folgenden wird nun dargestellt, wie es Frau Schuster gelang, Paulinas Trennungsschmerz (auch ohne Sarahs Hilfe) zu lindern.

Die im Folgenden dargestellten Protokollauschnitte entstammen der achten Beobachtung. Paulina ist zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und acht Monate alt und geht seit zwei Monaten in den Kindergarten. Folgende Szene ereignete sich nachdem Frau K. und Frau Schuster ca. 20 Minuten erfolglos versucht hatten, Paulina dazu zu bewegen, ohne Sarah in ihre Gruppe (Gruppe „Kunterbunt“) zu gehen.

„Komm Paulina, ich möchte mir mit dir ein Buch anschauen“, sagt Frau Schuster. Sie streckt ihre Arme nach vor und Frau K. ‚übergibt‘ Paulina an Frau Schuster. (...) Frau Schuster dreht sich nun um und geht mit Paulina in die Gruppe. Frau K. blickt den beiden noch kurz hinterher. Dann geht sie langsam in den Gang. Frau Schuster ist mitten im Gruppenraum stehen geblieben. Sie hält die weinende Paulina nach wie vor auf ihren Armen. (...) Frau Schuster redet leise auf Paulina ein. Dann geht Frau Schuster weiter in den Gruppenraum. Paulina heult nun etwas leiser. Ihre Augen sind stark gerötet. Tränen kullern über Paulinas Wangen. Paulina schaut immer wieder zur Tür“ (Papier 12, 5).

Am Beginn dieses Protokollauschnittes bietet Frau Schuster Paulina an, sich in der Gruppe gemeinsam ein Buch anzuschauen. Die Kindergartenpädagogin gibt Paulina damit eine konkrete Vorstellung davon, was in der nun folgenden Phase des Getrenntseins von der Mutter (und Sarah) geschehen wird. Anzunehmen ist, dass die Gewissheit, sich gemeinsam mit Frau Schuster ein Buch anzuschauen, beruhigend für Paulina ist. So kann sie sich dabei durch eine gemeinsame Aktivität mit der Pädagogin verbunden erleben und braucht sich nicht alleingelassen zu fühlen. Das Angebot Frau Schusters ist jedoch nicht so verlockend bzw. tröstlich für Paulina, dass sie sich von ihrer Mutter loslösen kann. Vielmehr wird Paulina von Frau K. an Frau Schuster *übergeben* und in die Gruppe hineingetragen. Paulina macht in diesem Moment die Erfahrung, dass Frau Schuster und ihre Mutter „über sie bestimmen“

und ihren Wünschen zuwider handeln. Dies führt vermutlich dazu, dass Paulina sich in diesem Moment als fremdbestimmt und ohnmächtig erlebt. Ihrem Schicksal ergeben, weint Paulina auf Frau Schusters Armen, während diese sie in den Gruppenraum hineinträgt. Auch die tröstenden Worte der Pädagogin können Paulina nicht beruhigen. Immer wieder schaut Paulina heulend zur Tür und signalisiert damit, dass sie sich danach sehnt, den Gruppenraum zu verlassen. Frau Schuster geht währenddessen weiter in den Gruppenraum hinein. Sie bleibt schließlich vor einem Bücherregal stehen:

„Vor einem kleinen Bücherregal stellt Frau Schuster Paulina am Boden ab. Paulina hat zu weinen aufgehört. Mit verheulten Augen steht sie vor dem Bücherregal und schluchzt leise. Paulina schaut auf die Bücher. ‚Schau, da haben wir ein ganz großes Buch‘, sagt Frau Schuster. Sie zieht mit ihrer rechten Hand ein A3-formatiges Buch aus dem Regal. Ihre linke Hand hat Frau Schuster um Paulinas Hüften gelegt. *Es macht den Anschein, als ob sie Paulina mit dieser Hand bei sich festhalten wolle.* Paulina steht ganz nahe vor Frau Schuster und schaut auf das Buch. Paulina steckt nun ihren rechten Daumen in den Mund. Sie schnieft laut auf und schaut zur Tür. Dabei zieht sie ihre Mundwinkel nach unten und beginnt laut zu weinen. Frau Schuster legt das Buch schnell vor Paulina auf den Boden. Sie kniet sich auf den Teppich. Danach umfasst Frau Schuster Paulinas Hüften mit beiden Händen und drückt Paulina auf ihre Knie. Sie legt ihre rechte Hand auf Paulinas Bauch und hält Paulina auf diese Weise fest. Mit ihrer linken Hand schlägt sie das Buch auf. Paulina heult nun wieder laut. Sie hat ihr Gesicht zur Tür gewandt und versucht immer wieder, von Frau Schusters Knien aufzustehen. Doch Frau Schuster hält Paulina mit ihrer rechten Hand gut fest“ (Papier 12, 5).

Frau Schuster wählt ein Buch aus, das außergewöhnlich groß ist. Sie weist Paulina auf diese Besonderheit des Buches hin, indem sie sagt, „Schau, da haben wir ein *ganz großes* Buch“ (Papier 12, 5). Die Kindergartenpädagogin signalisiert Paulina damit, dass sie etwas Besonderes für ihre gemeinsame Aktivität ausgesucht hat. Paulina steht schluchzend neben Frau Schuster und schaut auf das Buch. Dabei steckt sie sich den Daumen in den Mund, wodurch sie wie ein kleines, verängstigtes Kind wirkt. Unter Bezugnahme auf meine bereits dargelegte These, dass Paulina sich in beängstigenden und schmerzhaften Situationen den Daumen in den Mund steckt, um sich dadurch selbst zu beruhigen (Punkt 4.2.1.), kann vermutet werden, dass Paulina in diesem Moment von schmerzhaften Gefühlen erfüllt ist. Sie schluchzt nun auch wieder laut auf und schaut zur Tür, womit sie zum Ausdruck bringt, dass sie sich innerlich mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Worden-Seins von der Mutter - und gleichzeitigen Getrenntseins von Sarah - auseinandersetzt. Die Auseinandersetzung mit den Gefühlen des Verlassen- und Getrenntseins von all ihren familiären Bezugspersonen scheint dermaßen schmerzhaft für Paulina, dass sie nun wieder laut zu weinen beginnt. Frau Schuster legt daraufhin schnell das Buch zu Boden, umfasst Paulina mit beiden Händen und setzt sie auf ihre Knie. Indem Frau Schuster Paulina festhält, signalisiert sie ihr, dass sie den Gruppenraum nun nicht verlassen kann. Anzunehmen ist, dass Paulina sich dadurch als ohnmächtig und fremdbestimmt erlebt, was diesen Moment für sie noch schmerzhafter ma-

chen dürfte. Paulina auf ihren Knien festhaltend, schlägt Frau Schuster das Buch auf und versucht, Paulinas Aufmerksamkeit darauf zu richten. Doch Paulinas Trennungsschmerz ist in diesem Moment so groß, dass sie sich nicht dem Buch zuwenden kann. Unter Bezugnahme auf Bowlbys (1975) Bindungstheorie<sup>43</sup> kann behauptet werden, dass Paulina sich in diesem Moment deshalb nicht auf das Buch konzentrieren kann, da die Trennung von ihren vertrauten familiären Bezugspersonen (respektive Bindungspersonen) für sie momentan unerträglich schmerzhaft ist. Bowlby (ebd.) arbeitet heraus, dass Kinder in Situationen, in denen sie ihre Bindungsperson(en) schmerzlich vermissen, kein exploratives Verhalten bzw. kein Interesse für Aktivitäten, die nicht im Dienste der Wiedervereinigung mit der/den Bindungsperson/en stehen, zeigen. So auch Paulina, die immer wieder heulend zur Tür blickt und damit ihre Trauer und ihren Schmerz angesichts des Getrenntseins von ihren Eltern und ihrer Schwester zum Ausdruck bringt. Verzweifelt versucht sie Frau Schusters Umklammerung zu entfliehen, was ihr jedoch nicht gelingt. Frau Schuster versucht unterdessen immer wieder, Paulinas Aufmerksamkeit auf das Buch zu richten:

„Ojoj, was haben wir denn da?!“, Frau Schuster blickt *interessiert* in das Buch. Sie beginnt nun aufzuzählen, was alles im Buch abgebildet ist. Paulina wirft kurz einen Blick in das Buch. Dann wendet sie ihren Kopf wieder zur Tür. Sie weint. Ihr Gesicht ist ganz rot und aus ihren Augen kullern Tränen. Paulinas Mund ist weit geöffnet und sie brüllt laut: ‚Wähhhh!‘ Frau Schuster spricht leise und ruhig weiter. Zwei Buben und ein Mädchen knien nun neben Frau Schuster und Paulina. Sie schauen in das Buch. Frau Schuster blättert um. ‚Wo ist der Fuchs?‘, fragt sie. Die drei Kinder beginnen nun den Fuchs zu suchen. Es dauert einige Zeit, bis eines der Kinder den Fuchs unter den vielen anderen Tieren gefunden hat. Paulina schaut nun auch in das Buch. Sie hat zu weinen aufgehört“ (Papier 12, 5).

Am Beginn dieses Protokollausschnittes ist Paulinas Trennungsschmerz offensichtlich (noch) so groß, dass es ihr nicht möglich ist, sich auf das Buch einzulassen. Ihr anfängliches Weinen ist in ein lautes, kräftiges Brüllen übergegangen, was darauf hindeutet, dass Paulina wütend ist. Vermutlich macht es sie zornig, dass Frau Schuster sie festhält und sie dadurch nicht zu Sarah gehen kann. *Indem Frau Schuster Paulina daran hindert, zu Sarah zu gehen, nimmt sie Paulina die einzige Möglichkeit, mit deren Hilfe Paulina schmerzhaftes Gefühl des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern kann.* So wurde im vorangegangenen Unterkapitel herausgearbeitet, dass Paulina auf Sarahs Nähe angewiesen ist, um die Trennung von den Eltern und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle ertragen re-

---

<sup>43</sup> An dieser Stelle nehme ich im Kontext meiner interpretativen Auseinandersetzungen mit dem Beobachtungsmaterial erstmals nicht auf einen psychoanalytischen, sondern auf einen bindungstheoretischen Theorierahmen Bezug. Dies soll nicht zu dem Trugschluss führen, dass ich zur Stützung meiner Überlegungen willkürlich verschiedene theoretische Konzepte heranziehe. Dieser einmalige Einbezug einer bindungstheoretischen Erkenntnis, die empirisch als weitgehend gesichert angesehen werden kann, scheint mir an dieser Stelle meiner Arbeit jedoch sinnvoll, um das Ausmaß von Paulinas Trennungsschmerz zu verdeutlichen. Im Sinne Datlers (2003) möchte ich daher nicht davor zurückscheuen, eine empirisch gestützte Erkenntnis der Bindungstheorie für meine psychoanalytisch gestützte Auseinandersetzung fruchtbar zu machen.

spektive lindern zu können (Punkt 4.1.5.). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Paulina in dieser Situation nicht nur verzweifelt, sondern auch sehr wütend ist, da die Kindergartenpädagogin sie ihrer einzigen *Bewältigungsstrategie* beraubt. Frau Schuster lässt sich durch Paulinas lautstark zum Ausdruck gebrachte Wut nicht aus der Ruhe bringen, sondern liest mit ruhiger Stimme weiter aus dem Buch vor. Paulina macht in diesem Moment somit die Erfahrung, dass die Pädagogin ihre Wut und ihren Schmerz aushalten kann und sich dabei nicht von ihr abwendet. Nach einer Weile kommen zwei Buben und ein Mädchen zu Frau Schuster und Paulina. Die drei Kinder knien sich auf den Boden und richten ihre Aufmerksamkeit in das Buch, aus dem Frau Schuster vorliest. Es entsteht dadurch eine Gruppensituation, in die auch Paulina eingebunden ist. Paulina ist in diese Gruppensituation nicht nur eingebunden. Vielmehr befindet sie sich unmittelbar im Zentrum der Gruppe – auf Frau Schusters Knien. Sie nimmt dadurch eine besondere Position in der Gruppe ein. Frau Schuster animiert die Kinder nun dazu, nach einem Fuchs zu suchen und leitet damit eine Gruppenaktivität ein, an der sich die beiden Buben und das Mädchen sofort beteiligen. Auch Paulina hat ihre Aufmerksamkeit auf das Buch gerichtet und signalisiert damit, dass nun auch sie sich - zumindest ein Stück weit - auf das Buch einlassen kann. Daran zeigt sich, dass Paulinas Trennungsschmerz in diesem Moment nicht mehr derartig überwältigend ist wie noch einige Minuten zuvor, als es Paulina nicht möglich war, ihre Aufmerksamkeit auf das Buch zu richten. Das gemeinsame Buchanschauen in der Gruppe scheint Paulina soweit zu beruhigen, dass sie sich von ihrem Trennungsschmerz abwenden und dem Geschehen im Kindergarten zuwenden kann. Im Folgenden äußert Paulina nun zunehmend mehr Interesse am Buch:

„Paulina betrachtet das Buch nun etwas genauer. Sie hat ihren Oberkörper etwas nach vor gebeugt und schaut auf das Buch. (...) Frau Schuster zählt noch ein paar Tiere auf, die im Buch abgebildet sind. Sie deutet mit ihrem Zeigefinger dabei stets auf das Tier, das sie benennt. Dann blättert Frau Schuster um. ‚Na, und wo ist der Fuchs jetzt?‘, fragt Frau Schuster. Die zwei Jungen und das Mädchen machen sich *begeistert* auf die Suche nach dem Fuchs. Sie beugen sich dabei über das Buch und deuten einmal dahin und einmal dorthin. Nach einer Weile hat das Mädchen den kleinen Fuchs gefunden. Paulina schaut in das Buch. Sie verfolgt mit ihren Augen die Stellen, auf die die Kinder deuten“ (Papier 12, 5).

Indem Frau Schuster die Kinder dazu auffordert, nach dem kleinen Fuchs zu suchen, lenkt sie die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt auf den Einzelnen. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass der Einzelne wichtig ist und „gesehen“ wird. Nach jedem Umblättern fordert sie die Kinder erneut dazu auf, den Fuchs zu suchen und veranlasst die Kinder auf diese Weise dazu, immer wieder beim Einzelnen zu bleiben. Die Kindergartenpädagogin vermittelt den Kindern dadurch auf spielerische Weise, dass der Einzelne gesehen wird und niemals aus dem Blick gerät. Im übertragenen Sinne teilt sie den Kindern dadurch mit, dass im Kindergarten jedes einzelne Kind wahrgenommen und wertgeschätzt wird.

Die Kinder sind von Frau Schusters „Spiel“ begeistert und machen sich immer wieder emsig auf die Suche nach dem Fuchs. Auch Paulina schaut gebannt in das Buch. Die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins scheinen in diesem Moment nebensächlich geworden zu sein. So ist Paulina nun damit beschäftigt, - gemeinsam mit den anderen Kindern – nach dem kleinen Fuchs zu suchen. Nachdem die Kinder auch auf der letzten Seite des Buches den kleinen Fuchs gesucht und gefunden haben, fragt Frau Schuster Paulina, ob sie das Buch noch einmal anschauen möchte:

„Möchtest du das Buch noch mal anschauen?“, fragt Frau Schuster dann zu Paulina gewandt. Paulina nickt. (...) Paulina sitzt auf Frau Schusters Knie ... Ihr Blick ist auf das Buch gerichtet. Frau Schuster animiert die Kinder nun dazu, die Hamster Zwillinge zu suchen. Diesmal streckt auch Paulina ihren Zeigefinger ab und zu nach vor und deutet in das Buch. Einmal, als das Mädchen das Zwillingespärchen findet, lacht Paulina kurz auf und sieht Frau Schuster an“ (Papier 12, 7).

In dieser Beobachtungssequenz nimmt Paulina nun aktiv an der Suche nach dem Hamster Zwillingespärchen teil. So streckt sie – ebenso wie die drei anderen Kinder – hin und wieder ihren Zeigefinger nach vor und deutet auf jene Stellen im Buch, auf denen sich die beiden Hamster befinden. Paulina nimmt in diesem Moment somit partizipierend an der Gruppenaktivität teil und wird dadurch zu einem aktiven Teil des Kindergartengeschehens. Daran zeigt sich, dass Paulina die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen nun bewältigt hat und sich auf das Geschehen im Kindergarten einlassen kann. Am Ende dieser Beobachtungssequenz gelingt es Paulina sogar zu lachen, was darauf hindeutet, dass sie ihre momentane Aktivität als lustvoll empfindet.

In diesem Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass Paulinas Trennungsschmerz durch das Anschauen eines Buches gelindert werden kann. Wie gezeigt wurde, ist es Paulina erst möglich, ihren Trennungsschmerz loszulassen und sich allmählich dem Buch zuzuwenden, nachdem sich auch andere Kinder am Buchanschauen beteiligen. Dies deutet darauf hin, dass *Paulina das Eingebundensein in eine Gruppe als tröstlich erlebt*. Auch die Erfahrung, dass *Frau Schuster ihre Wut und ihren Schmerz aushalten kann, dürfte wesentlich zur allmählichen Linderung von Paulinas schmerzhaften Gefühlen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen beigetragen haben*. Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die durch Frau Schuster angeleitete Suche nach dem Fuchs ebenfalls eine beruhigende und tröstende Wirkung für Paulina gehabt haben dürfte. So erfährt Paulina dabei, auf spielerische Art und Weise, dass sie im Kindergarten nicht alleine ist, sondern sich (in schmerzhaften Momenten) an die Kindergartenpädagogin wenden kann. Die Protokollauschnitte führen vor Augen, dass die gemeinsame Suche nach dem Fuchs zu einer allmählichen Linderung von Paulinas Trennungsschmerz führt, sodass sie am Ende der Beobachtungssequenz in lustvoller Weise an der Suche nach dem Fuchs teilnehmen kann.

Das Anschauen von Büchern (bzw. Heften) spielt für Paulinas Bewältigung schmerzhafter Gefühle des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen eine zentrale Rolle. So zeigt sich in fünf weiteren Beobachtungsprotokollen, dass Paulina in offensichtlich schmerzhaften Momenten, in denen sie sowohl von ihren Eltern als auch von ihrer Schwester Sarah getrennt ist, immer wieder Bücher bzw. Hefte<sup>44</sup> anschaut, um ihren Schmerz dadurch zu lindern (Papier 9/13/14/17/20). In diesen Protokollen wird deutlich, dass das Anschauen von Büchern bzw. Heften für Paulina eine Möglichkeit darstellt, um schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von den Eltern auch ohne Sarahs Unterstützung bewältigen zu können.

Im folgenden Unterpunkt wird Einblick in jene Beobachtungssequenzen gegeben, aus denen hervorgeht, wie sich die Zeit nach dem letzten von mir beobachteten Abschied zwischen Paulina und ihrer Mutter gestaltete (Punkt 4.1.5.). Dabei soll herausgearbeitet werden,

- ob die Erfahrung des unmittelbaren Verlassen-Worden-Seins von der Mutter für Paulina in dieser Beobachtung - die vier Monate nach Paulinas Kindertageeintritt stattfand - (noch) schmerzhaft war, und
- ob bzw. inwiefern es Paulina gelang, das Getrenntsein von den Eltern an diesem Tag zu bewältigen.

#### 4.2.5. Sarah soll sich um mich kümmern ...

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, wie Paulina das Getrenntsein von ihren Eltern vier Monate nach ihrem Kindertageeintritt erlebt. Wie bereits erwähnt, soll dabei herausgearbeitet werden, ob das Erleben des Getrenntseins von den Eltern für Paulina zu diesem Zeitpunkt (noch) schmerzhaft ist und ob bzw. inwiefern sie das Getrenntsein von den Eltern bewältigen kann. In diesem Unterpunkt beziehe ich mich auf die 17te Beobachtung, die bereits im ersten Unterkapitel thematisiert wurde (Punkt 4.1.5.). Paulina ist zum Zeitpunkt dieser Beobachtung zwei Jahre und elf Monate alt und geht seit vier Monaten in den Kindergarten.

---

<sup>44</sup> Es handelt sich dabei teilweise um von zuhause mitgebrachte Bücher und Hefte und teilweise um Bücher und Hefte aus dem Kindergarten. Der Grund, weshalb das Anschauen dieser Bücher und Hefte Paulina Trost spendet, kann somit nicht darin liegen, dass diese Bücher und Hefte von zuhause stammen und sie somit für Paulina *Übergangsobjekte* im Sinne Winnicotts (1971) darstellen (Punkt 4.1.5.). Es wäre jedoch denkbar, dass Paulina es von zuhause gewohnt ist, sich - in schmerzhaften Situationen - (gemeinsam mit ihren Eltern und/oder Sarah) ein Buch oder Heft anzuschauen. Dies würde bedeuten, dass die für Paulina Trost spendende Funktion des Anschauens von Büchern und Heften im Kindergarten darin liegt, dass sie sich dadurch mit zuhause verbunden erleben kann und die Aktivität des Buch- bzw. Hefteanschauens somit ein *Übergangsphänomen* im Sinne Winnicotts (1971) darstellt (Punkt 4.1.5.).

Folgender Protokollausschnitt knüpft unmittelbar an jenen an, der am Ende der unter Punkt 4.1.5.2. thematisierten Abschiedssequenz dargestellt wurde. Diese Szene ereignete sich somit wenige Augenblicke nachdem Paulina sich von ihrer Mutter verabschiedet hat, und gemeinsam mit Sarah in die Gruppe „Kunterbunt“ ging.

„Paulina steht vor einem kleinen, runden Tisch. Der Tisch befindet sich unmittelbar vor der Kochecke. Paulina steht ganz nahe vor dem Tisch. Sie hat dabei ihre rechte Hand auf die Lehne eines leeren Stuhls, der bei dem Tisch steht, gelegt. Mit der Vorderseite ihres Körpers lehnt sie sich an der Rückseite des Sessels an. Sarah steht direkt neben Paulina. Beide schauen auf den Tisch. An dem runden Tisch sitzen drei Mädchen. Drei weitere Mädchen stehen um den Tisch herum. Die Mädchen reden laut durcheinander (...) Eine junge, braunhaarige Frau läuft *hektisch* um den Tisch herum. Es ist die junge ‚Aushilfe‘<sup>45</sup> Veronika, die ich bei einer meiner bisherigen Beobachtungen kennen gelernt habe (...) *Veronika wirkt sehr gestresst und mit der ganzen Situation vollkommen überfordert*“ (Papier 23, 4).

Als ich den Gruppenraum betrete, steht Paulina bereits bei einem kleinen Tisch, was darauf hindeutet, dass Paulina ganz gezielt zu diesem Tisch gegangen ist, nachdem sie den Gruppenraum betreten hatte. Sarah steht ebenfalls bei diesem Tisch, was – in Anbetracht der wenige Minuten zuvor stattgefundenen Abschiedsszene (Punkt 4.1.5.) – aller Wahrscheinlichkeit nach auch der Grund ist, weshalb Paulina gezielt diesen Platz im Gruppenraum aufsuchte. So äußerte Paulina bei der Verabschiedung von der Mutter den Wunsch, dass Sarah mit in ihre Gruppe gehen soll (Punkt 4.1.5.2.). Dies deutet darauf hin, dass Paulina das Bedürfnis hat, die (schmerzhaft) Phase des Getrenntseins von der Mutter in Sarahs Nähe zu verbringen. Insofern kann festgehalten werden, dass *Paulina auch vier Monate nach ihrem Kindergarteneintritt noch Sarahs Nähe braucht, um schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von der Mutter (und dem Vater) ertragen respektive lindern zu können*. Paulina steht ganz nahe vor dem kleinen Tisch und berührt mit ihrem Bauch die Lehne des Sessels, der sich zwischen ihr und dem Tisch befindet. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ob sie sich am Sessel anlehnen wolle. Zudem hat sie ihre rechte Hand auf die Sessellehne gelegt, so als ob sie sich daran festhalten würde. Paulinas Festhalten am Sessel könnte darauf hinweisen, dass sie in der Situation des unmittelbaren Verlassen-Worden-Seins von der Mutter eine äußerliche Stütze (die Sessellehne) braucht, um sich durch die Wahrnehmung der äußeren Stütze ein Gefühl des Gehalten- und Gestütztseins zu verschaffen. Dies deutet darauf hin, dass Paulina durch die Trennung von der Mutter aus ihrem inneren Gleichgewicht geworfen wurde und nun (vorübergehend) eine äußere Stütze braucht, um nicht von den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Worden-Seins „umgeworfen“ zu werden. Folglich kann festgehalten werden, dass das Erleben des Getrenntseins von der Mutter auch zu diesem Zeit-

---

<sup>45</sup> Am Ende meiner Beobachtungszeit wurde mir klar, dass Veronika keine Aushilfe, sondern eine Kindergartenschülerin war. Veronika wirkte auf mich wie ein Teenager: Sie trug meist ein bauchfreies T-Shirt und war sehr dünn und blass (Papier 23, 4). Ich schätze sie nicht viel älter als 19 Jahre. Zum Zeitpunkt der soeben dargestellten Szene ist Veronika die einzige, im Gruppenraum anwesende, Betreuungsperson.

punkt für Paulina noch schmerzhaft und belastend ist. Paulina und Sarah stehen nun längere Zeit schweigend nebeneinander beim Tisch und betrachten das hektische Geschehen um sie herum. Niemand beachtet die beiden Schwestern, die seit ihrer Ankunft in der Gruppe stumm nebeneinander am Tisch stehen. Schließlich wirft Veronika eine Frage in den Raum, woraufhin ein Tumult unter den am Tisch sitzenden Mädchen ausbricht:

„So, wer braucht jetzt noch ein Zeichenblatt?“, fragt Veronika und schaut auf den Tisch. ‚Ich, ich, ich!‘, rufen mehrere kleine Mädchen durcheinander. (...) Paulina dreht ihren Kopf zu Sarah und sagt: ‚Ich möchte auch malen.‘ Sarah rümpft ihre Nase und antwortet: ‚Wir müssen noch warten.‘ Sarah und Paulina stehen die nächsten fünf bis zehn Minuten wortlos nebeneinander vor dem Zeichentisch. Paulina schaut dabei die meiste Zeit über auf den Tisch bzw. auf die Kinder, die beim Tisch sitzen“ (Papier 23, 4).

Paulina richtet sich mit ihrer Aussage, malen zu wollen, nicht an Veronika, sondern an ihre Schwester Sarah. Offensichtlich geht Paulina davon aus, dass Sarah ihr alle notwendigen Materialien zum Malen beschaffen kann. Dies deutet darauf hin, dass Paulina die Vorstellung ausgebildet hat, Sarah sei dafür zuständig, dass sie im Kindergarten gut versorgt ist. Sarah gibt Paulina zu verstehen, dass sie beide noch ein bisschen warten müssen. Durch Sarahs Mitteilung „Wir müssen noch warten“ (Papier 23, 4) erhält Paulina einerseits eine klare Anweisung, was zu tun ist, und andererseits die Gewissheit, dass Sarah bei ihr bleiben und sich der gleichen Aktivität wie sie widmen wird. Paulina befolgt Sarahs Handlungsanweisung und so stehen die beiden Schwestern wieder einige Zeit lang schweigend nebeneinander und betrachten das Chaos um sie herum. Nach einer Weile betritt die Kindergartenhelferin Christine den Raum:

„Nach einer Weile kommt Christine mit drei Schürzen in den Raum. Die Helferin geht auf den Maltisch zu. ‚Come on, Paulina!‘,<sup>46</sup> sagt sie und hält Paulina einen Mantel entgegen. Paulina wendet ihren Blick zu Christine. Sie lächelt auf und läuft auf die Helferin zu. Einen Meter vor Christine hält sie inne und dreht sich um. Sie schaut zu Sarah, die nach wie vor beim Maltisch steht. ‚Komm Sarah!‘, ruft sie und winkt Sarah zu“ (Papier 23, 5).

Christine trägt drei Schürzen bei sich. Eine Schürze zu bekommen, gilt als Voraussetzung, um am Malen teilnehmen zu können (vgl. Papier 23, 5). Insofern kann Christine nun drei Kindern, die Option eröffnen, am Malen teilzunehmen. Die Helferin Christine entscheidet sich dazu, Paulina diese Chance zu ermöglichen und bietet ihr eine Schürze an. Paulina ist davon sofort begeistert: Sie lächelt auf und läuft auf Christine zu. Dies deutet darauf hin, dass Paulina sich der Bedeutung der Schürze als „Zugangsschlüssel“ zum lang ersehnten Malen bewusst ist. Während Paulina strahlend auf Christine zuläuft, hält sie plötzlich inne, dreht

---

<sup>46</sup> Die koreanische Kindergartenhelferin Christine spricht ausschließlich Englisch mit den Kindern. Wie im dritten Kapitel bereits erläutert wurde, ist die zweisprachige Erziehung Bestandteil des Kindergartenkonzeptes (Punkt 3.4.).

sich um und schaut zu Sarah zurück. Dann fordert sie Sarah dazu auf, ihr zu folgen. Offensichtlich möchte Paulina, dass Sarah sich auch eine Schürze von Christine holt. Paulina weiß, dass Sarah nur im Besitz einer Schürze malen darf. Um gemeinsam mit Sarah malen zu können, muss sie sich somit darum kümmern, Sarah ebenfalls eine Schürze zu besorgen. Paulinas Aufforderung an Sarah, sie solle sich eine Schürze holen, dient an dieser Stelle somit der Sicherstellung, die Aktivität des Malens gemeinsam mit Sarah durchführen zu können. Daran zeigt sich, dass das Erleben von Verbundenheit mit Sarah für Paulina weitaus wichtiger ist als die (Spiel- und Handlungs-)Optionen, die ihr im Kindergarten zur Verfügung stehen. Dieser Umstand führt offensichtlich dazu, dass Paulina sich sehr stark an Sarah orientiert respektive sich auf sie fixiert. So scheint es ihr erst möglich, sich dem Malangebot zuzuwenden, nachdem sichergestellt war, dass sie dies gemeinsam mit Sarah tun kann. Christine fordert Paulina nun nochmals auf, zu ihr zu kommen:

„Come on, Paulina“, sagt Christine. Sie breitet die Schürze auseinander und hält sie Paulina entgegen. (...) Paulina packt die Schürze mit ihrer rechten Hand. Im gleichen Moment wendet sie sich von Christine ab und schaut zu Sarah. Sie macht einen Schritt von Christine weg und zerrt dabei an der Schürze. ‚I will help you, Paulina‘, sagt Christine. ‚Die Sarah soll mir helfen‘, sagt Paulina und zerrt an der Schürze. Christine lässt die Schürze los. Paulina läuft mit der Schürze in der Hand zu Sarah (...) Einen halben Meter vor Sarah bleibt sie stehen. Sie hält Sarah die Schürze entgegen. Sarah nimmt die Schürze mit beiden Händen. Paulina streckt ihre Arme nach vor (...) Sarah zieht Paulina die Schürze über und verschließt zum Schluss den Klettverschluss der Schürze in Paulinas Nacken“ (Papier 23, 5).

Paulina packt daraufhin die Schürze mit ihrer rechten Hand und wendet sich in Sarahs Richtung. An der Schürze zerrend, macht sie einen Schritt weg von Christine. Als Christine Paulina anbietet, ihr beim Anziehen der Schürze zu helfen, gibt Paulina ihr zu verstehen, dass Sarah ihr dabei helfen soll. Daran zeigt sich einmal mehr, dass *Paulina die Vorstellung ausgebildet hat, Sarah sei für ihre Versorgung im Kindergarten zuständig*. Die Schürze in der Hand haltend läuft Paulina auf Sarah zu. Sarah nimmt die ihr entgegen gestreckte Schürze und zieht sie Paulina über. Paulina steht dabei mit nach vor gestreckten Armen vor ihrer Schwester und lässt sich von ihr anziehen, so als ob sie es selbst nicht könne. Dies weist darauf hin, dass *Paulina (im Kindergarten) von Sarah ver- respektive umsorgt werden möchte*. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass Sarahs fürsorgliche Zuwendung Paulina ein Gefühl besonderer Verbundenheit mit ihrer Schwester vermittelt. Wie bisher herausgearbeitet werden konnte, braucht Paulina dieses Gefühl der starken Verbundenheit mit Sarah, um sich auch mit ihren Eltern verbunden erleben zu können. So hilft ihr das Erleben von Verbundenheit mit Sarah dabei, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern.

In diesem Abschnitt konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina das Erleben von Verbundenheit mit ihrer Schwester Sarah auch vier Monate nach ihrem Kindergarteneintritt noch braucht, um das Erleben des Getrenntseins von den Eltern bewältigen zu können. Es zeigte sich, dass die Trennung von der Mutter auch zu diesem Zeitpunkt noch schmerzhaft für Paulina ist und sie aus ihrem inneren Gleichgewicht zu bringen droht. Um von den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Worden-Seins nicht überwältigt zu werden, versucht Paulina sich von Außen Halt zu holen, indem sie sich an einem Sessel festhält. Auch Sarahs Nähe bzw. der Austausch mit Sarah dürften Paulina in der Situation des unmittelbaren Verlassen-Worden-Seins von der Mutter Halt gegeben haben. Insofern stützen auch die in diesem Abschnitt dargestellten Protokollausschnitte meine bereits dargelegte These, dass Sarahs Nähe für Paulina in schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von den Eltern beruhigend und tröstlich ist, da Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben kann (siehe Punkt 4.1.4.). Sarah hilft Paulina in dieser Beobachtungssequenz nicht nur dabei, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern, sondern unterstützt sie auch bei Herausforderungen, die Paulina nicht alleine bewältigen kann. Die Protokollausschnitte führen vor Augen, dass Paulina Sarah als diejenige erlebt, die im Kindergarten für sie zuständig ist und dafür Sorge zu tragen hat, dass es ihr gut geht. So wendet Paulina sich stets an Sarah, sobald sie Hilfe braucht oder etwas haben will. Dies deutet darauf hin, dass *Sarah für Paulina ein Stück weit die Funktion einer Betreuerin übernommen hat.*

Zudem wird in dieser Beobachtung deutlich, dass Paulina sich dem im Kindergarten Gegebenen nur in Sarahs Begleitung zuwendet. So ist sie erst dazu bereit, sich auf das Malen einzulassen, nachdem sie sichergestellt hat, dass sie dies gemeinsam mit Sarah machen kann. *Dies deutet darauf hin, dass Paulina Sarah braucht, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können.*

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der in diesem Unterkapitel vorgenommenen Analysen von Protokollausschnitten noch einmal pointiert dargestellt.

#### 4.2.6. Zusammenfassung des zweiten Unterkapitels unter Bezugnahme auf die zentralen Fragestellungen

Am Ende des zweiten Unterkapitels wird nun versucht, die einleitend angeführten Fragestellungen (Punkt 4) mithilfe der vorgenommenen Analysen von Phasen des Getrenntseins zu beantworten.

## Wie erlebte Paulina das Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten?

Paulina erlebte das Getrenntsein von den Eltern als beunruhigend, beängstigend und schmerzhaft. Das Erleben des Getrenntseins von den Eltern evokierte während der gesamten Beobachtungszeit in Paulina Gefühle von Trauer, Ratlosigkeit und Verlorenheit, die in Paulinas leerem Gesichtsausdruck und ihrem ziellosen Herumirren im Kindergarten zum Ausdruck kamen (Punkt 4.2.1., 4.2.2.). Dies verdeutlicht, dass die Trennung von den Eltern für Paulina nicht nur in den ersten Wochen, sondern auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt schmerzhaft und belastend war. In den schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von den Eltern sehnte Paulina sich nach Zuwendung und einem Erleben von Verbundenheit. Sie suchte und erhielt diese Zuwendung in erster Linie von ihrer großen Schwester Sarah, die ihr in schmerzhaften Situationen immer wieder Trost spendete und sich fürsorglich um sie kümmerte (Punkt 4.2.3, 4.2.5.). Weiters konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich in Phasen des Getrenntseins von den Eltern nach klar vorgegebenen (Handlungs-)Strukturen sehnte, um eine konkrete Vorstellung davon zu entwickeln, was sie im Kindergarten (ohne ihre Eltern) machen kann (Punkt 4.2.2.). Auch dieses Bedürfnis Paulinas wurde vorwiegend von Sarah befriedigt, die für ihre kleine Schwester als Vorbild fungierte (Punkt 4.2.5.). Den Personen und dem Geschehen im Kindergarten stand Paulina eher zurückhaltend und misstrauisch gegenüber (Punkt 4.2.1., 4.2.2.), was darauf hindeutet, dass sie den Kindergarten und die dort anwesenden Personen als bedrohlich und beängstigend erlebte. Auch drei Monate nach Paulinas Kindergarteneintritt war die Vorstellung, die Phase des Getrenntseins von den Eltern ohne Sarah zu verbringen, für Paulina nahezu unerträglich schmerzhaft und beängstigend (Punkt 4.2.4.). Daran zeigt sich, dass Paulina den Austausch mit Sarah brauchte, um schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass *das Erleben des Getrenntseins von den Eltern für Paulina während der gesamten achtmonatigen Beobachtungszeit schmerzhaft und belastend war und dass Paulina immer wieder versuchte, diese schmerzhaften Gefühle durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah zu lindern.*

Im Folgenden werden die in diesem Absatz mehrmals angedeuteten Bewältigungsstrategien Paulinas differenziert in den Blick genommen. Dabei werden die einzelnen Dimensionen der eingangs angeführte Bewältigungsdefinition (Punkt 4.2.) separat abgehandelt. Dementsprechend wird nacheinander herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern es Paulina alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen gelang, ihren Trennungsschmerz soweit zu ertragen respektive zu lindern, dass sie

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise erleben,

- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert und explorierend zuwenden, und
- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv partizipieren konnte.

**Sind im Verhalten und Erleben Paulinas im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit Entwicklungen erkennbar, die darauf hindeuten, dass sie das Getrenntsein bewältigen konnte?**

(a) Linderung schmerzhafter Gefühle des Getrenntseins

Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob bzw. inwiefern es Paulina im Laufe der Beobachtungszeit gelang, negativ-belastende Affekte, die aus der Trennung von den Eltern herrühren, in Situationen des Getrenntseins zu lindern, führte vor Augen, dass *das Erleben von Verbundenheit mit Sarah* für Paulina *die bedeutsamste Form der Affektregulation in schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von den Eltern* darstellte. Bereits in ihrer zweiten Kindergartenwoche suchte Paulina Sarahs Nähe, als sie sich dem Verlassen-Worden-Sein von den Eltern in schmerzhafter Weise bewusst wurde. Dabei zeigte sich, dass ihr Trennungsschmerz durch Sarahs liebevolle Zuwendung schnell gelindert werden konnte (Punkt 4.2.3.). Auch in all den späteren Beobachtungen stellte sich immer wieder heraus, dass Paulina Sarahs Nähe aufsuchte (respektive aufsuchen wollte), sobald sie sich dem Getrenntsein von den Eltern in schmerzhafter und bedrohlicher Weise gewahr wurde (Punkt 4.2.1., 4.2.2., 4.2.4., 4.2.5.). Dies führt vor Augen, dass die *körperliche Nähe zu bzw. der Austausch mit Sarah* für Paulina während der gesamten Beobachtungszeit eine *zentrale Form der Affektregulation* darstellte, die es ihr ermöglichte, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können. In diesem Zusammenhang konnte unter Bezugnahme auf Parens (1988) herausgearbeitet werden, dass Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben konnte, was ihr dabei half, die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins zu ertragen respektive zu lindern. Insofern kann festgehalten werden, dass Paulina während der gesamten achtmonatigen Beobachtungszeit Sarah brauchte, um das Getrenntsein von den Eltern zumindest ein Stück weit bewältigen zu können. Es zeigten sich zwar immer wieder auch Beobachtungssequenzen, in denen Paulina versuchte, ihren Trennungsschmerz ohne Sarah zu lindern. Dabei stellte sich jedoch heraus, dass Paulina im Endeffekt immer wieder Sarah brauchte, um die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können. In diesem Zusammenhang sei exemplarisch auf den dritten Abschnitt dieses Unter-

kapitels verwiesen, in dem gezeigt werden konnte, dass Paulina die schmerzhaft Erfahrung des unmittelbaren Verlassen-Worden-Seins von der Mutter auf symbolischer Ebene zu bearbeiten versuchte, indem sie sich dem Zusammenbauen von Puzzleteilen widmete (Punkt 4.2.3.). Unter Bezugnahme auf Gartner (2004) wurde herausgearbeitet, dass diese symbolische Auseinandersetzung mit der Trennungsthematik ein Stück Bewältigungsarbeit darstellen kann. Es zeigte sich jedoch, dass Paulina - in dieser Beobachtung - schlussendlich Sarah dazu brauchte, um ihren Trennungsschmerz tatsächlich lindern zu können (Punkt 4.2.3.). In späteren Beobachtungen versuchte Paulina immer wieder ihren Trennungsschmerz zu lindern, indem sie am Daumen lutschte (Punkt 4.2.1., Punkt 4.2.2., Punkt 4.2.4.), sich selbst an der Hand nahm (Punkt 4.2.2.) oder sich an einer Sessellehne festhielt (Punkt 4.2.5.). Doch in jeder dieser Beobachtungen suchte Paulina in schmerzhaften Situationen schließlich Sarahs Nähe auf oder äußerte zumindest den Wunsch, bei Sarah zu sein. Dies deutet darauf hin, dass Paulina negativ-belastende Affekte, die aus der Trennung von den Eltern herrühren, nicht alleine, sondern nur im interaktiven Zusammenspiel mit Sarah ertragen respektive lindern konnte. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es neben dem Austausch mit Sarah nur eine einzige weitere Möglichkeit gab, mit deren Hilfe Paulina schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern konnte. Diese Möglichkeit bestand im Anschauen von Büchern bzw. Heften. So wurde aufgezeigt, dass Paulina in Phasen, in denen sie sowohl von ihren Eltern als auch von Sarah getrennt war, versuchte, ihren Trennungsschmerz durch das Anschauen von Büchern bzw. Heften zu lindern (Punkt 4.2.3.). In diesem Zusammenhang wurde die Idee aufgeworfen, dass das Anschauen von Büchern und Heften für Paulina die Funktion eines *Übergangphänomens* im Sinne Winnicotts (1971) gehabt haben könnte (Punkt 4.2.3.). Auch das Eingebundensein in eine Gruppe und die Zuwendung der Pädagoginnen erwiesen sich als Trost spendend und beruhigend für Paulina. So konnte aufgezeigt werden, dass Paulinas Trennungsschmerz und ihre Einsamkeit und Verlorenheit in Phasen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen durch die Teilnahme an betreuten Gruppenaktivitäten allmählich gelindert werden konnten (Punkt 4.2.3.). Da es im Kindergarten jedoch sehr selten zu Situationen kam, in denen Paulina sich als Teil einer Gruppe erleben konnte oder Zuwendung von einer Pädagogin erhielt, können diese Aspekte im Falle Paulinas nicht als bedeutsame Faktoren festgehalten werden, die der Linderung schmerzhafter Gefühle des Getrenntseins dienen.

(b) erkundendes und entdeckendes Interesse

Eine Analyse des Beobachtungsmaterials hinsichtlich der Frage, ob Paulina sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwendete, führt vor Augen, dass Paulina zwar von Beginn ihrer Kindergartenzeit an Interesse am Geschehen im Kindergarten äußerte, jedoch

kaum aktiv daran partizipierte (Punkt 4.2.1., 4.2.2., 4.2.3., 4.2.5.). Um am Geschehen im Kindergarten aktiv teilnehmen zu können, benötigte Paulina klar vorgegebene Handlungsstrukturen und ein Erleben von Verbundenheit mit einer Person, die für sie vertrauenswürdig war (Punkt 4.2.2.). So stellte es auch am Ende der achtmonatigen Beobachtungszeit für Paulina noch eine Überforderung dar, alleine eine Vorstellung davon zu entwickeln, was sie im Kindergarten (ohne ihren Eltern) machen kann. Sie benötigte dazu Unterstützung und Zuwendung, die sie in erster Linie von ihrer großen Schwester Sarah erhielt. So spendete Sarah Paulina in schmerzhaften Situationen des Getrenntseins von den Eltern immer wieder Trost (4.2.3.) und ermutigte sie durch ihre Begleitung und durch konkrete Handlungsanweisungen zur aktiven Teilnahme am Geschehen im Kindergarten (Punkt 4.2.5.).

### (c) dynamischer Austausch

Die Analyse des Beobachtungsmaterials hinsichtlich der Frage, ob Paulina an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen partizipierte, führt zu einer kurzen und klaren Antwort. So zeigte sich, dass es während der gesamten Beobachtungszeit kaum zu einem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern oder Kindergartenpädagoginnen kam. Der ausschlaggebende Grund hierfür kann in Paulinas Beziehung zu Sarah verortet werden, wie im Folgenden erläutert wird.

### **Welche Bedeutung hatte die Beziehung zu Sarah für Paulina in Phasen des Getrenntseins von den Eltern hinsichtlich ihres Erlebens und Bewältigens von Getrenntsein?**

Wie bisher herausgearbeitet werden konnte, stellte die Beziehung zu und der Austausch mit Sarah für Paulina eine bedeutsame „Ressource“ dar, mit deren Hilfe Paulina schmerzhaft Gefühle des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern konnte. Bezug nehmend auf die eingangs angeführte Bewältigungsdefinition (Punkt 4) lässt sich somit festhalten, dass *das interaktive Zusammenspiel respektive das Erleben von Verbundenheit mit Sarah für Paulina eine Form der Affektregulation darstellte, mit deren Hilfe Paulina ihren Trennungsschmerz ein Stück weit bewältigen konnte*. Bezug nehmend auf Parens (1988) konnte aufgezeigt werden, dass Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch ein Stück weit mit ihren Eltern verbunden erleben konnte, was ihr dabei half, die mit der Trennung von den Eltern verbundenen negativ-belastenden Affekte zu ertragen respektive zu lindern. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle führte vor Augen, dass Paulina von Beginn der Beobachtungszeit an in schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von den Eltern

immer wieder Sarahs Nähe aufsuchte, um ihren (Trennungs-)Schmerz mit Sarahs Unterstützung zu lindern. Es stellte sich heraus, dass Paulina sich in schmerzhaften Situationen nahezu darauf fixierte, bei Sarah Trost zu finden, sodass sie im Laufe der Zeit kaum andere Formen der Affektregulation entwickelte, mittels derer sie negativ-belastende Affekte, die aus der Trennung von den Eltern herrührten, ertragen respektive lindern hätte können. Daran zeigt sich, dass die im Kindergarten beobachtbare *Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah dazu führte, dass Paulina in schmerzhaften Situationen auf Sarahs Nähe und Zuwendung angewiesen war, um die schmerzhaften Gefühle des Getrenntseins von den Eltern bewältigen zu können.*

Darüber hinaus vermittelte die körperliche Nähe zu Sarah Paulina ein Gefühl von Sicherheit, das es ihr ermöglichte, aktiv am Geschehen im Kindergarten teilzunehmen. So konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina ohne Sarahs Begleitung dem Geschehen im Kindergarten und den Interaktionsangeboten der Betreuerinnen zurückhaltend und misstrauisch gegenüberstand (Punkt 4.2.1., 4.2.2.). Paulina nahm von sich aus keinen Kontakt zu anderen Kindern auf, sondern fixierte sich ausschließlich auf Sarah, sodass sie auch am Ende der achtmonatigen Beobachtungszeit ohne Sarah im Kindergarten einsam und verloren wirkte (Punkt 4.2.2.). In diesem Zusammenhang konnte deutlich gemacht werden, dass *Paulina durch Sarahs Aktivitäten und Anweisungen jene (Handlungs-)Struktur erhielt, die sie benötigte, um eine konkrete Vorstellung davon zu entwickeln, was sie im Kindergarten machen kann.* Bezug nehmend auf die eingangs angeführte Bewältigungsdefinition (Punkt 4) lässt sich somit festhalten, dass Paulina Sarah dazu brauchte, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können. Paulinas augenscheinliche Fixierung auf bzw. Abhängigkeit von Sarah in Phasen des Getrenntseins von den Eltern intensivierte sich im Laufe der Zeit zunehmend. So zeigte sich in einer Beobachtung vier Monate nach Paulinas Kindergarten-eintritt, dass Paulina kaum von Sarahs Seite wich und nur in Sarahs Begleitung aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnahm (Punkt 4.2.5.). Die Analyse dieser Beobachtung führte überdies vor Augen, dass Paulina Sarah unter anderem auch als Betreuerin erlebte, die für ihre Versorgung und ihr Wohlbefinden im Kindergarten Sorge zu tragen hatte. So lehnte Paulina in dieser Beobachtung die ihr angebotene Hilfe der Kindergartenhelferin dezidiert ab und holte sich stattdessen bei Sarah Unterstützung bei Herausforderungen, die sie nicht alleine bewältigen konnte. Die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah wirkte sich somit nicht nur dahingehend aus, dass Paulina kaum Kontakt zu anderen Kindern aufnahm, sondern führte auch dazu, dass Paulina auf Interaktionsangebote der Betreuerinnen ablehnend reagierte. Dies führte in weiterer Folge dazu, dass Paulina sich im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit kaum Beziehungen zu den Pädagoginnen aufbaute, die ihr in schmerzhaften Phasen (des Getrenntseins von den Eltern) Halt und Trost geben hätten können. Daran zeigt sich, dass die im Kindergarten beobachtbare Beziehungsdynamik zwischen

Paulina und Sarah nicht nur förderliche, sondern auch hemmende Aspekte für Paulinas Kindertageeintritt und den dabei stattfindenden Bewältigungsprozess beinhaltete. So war Sarah einerseits notwendig, damit Paulina Phasen des Getrenntseins von den Eltern in halbwegs angenehmer und lustvoller Weise erleben und sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden konnte. Andererseits führte die Beziehung von Paulina und Sarah auch dazu, dass Paulina im Kindergarten kaum an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern und Kindergartenpädagoginnen partizipierte. Abschließend kann somit festgehalten werden, dass sich die Beziehung zu Sarah einerseits förderlich und andererseits hemmend auf Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten und die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein auswirkte.

Im Folgenden wird nun pointiert dargestellt, was über Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung *und* Getrenntsein auf Basis der in den vorangegangenen beiden Unterkapiteln vorgenommenen Analysen von Protokollauschnitten ausgesagt werden kann. An dieser Stelle werden nun die Abschiedssituationen (Punkt 4.1.) und die Phasen des Getrenntseins (Punkt 4.2.) zusammengeführt. Ziel dabei ist es, aufzuzeigen, ob bzw. inwiefern ein *Verlauf* respektive eine *Veränderung* in Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennungsschmerz in Situationen des unmittelbaren Verlassen-Werdens und den darauf folgenden Phasen des Getrenntseins von den Eltern ausmachbar ist.

#### *4.3. Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse*

Folgende Darstellung der zentralen Untersuchungsergebnisse vorliegender Einzelfallanalyse erfolgt im Sinne einer Beantwortung der einleitend angeführten Subfragen (siehe Einleitung). In Orientierung an der einleitend eingeführten Abfolge wird dabei zuerst Paulinas Erleben (Punkt 4.3.1.) und danach Paulinas Bewältigen (Punkt 4.3.2.) von Trennung und Getrenntsein in den Blick genommen. Im Zuge dessen wird auch Paulinas Beziehung zu ihrer Schwester Sarah thematisiert, da diese Beziehung Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein maßgeblich beeinflusste. Am Ende des Abschnitts wird auf die eingangs angeführte forschungsleitende Fragestellung (siehe Einleitung) zurückgekommen (Punkt 4.3.3.).

##### *4.3.1. Paulinas Erleben von Trennung und Getrenntsein*

Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Paulina die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten erlebte, führt vor Augen, dass sowohl die Erfahrung des unmittelbaren Verlassen-Werdens (Punkt 4.1.) als auch das Erleben des

Getrenntseins (Punkt 4.2.) von den Eltern für Paulina während der gesamten Beobachtungszeit schmerzhaft und belastend waren.

Die Analyse der Abschiedssequenzen zeigte, dass die Verabschiedung von den Eltern für Paulina am Beginn ihrer Kindergartenzeit eine emotionale Überforderung darstellte, sodass Paulina anfangs versuchte, *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung von den Eltern im Zusammenhang standen, *abzuwehren, um nicht von diesen schmerzhaften Affekten überwältigt zu werden* (Punkt 4.1.1., 4.1.2.). So äußerte Paulina anfangs keinerlei (emotionale) Reaktionen auf das Weggehen der Eltern und „ignorierte“ jegliche Abschiedsgesten und Worte. Es entstand dadurch der Eindruck, als ob das Verlassen-Werden von den Eltern in ihr keine Emotionen erwecken würde. Bei näherem Betrachten zeigte sich jedoch, dass die Abschiedssituationen für Paulina schmerzhaft und belastend waren. Anhaltspunkte dafür konnten in Paulinas leerem Gesichtsausdruck, ihrer Passivität und ihrer Flucht aus Abschiedssituationen identifiziert werden. Im Laufe der Zeit gelang es Paulina allmählich ihren Trennungsschmerz zuzulassen und auszudrücken (Punkt 4.1.4., 4.1.5.). So weinte sie in späteren Beobachtungen hin und wieder in Situationen, in denen sie sich von ihrer Mutter (oder ihrem Vater) trennen musste. Sie brachte dabei sowohl gestisch als auch mimisch und verbal zum Ausdruck, dass das Verlassen-Werden von den Eltern für sie schmerzhaft und belastend war. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich *Paulinas Erleben in Abschiedssituationen im Laufe der Zeit von einer scheinbaren Unberührtheit gegenüber dem Verlassen-Werden hin zu einem allmählichen Wahrnehmen, Zulassen und Ausdrücken-Können von Trennungsschmerz wandelte*.

Nicht nur die Abschiede von den Eltern, sondern auch die darauf folgenden Phasen des Getrenntseins waren für Paulina überaus schmerzhaft und bedrückend (Punkt 4.2.). Während der gesamten Beobachtungszeit zeigte sich Paulinas Trauer, Ratlosigkeit und Verlorenheit angesichts des Getrenntseins von den Eltern in ihrem leeren Gesichtsausdruck und ihrem ziellosen Herumirren im Kindergarten. So ereigneten sich auch noch in den beiden Beobachtungen, die acht Monate nach Paulinas Kindergarteneintritt stattfanden, kaum Situationen, die Paulina – getrennt von all ihren vertrauten familiären Bezugspersonen - in angenehmer oder gar lustvoller Weise erlebte. Paulina äußerte zwar von ihrem ersten Kindergarten tag an Interesse am Geschehen im Kindergarten, nahm jedoch – ohne die Begleitung ihrer Schwester – nicht aktiv daran teil und partizipierte auch kaum an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen. Dies weist darauf hin, dass Paulina das Verlassen-Werden und Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt nicht bewältigen konnte, wie im Folgenden nun differenziert dargestellt wird.

#### 4.3.2. Paulinas Bewältigen von Trennung und Getrenntsein

Ausgehend von der einleitend angeführten Bewältigungsdefinition (Kapitel 4) werden die einzelnen Bewältigungsdimensionen nun separat in den Blick genommen. Dementsprechend wird herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern es Paulina alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen gelang, ihren Trennungsschmerz soweit zu ertragen bzw. zu lindern, dass sie

- (a) Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise erleben,
- (b) sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden, und
- (c) an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv partizipieren konnte.

- (a) Linderung schmerzhafter Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins

Die Analyse der Abschiedssituationen (Punkt 4.1.) führte vor Augen, dass Paulina am Beginn der Beobachtungszeit negativ-belastende Affekte, die aus der Trennung von den Eltern herrührten, abwehrte (Punkt 4.1.1.). Sie war zu diesem Zeitpunkt nicht dazu fähig, ihren Trennungsschmerz (bewusst) wahrzunehmen und ihn – im Sinne einer gelingenden Bewältigung – zu bearbeiten. Allerdings setzte Paulina sich bereits an ihrem ersten Kindergarten tag mit den schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens im Spiel – auf symbolischer Ebene - auseinander (Punkt 4.1.1.). Mit Gartner (2004) kann davon ausgegangen werden, dass diese symbolische Auseinandersetzung mit dem Trennungsschmerz auch zu einer Bewältigung desselben führen kann. Im Falle Paulinas dürfte die symbolische Auseinandersetzung mit dem Trennungsschmerz jedoch nicht zu einer Bewältigung geführt haben. So geht aus den dargestellten Protokollauschnitten hervor, dass die symbolische Auseinandersetzung mit schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern kaum zu einer Linderung von Paulinas Trennungsschmerz beitragen konnte (Punkt 4.1.1., 4.2.3.).

In schmerzhaften Phasen des Getrenntseins von den Eltern versuchte Paulina immer wieder, sich mittels spezifischer Verhaltensweisen - wie beispielsweise dem Lutschen am Daumen (Punkt 4.2.1., 4.2.2.), dem Sich-selbst-an-der-Hand-Nehmen (Punkt 4.2.2.) und dem Festhalten an einer äußeren Stütze (4.2.5.) – Trost zu verschaffen. Dabei stellte sich heraus, dass es Paulina nicht gelang, ihren Trennungsschmerz selbstständig zu lindern. Um schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können, brauchte Paulina ihre Schwester Sarah. So konnte gezeigt werden, dass Paulina sowohl in Situationen des Abschieds (Punkt 4.1.) als auch in den darauf folgenden Phasen des Getrenntseins (Punkt 4.2.) von den Eltern – insbesondere in

schmerzhaften und beunruhigenden Situationen – Sarahs Nähe aufsuchte. Dies zeigte sich bereits an Paulinas erstem Kindergarten tag, als Paulina im Moment des Verlassen-Werdens von den Eltern sich an Sarah wendete respektive in Sarahs Gruppe lief (Punkt 4.1.1.). In den darauf folgenden Beobachtungen (Punkt 4.1.2., 4.1.5, 4.2.3., 4.2.5.) ereigneten sich zahlreiche Situationen, in denen Paulina sich aufgrund Sarahs empathischer und tröstender Zuwendung mit ihrer Schwester eng verbunden erleben konnte, was ihr dabei half, schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern. In diesem Zusammenhang wurde unter Bezugnahme auf Parens (1988) herausgearbeitet, dass Sarah für Paulina im Kindergarten als *Verbindungsobjekt* zu den abwesenden Eltern fungierte. Insofern konnte Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch ein Stück weit mit dem Rest ihrer Familie (ihren Eltern) verbunden erleben. Dies half Paulina dabei die reale Trennung von den Eltern vollziehen und die damit verbundenen negativ-belastenden Affekte ertragen respektive lindern zu können. Das Beobachtungsmaterial führt vor Augen, dass Sarah sich Paulina in schmerzhaften Situationen immer wieder liebevoll und empathisch zuwendete (Punkt 4.1.2., 4.2.3.) und ihren Schmerz im Sinne Winnicotts (1971) *containen* konnte (Punkt 4.2.1.). Sarah schaffte dadurch die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung, aus der Paulina in schmerzhaften Situationen Trost und Kraft schöpfen konnte. Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass Paulina auf Sarahs Anwesenheit und Zuwendung angewiesen war, um schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können. So stürzte die Vorstellung, die Phase des Getrenntseins von den Eltern ohne Sarah verbringen zu müssen, Paulina zwei Monate nach ihrem Kindergarteneintritt in Verzweiflung (Punkt 4.1.4.). Daran zeigt sich, dass Paulina zu diesem Zeitpunkt ihrer so genannten „Eingewöhnungsphase“ das interaktive Zusammenspiel mit Sarah brauchte, um ihren Trennungsschmerz ertragen respektive lindern zu können. Dies erwies sich insofern als problematisch bzw. schmerzhaft für Paulina, als dass sie bestimmte Aktivitäten und Tageszeiten im Kindergarten getrennt von Sarah verbringen musste (Punkt 3.5.). In diesen Phasen stand Paulina vor der Herausforderung, die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern, ohne Sarah(s Unterstützung) ertragen respektive lindern zu müssen. Dies war für Paulina überaus schwierig, da sie im Laufe der Zeit nahezu keine von Sarahs Anwesenheit unabhängigen Strategien der Affektregulation entwickelt hatte. Paulina begab sich in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Sarah, das ihr die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein in Situationen, in denen Sarah nicht anwesend war oder sich ihr nicht zuwendete (Punkt 4.2.1., 4.2.3.), erschwerte bzw. unmöglich machte. Daran zeigt sich, dass *Paulinas Beziehung zu Sarah nicht nur zur Linderung, sondern in manchen Situationen auch zu einer Intensivierung von schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern geführt hatte*. In diesem Zusammenhang sei auf jene Beobachtungsszenen verwiesen, in de-

nen Sarah sich anderen Kindern zuwendete und Paulina(s Schmerz) dabei ignorierte (Punkt 4.2.1., 4.2.3.). Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Erfahrung des von Sarah „im Stich Gelassen-Werdens“ für Paulina sehr belastend war und ihren Trennungsschmerz (zumindest vorübergehend) verstärkte. Dies verdeutlicht, dass Paulinas Beziehung zu Sarah einerseits zu einer Linderung und andererseits zu einer Intensivierung von Paulinas führte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Paulina schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern (nahezu) ausschließlich im interaktiven Zusammenspiel - respektive im Erleben von Verbundenheit - mit ihrer Schwester Sarah ertragen respektive lindern konnte. Diesbezüglich zeigte sich kaum eine Veränderung im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit. So entwickelte Paulina nahezu keine weiteren - von Sarahs Anwesenheit unabhängigen - Strategien der Affektregulation, mittels derer sie schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern lindern hätte können. Lediglich im Anschauen von Büchern und Heften konnte Paulina in schmerzhaften Situationen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen ein Stück weit Trost finden (Punkt 4.2.3.). In diesem Zusammenhang wurde herausgearbeitet, dass das Anschauen von Büchern und Heften für Paulina die Funktion eines *Übergangphänomens* im Sinne Winnicotts (1971) gehabt haben könnte. Vier Monate nach Paulinas Kindertarteneintritt zeigte sich außerdem, dass Paulina allmählich begann, sich mit Hilfe von *Übergangsobjekten* (Winnicott 1971) in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens von den Eltern ein Stück weit selbstständig Trost zu verschaffen. Es stellte sich allerdings heraus, dass Paulina schlussendlich doch Sarah brauchte, um ihren Trennungsschmerz lindern zu können. Insofern erwies sich *das Erleben von Verbundenheit mit Sarah* im Falle Paulinas *während der gesamten Beobachtungszeit als eine zentrale Form der Affektregulation*, mittels derer Paulina schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern konnte.

#### (b) erkundendes und entdeckendes Interesse

Auch hinsichtlich Paulinas Interesse und Teilnahme am Geschehen im Kindergarten spielte ihre Beziehung zu Sarah eine sehr bedeutsame Rolle. Dies zeigte sich daran, dass Paulina (nahezu) ausschließlich in Sarahs Begleitung am Geschehen im Kindergarten aktiv teilnahm. Paulina äußerte zwar von ihrem ersten Kindertartentag an Interesse am Kindertartengeschehen, nahm jedoch alleine kaum aktiv daran teil, sondern agierte als zurückhaltende und distanzierte Beobachterin (Punkt 4.2.1., 4.2.2.). Wie herausgearbeitet werden konnte, benötigte Paulina Zuwendung von einer vertrauenswürdigen Person und konkrete (Handlungs-)Strukturen, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können. Die Protokollausschnitte führen vor Augen, dass diese beiden Bedürfnisse Paulinas vorwiegend von ihrer

Schwester Sarah erfüllt wurden. Sarahs Aktivitäten und Anweisungen vermittelten Paulina jene (Handlungs-)Struktur, die sie brauchte, um schmerzhaft Situationen des Verlassens und Getrenntseins von den Eltern ertragen und aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können. Sarah fungierte in schmerzhaften Situationen des Verlassens und Getrenntseins von den Eltern immer wieder als Modell und Anhaltspunkt und eröffnete Paulina damit Handlungsoptionen, die (auch) im Dienste der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein standen. Sarahs Bedeutsamkeit für Paulinas Teilnahme am Geschehen im Kindergarten erwies sich im Laufe der Zeit insofern als problematisch, als dass Paulina sich zunehmend auf Sarah fixierte und ohne Sarah nahezu kaum an Aktivitäten im Kindergarten teilnahm. In Phasen, in denen Paulina von Sarah getrennt war, wirkte sie auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt einsam und verloren und schien keine Vorstellung davon zu haben, was sie im Kindergarten machen könnte (Punkt 4.2.2.). Daran zeigt sich, dass die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah es Paulina einerseits ermöglichte, am Geschehen im Kindergarten aktiv teilzunehmen, sie jedoch gleichzeitig daran hinderte, selbstständig – ohne Sarahs Begleitung – am Geschehen im Kindergarten teilzuhaben. Insofern wirkte sich Paulinas Beziehung zu ihrer Schwester Sarah nicht nur förderlich, sondern auch hemmend auf Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten und ihr Vertraut-Werden mit den dort anwesenden Personen und Gegenständen aus.

(c) dynamischer Austausch mit anderen

Die Analyse der Protokollauschnitte führt vor Augen, dass es im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit nur sehr selten zu einem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern respektive Betreuungspersonen kam. Es konnte gezeigt werden, dass Paulina sich gegenüber den Personen im Kindergarten verschlossen und distanziert verhielt (Punkt 4.2.1., 4.2.2.). Die einzige Person, mit der Paulina im Kindergarten immer wieder auf verschiedenste Art und Weise interagierte, war ihre Schwester Sarah. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich im Kindergarten auf Sarah fixierte und von sich aus nahezu keinen Kontakt zu anderen Kindern aufnahm (Punkt 4.2.). Dies deutet darauf hin, dass die im Kindergarten beobachtbare Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah Paulina daran hinderte, mit den Personen und Gegenständen im Kindergarten in einen intensiven Austausch zu kommen. In einer Beobachtung, die vier Monate nach Paulinas Kindergarteneintritt stattfand, zeigte sich, dass Paulina das Hilfsangebot einer Betreuerin ablehnte und sich stattdessen bei Sarah Hilfe holte (Punkt 4.2.5.). Dies weist darauf hin, dass Paulina Sarah im Kindergarten unter anderem auch als diejenige erlebte, die für ihr Wohlbefinden Sorge zu tragen hatte. Es lässt sich somit festhalten, dass Sarah für Paulina im Kindergarten nicht nur als *Vertraute*, als *Verbindungsobjekt zu den Eltern*, als *Modell und Anhaltspunkt*,

sondern auch als *Betreuerin* fungierte und insofern in vielerlei Hinsicht Einfluss auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern nahm. Hinsichtlich des Zustandekommens eines dynamischen Austausches zwischen Paulina und anderen Kindern bzw. Kindergartenpädagoginnen wirkte sich die im Kindergarten beobachtbare Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah tendenziell hemmend aus.

Bezüglich Paulinas Bewältigung von Trennung und Getrenntsein lässt sich somit festhalten, dass

- in den einzelnen Bewältigungsdimensionen keine gravierenden Veränderungen ausmachbar sind, die darauf hindeuten, dass Paulina das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern im Laufe der achtmonatigen Beobachtungszeit allmählich bewältigen konnte. Bezug nehmend auf die einleitend angeführte Bewältigungsdefinition (Punkt 4) kann im Falle Paulinas somit nicht von einem „gelingenden Eingewöhnungsprozess“ gesprochen werden.
- die Beziehung zu Sarah in allen drei Bewältigungsdimensionen eine zentrale Rolle einnahm. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Beziehung einerseits förderlich und andererseits hemmend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein auswirkte. Diese ambivalente Bedeutung der Beziehung Paulinas zu Sarah wird im Folgenden nun noch einmal pointiert dargestellt, da dies die Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellung bedient.

#### 4.3.3. Die Bedeutsamkeit der Beziehung Paulinas zu Sarah hinsichtlich Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein

Wie eben erwähnt, wird in diesem Abschnitt die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah noch einmal in den Blick genommen und hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung (siehe Einleitung) analysiert. Zur Erinnerung soll die zentrale Fragestellung vorliegender Untersuchung an dieser Stelle noch einmal angeführt werden:

**Welchen Einfluss nahm Paulinas Beziehung zu ihrer älteren Schwester Sarah darauf, ob bzw. inwiefern Paulina die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte?**

Im bisher Herausgearbeiteten wird deutlich, dass Paulinas Beziehung zu Sarah in mehrerlei Hinsicht überaus förderlich für Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten und ihre Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern war. Es konnte gezeigt werden, dass

Sarah Paulina dabei half, schmerzhaftes Gefühl des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu ertragen bzw. zu lindern. So wurde unter Bezugnahme auf Parens (1988) aufgezeigt, dass Sarah für Paulina als *Verbindungsobjekt zu den abwesenden Eltern* fungierte und Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch mit ihren Eltern verbunden erleben konnte. Dies ermöglichte es Paulina, die Trennung von den Eltern ertragen und die damit verbundenen negativ-belastenden Affekte ein Stück weit lindern zu können. Sarahs Anwesenheit vermittelte Paulina das Gefühl, eine vertraute familiäre Bezugsperson in der Institution Kindergarten – weit weg von zuhause und getrennt von den Eltern – bei sich zu haben. Wie herausgearbeitet werden konnte, erlebte Paulina Sarahs Nähe und Fürsorge als beruhigend und tröstlich, woran sich zeigt, dass Paulinas Beziehung zu Sarah eine zentrale Rolle für Paulinas Affektregulation spielte. So konnte Paulina in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern aus ihrer Beziehung zu Sarah Trost schöpfen. Zudem gaben Sarahs Aktivitäten und Anweisungen Paulina jene Sicherheit und Struktur, die sie brauchte, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können.

Es lässt sich somit festhalten, dass Paulinas Beziehung zu Sarah überaus förderlich für Paulinas Eingewöhnung und ihrer Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern war. Allerdings stellte sich heraus, dass die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah auch Entwicklungen hervorrief, die sich belastend bzw. hemmend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern auswirkten. So konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina sich im Laufe der Zeit zunehmend auf Sarah fixierte. Dies zeigte sich daran, dass Paulina kaum Kontakt zu anderen Kindern aufnahm und sich dem Geschehen im Kindergarten (nahezu) ausschließlich in Sarahs Begleitung partizipierend zuwendete. Selbst zu den Kindergartenpädagoginnen nahm Paulina von sich aus nur selten Kontakt auf. In Situationen, in denen sie Hilfe, Unterstützung und/oder Trost brauchte, wendete Paulina sich immer wieder an ihre Schwester Sarah, die versuchte, Paulinas jeweilige Bedürfnisse zu befriedigen. Wie deutlich gemacht werden konnte, übernahm Sarah im Kindergarten eine Vielzahl an verschiedenen Funktionen für Paulina. Insofern konnte sie Paulina in vielerlei Hinsicht Unterstützung geben, was dazu führte, dass Paulina abgesehen von Sarah niemand brauchte, um sich im Kindergarten sicher und wohl zu fühlen und Situationen in halbwegs angenehmer und lustvoller Weise erleben zu können. Dementsprechend nahm Paulina auch kaum Kontakt zu anderen Kindern oder Kindergartenpädagoginnen auf, sondern fixierte sich auf Sarah. Dieser Umstand trug maßgeblich dazu bei, dass es äußerst selten zu einem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Personen kam, was zur Folge hatte, dass Paulina sich im Laufe der Zeit keine Beziehungen zu außerfamiliären Personen aufbaute. So wirkte sie auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt ohne vertrauten familiären Bezugspersonen einsam und verloren und schien keine Vorstel-

lung zu haben, was sie mit den Personen und Gegenständen im Kindergarten anfangen sollte. Paulina entwickelte im Laufe der Zeit nahezu keine – von Sarahs Anwesenheit unabhängigen - Formen der Affektregulation, mittels derer sie schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern hätte können. Dadurch entstand ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Paulina und Sarah, das Paulina daran hinderte, in einen dynamischen Austausch mit anderen Personen zu kommen. Dies führt vor Augen, dass Paulinas Beziehung zu Sarah auch einen hemmend Einfluss auf Paulinas Bewältigen von Trennung und Getrenntsein hatte.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich Paulinas Beziehung zu Sarah auf den Bereich der Affektregulation (a) und den Bereich des erkundenden und entdeckenden Interesses (b) sowohl positiv als auch negativ und auf den Bereich des Zustandekommens eines dynamischen Austauschs mit anderen (c) tendenziell negativ auswirkte und somit insgesamt eine ambivalente Bedeutung für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein hatte. Im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie Studie wird als „gelungene Bewältigung“ nur jener Prozess bezeichnet, in dem bei allen drei Bewältigungsdimensionen ein positiver Entwicklungsverlauf erkennbar ist. Da sich bei Paulina in den drei Bewältigungsdimensionen kaum eine Veränderung im Sinne eines - der eingangs angeführten Bewältigungsdefinition entsprechenden - positiven Entwicklungsverlaufs zeigte, komme ich zu dem Schluss, dass Paulina das Verlassen-Werden und Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen während der gesamten Beobachtungszeit – und somit auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt - nicht bewältigen konnte.

Im folgenden Kapitel wird nun aufgezeigt, inwiefern die Ergebnisse vorliegender Fallanalyse für die wissenschaftliche Fachdiskussion bedeutsam sind. Dazu werden die soeben dargestellten Untersuchungsergebnisse mit bisherigen Forschungsbefunden aus dem Bereich der Krippenforschung (Kapitel 1) in Bezug gesetzt.

## 5. Wissenschaftlicher Ertrag der Untersuchung und Ausblick

Die Auseinandersetzungen im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 4) führen vor Augen, dass mit vorliegender Untersuchung in differenzierter Weise herausgearbeitet werden konnte, wie ein knapp dreijähriges Mädchen namens Paulina Trennung und Getrenntsein von ihren Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebte und wie sie versuchte, das Erleben von Trennung und Getrenntsein zu bewältigen. Dargestellt wurde, wie Paulina sich in den ersten acht Monaten ihrer Kindergartenzeit in verschiedenen Situationen des Verlassen-Werdens (Punkt 4.1.) und Getrenntseins von den Eltern (Punkt 4.2.) fühlte, wie sie mit diesen Situationen und Gefühlen umging und welche (Beziehungs-) Erfahrungen sie dabei machte. In Orientierung an der einleitend angeführten Bewältigungsdefinition wurde herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern diese (Beziehungs-) Erfahrungen Paulina dabei halfen, Trennung und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen. Aufgrund des *mehrmonatigen Beobachtungszeitraums* konnte auch untersucht werden, ob bzw. inwiefern sich in Paulinas Verhalten und Erleben im Laufe der Zeit *Veränderungen* respektive *Entwicklungen* zeigten, die auf eine allmähliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein hinweisen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsmaterial wurde deutlich, welche Art von Betreuung Paulina im Kindergarten erfuhr, und inwiefern diese Betreuung für ihre so genannte Eingewöhnung in den Kindergarten hilfreich war. Insofern wird mit vorliegender Untersuchung - im Sinne Datlers et al. (2002, 57) - die Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen, mit denen Paulina, ihre Familienmitglieder und ihre Betreuerinnen konfrontiert waren, als Paulina im September 2007 begann, regelmäßig in den Kindergarten zu gehen, in den Blick genommen und untersucht.

Das Ergebnis der Untersuchung ist ein differenzierter und reichhaltiger Befund über die ersten acht Monate von Paulinas so genannter „Eingewöhnung“ in den Kindergarten. Der Befund verdeutlicht, wie Paulina den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern erlebte, und wie sie versuchte, das Erleben von Trennung und Getrenntsein zu bewältigen.

Da vorliegende Diplomarbeit den Anspruch erhebt, eine wissenschaftliche Untersuchung zu sein, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Fall Paulina für die Wissenschaft bedeutsam ist. So weist Fatke (1995) darauf hin, dass sich die Ergebnisse einer Fallanalyse ausschließlich auf den analysierten Fall beziehen und folglich nur einen sehr begrenzten Geltungsanspruch haben, der auf der Ebene des Hypothetischen und Vorläufigen anzusiedeln ist. Dies wirft die Frage auf, ob bzw. inwiefern aus Einzelfallanalysen theoretische Aussagen von „allgemeiner Gültigkeit“ abgeleitet werden können. Diese Überlegung stellt den Ausgangspunkt folgenden Abschnittes dar, in dem aufgezeigt wird, inwiefern aus den Ergebnissen der Fallstudie Paulina wissenschaftli-

che Erkenntnisse gewonnen werden können, deren Bedeutsamkeit über den Einzelfall hinausgeht.

### 5.1. Vom Fall Paulina zu wissenschaftlichen Erkenntnissen

In diesem Abschnitt wird herausgearbeitet, inwiefern vorliegende Untersuchung für wissenschaftliche Auseinandersetzungen aus dem Bereich der Krippenforschung bedeutsam ist. So weist Fatke (1995) darauf hin, dass in Fallstudien, die auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse abzielen, „das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Bezug gesetzt werden muß, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (ebd., 683). Durch ein In-Bezugsetzen von Ergebnissen aus Fallanalysen zu bestehenden Forschungsbefunden können Fallstudien, laut Fatke (ebd.), bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen, ausdifferenzieren und gegebenenfalls auch korrigieren. Dementsprechend werden im Folgenden die zentralen Untersuchungsergebnisse vorliegender Einzelfallanalyse (Punkt 4.3.) mit Forschungsbefunden aus aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung (Kapitel 1) in Bezug gesetzt. Ziel dabei ist, den wissenschaftlichen Ertrag der Fallstudie Paulina deutlich zu machen (Punkt 5.1.7.).

#### 5.1.1. Differenzierte Auseinandersetzung mit dem kleinkindlichen Erleben von Trennung und Getrenntsein am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung

Wie bei der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes aus dem Bereich der Krippenforschung (Kapitel 1) deutlich wurde, gibt es kaum Studien, in denen untersucht wird, wie Kleinkinder den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erleben. Der Großteil der wissenschaftlichen Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung beschäftigt sich aus empirisch-quantitativer Perspektive mit der Thematik (Punkt 1.1.). In empirisch-quantitativen Untersuchungen werden bestimmte kleinkindliche Entwicklungsbereiche (wie Bindungsqualität, Aggressionsentwicklung, kognitive Entwicklung) isoliert in den Blick genommen. Ziel dabei ist, quantifizierbare Daten zu gewinnen, aus denen gruppenstatistische Aussagen über bestimmte kleinkindliche Entwicklungsbereiche abgeleitet werden können. In derartigen Untersuchungen wird nicht thematisiert, „was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (Datler et al. 2002, 59; Hervorhebung im Original). Dementsprechend kann in empirisch-quantitativen Untersuchungen die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein

Kind mit dem Krippenbesuch beginnt und dann mehrere Stunden pro Tag in der Krippe verbringt“ (ebd.), nicht in den Blick genommen werden. Laut Datler et al. (ebd.) braucht es jedoch die Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit und Komplexität derartiger Situationen, um ein differenziertes Verständnis dafür zu erlangen, was es für Kleinkinder bedeutet, täglich mehrere Stunden getrennt von den Eltern in einer Betreuungsinstitution zu verbringen. Erst dieses differenzierte Verständnis ermöglicht es, in unmittelbarer Orientierung an den kleinkindlichen Bedürfnissen, Überlegungen darüber anzustellen, ob bzw. inwiefern Kleinkinder (pädagogische) Unterstützung beim Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung brauchen.

Daran zeigt sich die Bedeutsamkeit vorliegender Untersuchung, in der differenziert herausgearbeitet wurde, wie ein kleines Mädchen namens Paulina den Übergang in den Kindergarten und die damit verbundene Trennung von den Eltern erlebte. In vorliegender Fallanalyse wurden verschiedene Situationen aus einem kleinkindlichen Kindergartenalltag in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für das kleinkindliche Erleben untersucht. Die Analyse führt vor Augen, was für Paulinas so genannte „Eingewöhnung“ hilfreich und was belastend war, und ob bzw. inwiefern sie bei der „Eingewöhnung“ in den Kindergarten Unterstützung benötigte. Insofern erfolgte in vorliegender Untersuchung eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit und Komplexität verschiedener Situationen, mit denen Paulina - sowie ihre Familienmitglieder und Betreuerinnen - konfrontiert waren, als Paulina im September 2007 begann, regelmäßig in den Kindergarten zu gehen. Vorliegende Fallanalyse liefert einen differenzierten Befund über die ersten acht Monate von Paulinas so genannter „Eingewöhnung“ in den Kindergarten, in dem sich viele verschiedene Facetten von Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein abzeichnen.

Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse mit den im ersten Kapitel vorgestellten Studien aus dem Bereich der Krippenforschung (Kapitel 1) führt vor Augen, dass die Ergebnisse einige der bisherigen Forschungsbefunde stützen. So kann beispielsweise aus den Untersuchungsergebnissen Ahnerts et al. (2004) abgeleitet werden, dass Kleinkinder den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung als belastend erleben (Punkt 1.1.1.). Auch in der klinisch-rekonstruktiven Untersuchung Hardins (1985, 2008) zeigt sich, dass der Übergang in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution für Kleinkinder belastend ist, da dieser Übergang mit schmerzhaften Verlusterfahrungen verbunden ist (Punkt 1.2.1.). Ähnliches findet sich bei Bailey (2008), die ebenfalls darauf hinweist, dass außerfamiliäre institutionelle Kleinkindbetreuung schmerzhaftere Verlusterfahrungen für betroffene Kleinkinder mit sich bringt (Punkt 1.2.2.). In einigen Untersuchungen richten ForscherInnen ihren Fokus unmittelbar auf das kleinkindliche Erleben am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung (Datler et al. 2002, Twrdy 2003, Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Wottawa 2007) und

stellen dabei fest, dass der Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung und insbesondere die damit verbundene Trennung von den Eltern von Kleinkindern als schmerzhaft und belastend erlebt wird (Punkt 1.2.3.).

Zum selben Ergebnis führt auch die Analyse des Falls Paulina. So konnte herausgearbeitet werden, dass Paulinas Erleben in den ersten acht Monaten ihrer Kindergartenzeit dominiert war von Gefühlen des Schmerzes, der Trauer, Ratlosigkeit und Besorgnis, deren Ursache in Paulinas Erleben von Trennung und Getrenntsein von den Eltern verortet werden konnte. Vorliegende Untersuchung macht – ebenso wie die Arbeiten Datlers et al. (2002), Twrdys (2003), Ahmadi-Rinnerhofers (2007) Wottawas (2007), Baileys (2008), Hardins (1985, 2008) und Ahnerts et al. (2004) – darauf aufmerksam, dass Kleinkinder den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern über lange Zeit hinweg als schmerzhaft und belastend erleben. Dies deutet darauf hin, etwas „Typisches im Individuellen“ (Fatke 1995, 683) aufgespürt zu haben, und legt insofern den Schluss nahe, dass Kleinkinder Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung generell als schmerzhaft und belastend erleben.

#### 5.1.2. Nicht nur das Verlassen-Werden, sondern auch das Getrenntsein von den Eltern ist schmerzhaft und belastend

Dem Forschungsdesign der Untersuchung entsprechend, wurde Paulina nicht nur in Situationen des Verlassen-Werdens, sondern ebenso in verschiedenen Situationen des Getrenntseins von den Eltern beobachtet. Aufgrund dieser Vorgehensweise konnte untersucht werden, wie Paulina *Trennung und Getrenntsein* von den Eltern erlebte. Die Analyse des Beobachtungsmaterials hinsichtlich dieser Fragestellung führte zu dem Ergebnis, dass die Phasen des Getrenntseins von den Eltern (Punkt 4.2.) für Paulina in ähnlicher Weise belastend und schmerzhaft waren wie die Situationen des unmittelbaren Verlassen-Werdens (Punkt 4.1.). So konnte herausgearbeitet werden, dass das Erleben des Getrenntseins von den Eltern bei Paulina während der gesamten Beobachtungszeit Gefühle von Trauer, Ratlosigkeit und Verlorenheit evozierte. Es konnte aufgezeigt werden, dass Paulina sich in Phasen des Getrenntseins von den Eltern nach Zuwendung und einem Erleben von Verbundenheit sehnte, und klar vorgegebene (Handlungs-)Strukturen brauchte, um schmerzhaftes Gefühl des Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können (Punkt 4.2.6.). Dies führt vor Augen, dass nicht nur Situationen des unmittelbaren Verlassen-Werdens, sondern auch die darauf folgenden Phasen des Getrenntseins von den Eltern für Paulina schmerzhaft und belastend waren. Bereits in den Untersuchungen Datlers et al. (2002), Twrdys (2003), Ahmadi-Rinnerhofers (2007) und Wottawas (2007) wird deutlich, dass Kleinkinder während ihres Aufenthalts in der Betreuungsinstitution mehrmals täglich mit schmerzhaften Gefühlen

des Getrenntseins von den Eltern konfrontiert sind, und dass sie das Getrenntsein von den Eltern als belastend und schmerzhaft erleben. Insofern kann festgehalten werden, dass die Untersuchungsergebnisse vorliegender Fallanalyse (Punkt 4.3.) die Forschungsbefunde der eben genannten Untersuchungen stützen.

### 5.1.3. Eingewöhnung in den Kindergarten als langwieriger Prozess

In vorliegender Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, ob bzw. inwiefern es Paulina im Laufe der Zeit gelang, das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern zu bewältigen (siehe Einleitung). Als Bewältigung wird dabei ein Prozess verstanden, der es Paulina alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglichte, negativ-belastende Affekte, die sie in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürte, so zu ertragen oder zu lindern, dass es ihr zusehends möglich wurde,

- Situationen im Kindergarten in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

In der Wiener Kinderkrippenstudie wird davon ausgegangen, dass sich am Ausmaß des kleinkindlichen Gelingens von Bewältigung im Sinne der soeben angeführten Definition zeigt, ob der Eingewöhnungsprozess des Kindes als erfolgreich angesehen werden kann. In vorliegender Fallanalyse wurde herausgearbeitet, dass Paulina das Verlassen-Werden und Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt – im Sinne der soeben angeführten Definition - nicht bewältigen konnte. So konnte aufgezeigt werden, dass Paulina während der gesamten Beobachtungszeit ohne ihre Schwester Sarah einsam und verloren war und keine Vorstellung davon hatte, was sie mit den Gegenständen und Personen im Kindergarten anfangen sollte. Es konnte aufgezeigt werden, dass Paulina - das interaktive Zusammenspiel mit - Sarah brauchte, um schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern soweit lindern zu können, dass sie sich dem im Kindergarten Gegebenen (interessiert) zuwenden konnte. Diese Fixierung Paulinas auf Sarah trug maßgeblich dazu bei, dass es im Kindergarten kaum zu einem dynamischen Austausch zwischen Paulina und anderen Kindern kam (4.3.3.). Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass im Falle Paulinas in den einzelnen Bewältigungsdimensionen keine wesentlichen Entwicklungen stattfanden, die darauf hindeuten, dass Paulina schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von ver-

trauten familiären Bezugspersonen allmählich bewältigen konnte. Dementsprechend kam ich zu dem Ergebnis, dass *im Falle Paulinas die Eingewöhnung in den Kindergarten auch noch acht Monate nach Kindergarteneintritt nicht als abgeschlossen angesehen werden kann* (Punkt 4.3.).

Anhand vorliegender Fallanalyse wird somit deutlich, dass die kleinkindliche Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution einen langwierigen Prozess darstellen kann, der mitunter auch nach mehreren Monaten nicht abgeschlossen ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Twrdy (2003), Ahmadi-Rinnerhofer (2007) und Wottawa (2007). Auch in deren Einzelfallstudien wird deutlich, dass die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution bei den untersuchten Kindern einen langwierigen Prozess darstellte (Punkt 1.2.3.). So arbeitet Twrdy (2003) heraus, dass die von ihr untersuchten vier Kleinkinder die Trennung von den Eltern auch noch einige Monate nach Krippeneintritt als schmerzhaft empfanden. Ahmadi-Rinnerhofer (2007) kommt auf Basis ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass das von ihr beobachtete Mädchen „auch nach der so genannten Eingewöhnungsphase in vielen Situationen mit *schmerzlichen Gefühlen des Getrenntseins* zu kämpfen hatte, und das Thema Trennung nicht nach wenigen Monaten abgeschlossen war“ (ebd., 136; Hervorhebung im Original). Ähnliches findet sich bei Wottawa (2007), die darauf hinweist, dass „das Thema des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins sowie das Thema der Trennung an sich auch lange nach den ersten Wochen, in denen das Kind die Krippe besuchte (sic!) sehr präsent und für das Kind belastend war“ (Wottawa 2007, 168). Es scheint so, als würde sich in den besagten Einzelfallstudien etwas „Typisches im Individuellen“ (Fatke 1995, 683) abzeichnen, sodass behauptet werden kann, dass die kleinkindliche Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution generell einen langwierigen Prozess darstellt, der nicht bereits nach wenigen Tagen oder Wochen als abgeschlossen angesehen werden kann.

#### 5.1.4. (Kleinkindlicher) Trennungsschmerz ist nicht immer sicht- und hörbar

Im Zuge der Analyse des Falls Paulina konnte herausgearbeitet werden, dass die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern für Paulina während der gesamten achtmonatigen Beobachtungszeit schmerzhaft und belastend waren, obgleich Paulina zu Beginn ihrer Kindergartenzeit den Eindruck vermittelte, als ob das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern in ihr keinerlei (schmerzhaft) Emotionen evozieren würde (Punkt 4.3.1.). So äußerte Paulina in Abschiedssituationen anfangs keinerlei (emotionale) Reaktionen auf das Weggehen der Eltern (Punkt 4.1.1., 4.1.2.). Es entstand dadurch der Eindruck, als wäre Paulina das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern gleichgültig. Bei näherer Analyse der Beobachtungssequenzen zeigte sich jedoch, dass die Abschiede und das Getrenntsein von den Eltern für Paulina schmerzhaft und belastend waren. Anhaltspunkte dafür konnten in

Paulinas leerem Gesichtsausdruck, ihrer Passivität und ihrer Flucht aus Abschiedssituationen verortet werden. In diesem Zusammenhang wurde herausgearbeitet, dass die Verabschiedung von den Eltern für Paulina am Beginn ihrer Kindergartenzeit eine emotionale Überforderung darstellte, sodass Paulina anfangs versuchte, *negativ-belastende Affekte*, die mit der Trennung von den Eltern im Zusammenhang standen, *abzuwehren, um nicht von diesen schmerzhaften Affekten überwältigt zu werden*. Es lässt sich somit festhalten, dass die Trennung und das Getrenntsein von den Eltern für Paulina während der gesamten Beobachtungszeit schmerzhaft und belastend waren, obschon Paulina dies zu Beginn ihrer Kindergartenzeit kaum zum Ausdruck brachte. Erst in späteren Beobachtungen äußerte Paulina Trennungsschmerz und weinte in Situationen, in denen sie sich von ihrer Mutter oder ihrem Vater trennen musste (Punkt 4.1.4., 4.1.5.), respektive in Situationen, in denen sie von ihren Eltern getrennt war (Punkt 4.2.3., 4.2.4.). Sie brachte dabei sowohl gestisch als auch mündlich und verbal zum Ausdruck, dass das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern für sie schmerzhaft und belastend ist.

In diesem Zusammenhang kann auf die im ersten Kapitel vorgestellte Untersuchung von Lieselotte Ahnert et al. (2004) verwiesen werden (Punkt 1.1.1.). Ahnert et al. (ebd.) stellten im Rahmen einer bindungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung fest, dass dieser Übergang und die damit einhergehende Trennung von den Eltern bei allen 70 Kleinkindern der Stichprobe Stress verursachte, obwohl manche Kinder den Eindruck vermittelten, als würde ihnen das Verlassen-Werden von den Eltern nichts ausmachen (ebd., 645). Ahnert et al. (ebd.) kamen zu diesem Befund, indem sie bei den untersuchten Kindern parallel Cortisoltests und videogestützte Verhaltensbeobachtungen durchführten, und die Ergebnisse dieser beiden Erhebungen miteinander verglichen.<sup>47</sup> Mittels der Cortisoltests konnte das Stressniveau der untersuchten Kinder bestimmt werden. Cortisol ist ein Hormon, das bei Stress ausgeschüttet wird, weshalb der Cortisolspiegel als präziser Indikator für das Stressniveau eines Menschen gilt. Die Auswertung der Cortisoltests ergab, dass der Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung bei allen 70 Kindern der Stichprobe Stress verursachte (ebd., 643f). Anhand der videogestützten Verhaltensbeobachtungen wurde das Ausmaß an Unmutsäußerungen der Kinder (Ausdruck negativer Emotionen wie Wimmern, Greinen, Quengeln, Jammern, Schreien, Weinen, Brüllen, Ärger und/oder Aggression) erfasst. Dabei stellte sich heraus, dass manche Kinder der Stichprobe am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung kaum negative Emotionen dieser Art ausdrückten, sondern durch ihr Verhalten

---

<sup>47</sup> Neben den Cortisoltests und den videogestützten Verhaltensbeobachtungen wurden in der Untersuchung Ahnerts et al. (2004) noch weitere Verfahren eingesetzt (siehe Punkt 1.1.1.). Diese Verfahren werden an dieser Stelle nicht näher erläutert, da dies für vorliegende Argumentation nicht relevant ist.

den Eindruck vermitteln, als ob der Eintritt in die Betreuungsinstitution und die damit verbundene Trennung von den Eltern für sie nicht belastend wäre (ebd., 645). Ein Vergleich der Cortisolanalysen mit den Untersuchungsergebnissen der videogestützten Verhaltensbeobachtungen lässt somit den Schluss zu, dass manche Kinder ihre tatsächliche innere Befindlichkeit nicht zum Ausdruck bringen und am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung kaum negative Emotionen äußern, obschon dieser Übergang - und die damit verbundene Trennung von den Eltern - auch für diese Kinder Stress verursacht.<sup>48</sup>

Mit vorliegender Fallanalyse kann dieses Untersuchungsergebnis Ahnerts et al. (ebd.) gestützt, anhand von Ausschnitten aus dem Beobachtungsmaterial illustriert und darüber hinaus auch ein Stück weit ausdifferenziert werden. So wurde in vorliegender Untersuchung nicht nur aufgezeigt, dass der Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern für das untersuchte Mädchen Paulina schmerzhaft und belastend waren, obwohl sie dies anfangs kaum zum Ausdruck brachte. Vielmehr wurde anhand der sorgsam analysierten Protokollauschnitten differenziert herausgearbeitet, wie Paulina sich in Situationen, die als für sie belastend, schmerzhaft und besorgniserregend identifiziert werden konnten, verhielt und welches Erleben hinter ihrem manifesten Verhalten steckte. Vorliegende Untersuchung führt vor Augen, dass Paulina ihren Trennungsschmerz anfangs nur subtil ausdrückte, und wie sie versuchte, negativ-belastende Affekte, die aus der Trennung von den Eltern herrührten, abzuwehren und dabei gleichzeitig – im Spiel respektive im interaktiven Zusammenspiel mit ihrer Schwester Sarah (Punkt 4.1.1., 4.1.2.) – zu bewältigen. Vorliegende Untersuchung gibt somit einen differenzierten Einblick in die Vielfalt an kleinkindlichen Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien in belastenden (Trennungs-)Situationen und führt vor Augen, dass auch Kleinkinder, die sich vordergründig „problemlos“ in die Betreuungsinstitution einzugewöhnen scheinen, Trennungsschmerz verspüren und den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung als belastend erleben. An dieser Erkenntnis zeichnet sich der Wert vorliegender Untersuchung ab, in der ein reichhaltiges Beobachtungsmaterial hinsichtlich des kleinkindlichen Erlebens und Bewältigens von Trennung und Getrenntsein von den Eltern analysiert wurde. So liefert die Analyse des Falls Paulina ein differenziertes Verständnis über die Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen, die sich für ein Kleinkind aufgrund des Übergangs in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung ergeben können. Die Untersuchung bietet somit ein vielfältiges Diskussionsmaterial, das im Kontext von Krippenforschung auf unterschiedliche Aspekte hin analysiert werden kann.

---

<sup>48</sup> Ahnert et al. (ebd.) bringen diesen Befund mit bindungstheoretischen Gesichtspunkten in Zusammenhang und arbeiten heraus, dass sich das Ausmaß an kindlichen Unmutsäußerungen zwischen Kindern unterschiedlichen Bindungsniveaus unterschiedet. So zeigten Ahnert et al. (ebd.) auf, dass sicher-gebundene Kinder am Übergang in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution deutlich mehr negative Emotionen äußerten als unsicher-gebundene Kinder (ebd., 645).

### 5.1.5. Struktur- und haltgebende Zuwendung als hilfreicher Faktor für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern

In der vorliegenden Untersuchung konnte herausgearbeitet werden, dass das untersuchte Mädchen namens Paulina ihre ältere Schwester Sarah brauchte, um schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern zu können (Punkt 4.3.). Es konnte gezeigt werden, dass Paulina während der gesamten Beobachtungszeit – insbesondere in schmerzhaften und belastenden Situationen - immer wieder die Nähe zu - bzw. das interaktive Zusammenspiel mit - ihrer Schwester suchte, um ihren (Trennungs-)Schmerz lindern zu können. So ereigneten sich zahlreiche Beobachtungssequenzen, in denen Paulinas (Trennungs-)Schmerz durch Sarahs liebevolle und empathische Zuwendung gelindert werden konnte (Punkt 4.1.2., 4.2.1., 4.2.3.). In diesem Zusammenhang wurde herausgearbeitet, dass Sarah im Kindergarten eine zentrale Rolle für Paulinas Affektregulation spielte (Punkt 4.3.2.). Sarahs Anwesenheit im Kindergarten war für Paulina auch insofern bedeutsam, als dass Paulina fast ausschließlich in Sarahs Begleitung am Geschehen im Kindergarten aktiv teilnahm (Punkt 4.2.). Paulina benötigte Zuwendung von einer ihr vertrauten Person und konkrete (Handlungs-)Strukturen, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können (Punkt 4.3.2.). Auch am Ende der achtmonatigen Beobachtungszeit schien Paulina von sich aus noch keine Vorstellung davon zu haben, was sie mit den Gegenständen und Personen im Kindergarten anfangen sollte (Punkt 4.2.6.). Wie gezeigt werden konnte, vermittelten Sarahs Aktivitäten und Anweisungen Paulina jene Sicherheit und Struktur, die sie zur aktiven Teilnahme am Kindergartengeschehen benötigte. Bezugnehmend auf die einleitend angeführte Bewältigungsdefinition kann somit festgehalten werden, dass Paulina Zuwendung von - respektive ein Erleben von Verbundenheit mit - ihrer Schwester Sarah und konkrete (Handlungs-)Strukturen benötigte, um das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern zumindest ein Stück weit bewältigen zu können.

In diesem Zusammenhang kann auf eine Untersuchung Wottawas (2007) verwiesen werden, in der sich ebenfalls zeigt, dass Kleinkinder Zuwendung und (Handlungs-)Strukturen brauchen, um Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen zu können (Punkt 1.2.3.). So arbeitet Wottawa (ebd., 166) heraus, dass der Trennungsschmerz des von ihr untersuchten Kindes durch Unterstützung seitens der Pädagoginnen in Form von struktur- und haltgebender Zuwendung gelindert werden konnte. Vorliegende Untersuchung stützt dieses Untersuchungsergebnis Wottawas (ebd.) insofern, als dass sich auch bei Paulina zeigte, dass sie struktur- und haltgebende Zuwendung benötigte, um das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern ein Stück weit bewältigen zu können. Paulina suchte und erhielt diese Zuwendung allerdings nicht – wie das von Wottawa (ebd.) untersuchte Kind – von den Päd-

dagoginnen, sondern von ihrer älteren Schwester Sarah. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf Basis vorliegender Untersuchung und der Untersuchung Wottawas (ebd.) die Annahme gestützt werden kann, dass Kleinkinder struktur- und haltgebende Zuwendung von einer ihnen vertrauten Person benötigen, um das Verlassen-Werden und Getrenntsein von den Eltern bewältigen zu können.

#### 5.1.6. Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung

Am Fall Paulina konnte herausgearbeitet werden, dass die Beziehung zur älteren Schwester Sarah in mehrerlei Hinsicht Einfluss auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern nahm, und insofern eine bedeutsame Rolle für Paulinas so genannte „Eingewöhnung“ in den Kindergarten spielte. Es konnte aufgezeigt werden, dass Sarah Paulina dabei half, die schmerzhaften Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern, indem sie als *Verbindungsobjekt zu den abwesenden Eltern* (Parens 1988) fungierte und Paulina sich durch das Erleben von Verbundenheit mit Sarah auch ein Stück weit mit ihren Eltern verbunden erleben konnte. Zudem spendete Sarah Paulina in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern Trost und half Paulina dabei, ihren (Trennungs-)Schmerz zu lindern. Weiters zeigte sich, dass Paulina durch Sarahs Aktivitäten und Anweisungen jene Sicherheit und Struktur erhielt, die sie brauchte, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können. Dementsprechend lässt sich festhalten, dass Sarah Paulina dabei half, ihren Trennungsschmerz zu ertragen respektive zu lindern und sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuzuwenden. Dies führt vor Augen, dass Paulinas Beziehung zu Sarah in vielerlei Hinsicht einen überaus förderlichen Einfluss auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern hatte. Allerdings zeigte sich, dass die Beziehungsdynamik zwischen Paulina und Sarah auch Entwicklungen hervorrief, die sich belastend bzw. hemmend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern auswirkten (Punkt 4.3.). So wurde herausgearbeitet, dass Paulina sich im Laufe der Zeit zunehmend auf Sarah fixierte und

- Situationen im Kindergarten ausschließlich in Sarahs Begleitung als angenehm und lustvoll erleben konnte,
- sich (nahezu) ausschließlich in Sarahs Begleitung dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwendete, und

- kaum Kontakt zu anderen Kindern und Kindergartenpädagoginnen aufnahm, so dass sie im Laufe der Zeit keine Beziehungen zu außerfamiliären Bezugspersonen aufbaute, mit denen sie lustvolle Interaktionserfahrungen machen und die ihr in schmerzhaften Situationen Trost spenden hätten können.

Wie gezeigt werden konnte, entstand in der Beziehung zwischen Paulina und Sarah ein Abhängigkeitsverhältnis, das sich im Laufe der Zeit zunehmend intensivierte. So entwickelte Paulina in der achtmonatigen Beobachtungszeit (nahezu) keine Formen der Affektregulation, mittels derer sie unabhängig von Sarahs Anwesenheit schmerzhaft Gefühle des Verlassens und Getrenntseins von den Eltern ertragen respektive lindern hätte können. Sie nahm kaum Kontakt zu anderen Kindern und Kindergartenpädagoginnen auf und widmete sich dem Geschehen im Kindergarten (nahezu) ausschließlich in Sarahs Begleitung. Dementsprechend wirkte Paulina auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt im Kindergarten ohne Sarah einsam und verloren und schien keine Vorstellung davon zu haben, was sie mit den Personen und Gegenständen im Kindergarten machen sollte. Folglich kann festgehalten werden, dass sich Paulinas Beziehung zu Sarah auch belastend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein auswirkte und somit insgesamt eine ambivalente Bedeutung für Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten hatte. Mit vorliegender Untersuchung wird somit deutlich, dass die Annahme, die kleinkindliche Eingewöhnung in die (Kindergarten-)Gruppe würde durch die Anwesenheit eines älteren Geschwisterkindes erleichtert (Merker 1998; Peterson 1995; Kercher und Höhn 2005) nicht haltbar ist. So führt die Fallstudie Paulina vor Augen, dass die Geschwisterbeziehung mitunter auch zu einer Stagnation des kleinkindlichen Eingewöhnungsprozesses führen kann.

In bisherigen Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung wird nicht thematisiert, inwiefern die Anwesenheit eines älteren Geschwisterkindes für die kleinkindliche Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution bedeutsam sein kann (Kapitel 1). Insofern konnte mit vorliegender Fallanalyse ein Problemzusammenhang identifiziert werden, der bisher nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen aus dem Bereich der Krippenforschung war, obwohl angenommen werden muss, dass der identifizierte Problemzusammenhang mehrere Fälle tangiert. So führen aktuelle Forschungsbefunde der Statistik Austria (2007) vor Augen, dass 33 Prozent von Österreichs Familien aus Zwei- oder Mehrkindfamilien bestehen. Dementsprechend muss davon ausgegangen werden, dass nicht nur Paulina, sondern auch andere Kleinkinder bei ihrem Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung von einem (älteren) Geschwisterkind begleitet werden. Dies verdeutlicht, dass die im Kontext vorliegender Untersuchung identifizierte Problematik nicht nur den Fall Paulina betrifft und insofern einen Gegenstandsbereich

wissenschaftlicher Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung darstellt.

Am Ende dieses Abschnittes wird nun – im Sinne einer Zusammenfassung – pointiert dargestellt, inwiefern vorliegende Fallstudie aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzungen, die sich mit dem kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung beschäftigen, bereichert.

#### 5.1.7. Fazit: Wissenschaftlicher Ertrag der Fallstudie Paulina

Die soeben dargelegten Ausführungen lassen folgenden wissenschaftlichen Ertrag der Fallstudie Paulina erkennen:

- In vorliegender Fallanalyse wurde das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung untersucht. Wie aufgezeigt wurde, gibt es bis dato kaum Studien, in denen dies differenziert bearbeitet wird (Punkt 5.1.1.). Insofern bedient vorliegende Untersuchung die Bearbeitung eines Desiderats aktueller Auseinandersetzungen aus dem Bereich der Krippenforschung und liefert einen differenzierten Einblick in die Komplexität und Vielfalt verschiedener Situationen, mit denen ein kleines Mädchen namens Paulina, ihre Familie und ihre Betreuerinnen konfrontiert waren, als Paulina im September 2007 begann, regelmäßig in den Kindergarten zu gehen.
- Anhand der Untersuchungsergebnisse vorliegender Fallanalyse können einige der bisherigen Forschungsbefunde gestützt und erweitert werden (Punkt 5.1.2., 5.1.3., 5.1.4., 5.1.5.).
- Im Zuge der Analyse des Falls Paulina konnte ein Problemzusammenhang identifiziert werden, der bisher nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung war, obschon davon auszugehen ist, dass die identifizierte Problematik mehrere Fälle tangiert (Punkt 5.1.6.). So konnte am Fall Paulina herausgearbeitet werden, dass die Geschwisterbeziehung einen bedeutsamen Einfluss auf das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung ausüben kann. Vorliegende Untersuchung lenkt die Aufmerksamkeit somit auf eine Thematik, die es in (wissenschaftlichen) Auseinandersetzungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung künftig zu behandeln gilt.

Abschließend werden nun einige Überlegungen darüber angestellt, wie mit den Untersuchungsergebnissen vorliegender Einzelfallstudie auf wissenschaftlicher Ebene weiter gearbeitet werden könnte.

## *5.2. Ausblick*

Die Fallstudie Paulina bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen aus dem Bereich der Krippenforschung. Eine Möglichkeit des Anknüpfens wäre das Aufgreifen der Geschwisterthematik in Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. So konnte in vorliegender Studie herausgearbeitet werden, dass die Geschwisterbeziehung einen bedeutsamen Einfluss auf die kleinkindliche Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution ausüben kann. Wie bereits erwähnt, gibt es bis dato keine wissenschaftlichen Untersuchungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung, in denen die Geschwisterbeziehung thematisiert wird (Punkt 5.1.6.). Insofern können die Untersuchungsergebnisse der Fallstudie Paulina als Anregung verstanden werden, um sich im Rahmen von Krippenforschung künftig auch mit der Geschwisterbeziehung auseinanderzusetzen.

Eine weitere Möglichkeit des Anknüpfens an vorliegende Untersuchung wäre das Aufgreifen von Themen, die in der Analyse des Falls Paulina nur kurz angesprochen, jedoch nicht ausführlich behandelt wurden. So gerieten bei der Untersuchung – in der explorativ vorgegangen wurde (Punkt 2.2.) - mitunter auch Themen in den Blick, die nicht differenziert bearbeitet wurden, da sie nicht im Forschungsfokus der Studie standen. Diese Themen könnten Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen werden. Exemplarisch seien an dieser Stelle einige der Themen angeführt und erläutert:

- Die Bedeutsamkeit von mütterlichen Trennungsschmerz für das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung

Wie aufgezeigt werden konnte, fiel es Paulinas Mutter, Frau K., sehr schwer, sich von Paulina zu trennen (Punkt 4.1.3., 4.1.4., 4.1.5.). Frau K. zögerte die Momente der Verabschiedung immer wieder hinaus und verhielt sich in Abschiedssituationen äußerst ambivalent, so dass nicht klar war, ob sie die Institution tatsächlich verlassen, oder ob sie nicht doch noch einmal wieder kommen werde. Es konnte herausgearbeitet werden, dass dieses unklare und widersprüchliche Abschiedsverhalten Frau K.s sich sehr belastend Paulina auswirkte und ihr

die Trennung von der Mutter erschwerte. Erst die Gewissheit, dass Sarah in der Phase des Getrenntseins bei Paulina bleiben würde, ermöglichte es Frau K. und Paulina, sich von einander zu lösen. In diesem Zusammenhang wurde die Überlegung angestellt, dass Frau K.'s spezifisches Abschiedsverhalten auch ein Stück weit dazu beigetragen haben könnte, weshalb Paulina sich im Kindergarten so sehr auf Sarah fixierte (Punkt 4.1.3.). Die Frage, inwiefern Frau K.'s Trennungsschmerz und ihr ambivalentes Abschiedsverhalten Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein beeinflussten, wurde in vorliegender Untersuchung nur am Rande thematisiert, jedoch nicht differenziert bearbeitet. Da die Bearbeitung dieser Fragestellung zu bedeutsamen Erkenntnissen über das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung führen würde, wäre es aufschlussreich, dieser Frage im Rahmen weiterer Untersuchungen nachzugehen.

- Die Bedeutsamkeit von Übergangsobjekten und –phänomenen für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung

Wie aufgezeigt werden konnte, begann Paulina im Laufe der Zeit in schmerzhaften Situationen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern „Übergangsobjekte“ (Winnicott 1971) (Punkt 4.1.5., 4.2.3., 4.2.5.) respektive „Übergangsphänomene“ (Winnicott 1971) (Punkt 4.2.4.) einzusetzen, um ihren Trennungsschmerz dadurch zu lindern. Es stellte sich heraus, dass es Paulina nur in einem sehr bescheidenen Maß gelang, ihren Trennungsschmerz mithilfe von Übergangsobjekten respektive Übergangsphänomenen zu mildern. Dennoch weist die Fallstudie Paulina darauf hin, dass Übergangsobjekte und –phänomene für die kleinkindliche Bewältigung schmerzhafter Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern bedeutsam sein können. Anknüpfend an vorliegende Fallstudie könnte somit im Rahmen weiterer Studien untersucht werden, inwiefern Übergangsobjekte und –phänomene im Sinne Winnicotts (1971) für das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung bedeutsam sein können. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es dazu bereits vereinzelt Forschungsbefunde gibt (Twrdy 2003, Figdor 2006, Strobel 2007, Funder 2008). Angeregt durch die Fallstudie Paulina könnten bestehende Forschungsbefunde aufgegriffen und im Rahmen weiterer Untersuchungen ausdifferenziert werden.

➤ Symbolische Bearbeitung von Trennungsschmerz im Spiel

In der Fallstudie Paulina wurde deutlich, dass Kleinkinder mitunter spielerische Aktivitäten als Medium für die innerpsychische Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von schmerzhaften Gefühlen des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern einsetzen (Punkt 4.1.1.). Anknüpfend an vorliegende Einzelfallstudie könnte somit erforscht werden, ob bzw. inwiefern Kleinkinder ihren Trennungsschmerz durch die symbolische Auseinandersetzung im Spiel bewältigen können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die eben genannten Themen als für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern bedeutsam identifiziert werden konnten. Da diese Themen jedoch nicht im Forschungsfokus vorliegender Studie standen, wurden sie nicht differenziert bearbeitet und könnten somit Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen werden. Auf diese Weise würde das auf Basis vorliegender Fallstudie gewonnene Verständnis über die kleinkindliche Eingewöhnung vertieft und weiter ausdifferenziert.

## 6. Resümee

In vorliegender Arbeit wurde untersucht, wie ein kleines Mädchen namens Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung erlebte. Dabei galt es herauszuarbeiten, ob bzw. inwiefern Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte. Im Zentrum der Studie stand die Frage, ob bzw. inwiefern die Beziehung zur älteren Schwester Sarah für Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten und ihre Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern bedeutsam war.

Für die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wurden folgende Schritte vorgenommen:

Im *ersten Kapitel* wurde ein Überblick über aktuelle Studien, die sich mit dem kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung beschäftigen, gegeben. Dies sollte deutlich machen, an welchen Forschungsstand die Fallstudie Paulina anknüpft. Im Zuge der Darstellung aktueller Studien aus dem Bereich der Krippenforschung konnte aufgezeigt werden, dass es bis dato nur sehr wenige Untersuchungen gibt, in denen thematisiert wird, wie einzelne Kinder den Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern erleben. Der Großteil der Untersuchungen beschäftigt sich aus empirisch-quantitativer Perspektive mit der Thematik nichtelterlicher Betreuung von Kleinkindern. In empirisch-quantitativen Auseinandersetzungen werden bestimmte - im Vorfeld klar definierte -, messbare Entwicklungsbereiche in den Blick genommen. Ziel dabei ist, zu gruppenstatistischen Aussagen über den untersuchten Entwicklungsbereich zu gelangen. Dabei wird nicht thematisiert, „was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (Datler et al. 2002, 59; Hervorhebung im Original). Dementsprechend kann in empirisch-quantitativen Studien die „Vielschichtigkeit und Komplexität der Situationen ..., mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt und dann mehrere Stunden pro Tag in der Krippe verbringt“ (ebd.), nicht in den Blick genommen werden. Um die Vielschichtigkeit und Komplexität derartiger Situation erfassen zu können, bedarf es Studien, in denen einzelne Kinder untersucht werden. So ermöglichen Fallstudien eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Situationen, die ein Kind während seines Aufenthalts in einer außerfamiliären Betreuungsinstitution erlebt. Auf Basis derartiger Untersuchungen können fundierte Aussagen über die Anforderungen respektive Herausforderungen, die sich für einzelne Kleinkinder aufgrund außerfamiliärer institutioneller Betreuung ergeben, getätigt werden. Insofern tragen Fallstudien wesentlich zum differenzierten Verständnis über

die kleinkindliche Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution bei. Dies verdeutlicht die Relevanz vorliegender Untersuchung, in der herausgearbeitet wurde, wie ein kleines Mädchen den Übergang in die außerfamiliäre Betreuungsinstitution und die damit verbundene Trennung von den Eltern erlebte und bewältigte. Wie gezeigt werden konnte, bereichern die Ergebnisse vorliegender Studie das bestehende Wissen über die kleinkindliche Eingewöhnung, da sie vor Augen führen, was es für ein Kleinkind bedeutet, täglich mehrerer Stunden getrennt von den Eltern in einer Betreuungsinstitution zu verbringen.

Im darauf folgenden *zweiten Kapitel* erfolgte die Darstellung des Forschungsdesigns, das in vorliegender Untersuchung eingesetzt wurde. Die Erläuterung des Forschungsvorgehens sollte vor Augen führen, wie bei der Erhebung und Auswertung der Daten vorgegangen wurde und verdeutlichen, auf welche Art und Weise die Ergebnisse der Fallstudie Paulina zu Stande kamen. Im zweiten Kapitel der Diplomarbeit ist nachzulesen, dass zur Erhebung der Daten *Young Child Observation* eingesetzt wurde. *Young Child Observation* bezeichnet eine Beobachtungsmethode, die sich auf psychoanalytische Theorien bezieht und auf die Methode der *Infant Observation* nach dem Tavistock-Konzept zurückgeht. Aufgrund des Arbeitens mit psychoanalytischen Konzepten und Theorien eröffnet *Young Child Observation* einen Zugang zur Erforschung des menschlichen Erlebens. Insofern stellte dieses Beobachtungsverfahren ein geeignetes Instrument bereit, um empirisches Material zu sammeln, das eine Auseinandersetzung mit den zentralen Fragestellungen vorliegender Diplomarbeit erlaubte. Bei Auswertung der Daten wurde eine Vorgehensweise eingesetzt, die im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie eigens konzipiert wurde. Diese Methode der Datenauswertung basiert ebenfalls auf zentralen Prinzipien von *Young Child Observation*, wie im zweiten Kapitel nachzulesen ist.

Im *dritten Kapitel* wurden HauptakteurInnen und Schauplatz der Beobachtungen vorgestellt. Dies sollte dem/der LeserIn beim Lesen der Protokollauschnitte (Kapitel 4) helfen, eine lebhaftere Vorstellung vom beschriebenen Geschehen und den daran teilnehmenden Personen ausbilden zu können. Dem Konzept der *Young Child Observation* entsprechend (Punkt 2.1.), kann der/die LeserIn aufgrund dieser bildhaften Vorstellungen die emotionale Atmosphäre des Geschehens ein Stück weit nachempfinden, was es ihm/ihr auch ermöglicht, das Zustandekommen und die Plausibilität der Untersuchungsergebnisse vorliegender Studie nachzuvollziehen.

Nachdem im dritten Kapitel in den Fall eingeführt wurde, widmete sich das *vierte Kapitel* der Analyse des Falls. Im Zuge der Fallanalyse erfolgte die Bearbeitung der zentralen Fragestellungen vorliegender Diplomarbeit. Dies führte zu folgenden Ergebnissen:

- Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern während ihres Aufenthalts im Kindergarten erlebte, führte vor Augen, dass sowohl die Erfahrung des unmittelbaren Verlassen-Werdens als auch das Erleben des Getrenntseins von den Eltern für Paulina während der gesamten achtmonatigen Beobachtungszeit schmerzhaft und belastend waren.
  
- Hinsichtlich Paulinas Bewältigungsprozess konnte herausgearbeitet werden, dass Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern während der gesamten Beobachtungszeit im Sinne der einleitend angeführten Bewältigungsdefinition *nicht* bewältigen konnte. So zeigten sich in den einzelnen Bewältigungsdimensionen (Affektregulation, erkundendes und entdeckendes Interesse und dynamischer Austausch) im Falle Paulinas keine gravierenden Veränderungen, die darauf hindeuten, dass Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern allmählich bewältigen konnte. Es stellte sich heraus, dass Paulina während der gesamten Beobachtungszeit ihre ältere Schwester Sarah dazu brauchte, um ihren Trennungsschmerz ertragen respektive lindern und sich dem im Kindergarten Gegebenen interessiert zuwenden zu können. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass Paulinas Beziehung zu Sarah in mehrerlei Hinsicht bedeutsam für Paulinas Eingewöhnung in den Kindergarten und ihre Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern war.
  
- Die Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Einfluss Paulinas Beziehung zu ihrer älteren Schwester Sarah darauf nahm, ob bzw. inwiefern Paulina Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen konnte, führte vor Augen, dass die Beziehung von Paulina und Sarah eine ambivalente Bedeutung für Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern hatte. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Beziehung zu Sarah für Paulinas Bewältigungsprozess einerseits förderlich war, da Sarah Paulina dabei half, schmerzhaft Gefühle des Verlassen-Werdens und Getrenntseins von den Eltern zu ertragen respektive zu lindern. Zudem gaben Sarahs Aktivitäten und Anweisungen Paulina jene Sicherheit und Struktur, die sie benötigte, um aktiv am Geschehen im Kindergarten teilnehmen zu können. Neben diesen positiven Aspekten rief Paulinas Beziehung zu Sarah jedoch auch Entwicklungen hervor, die sich hemmend bzw. belastend auf Paulinas Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern auswirkten. So konnte aufgezeigt werden, dass Paulina sich im Laufe der Zeit zunehmend auf Sarah fixierte, kaum Kontakt zu anderen Kindern und Kindergartenpädagoginnen aufnahm und sich nahezu ausschließlich in Sarahs Begleitung dem Geschehen im Kindergar-

ten partizipierend zuwendete. Auf diese Weise entstand ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Paulina und Sarah, das Paulina daran hinderte, Beziehungen zu außerfamiliären Personen aufzubauen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, für die sie nicht Sarahs Unterstützung brauchte. Dementsprechend wirkte Paulina auch noch acht Monate nach ihrem Kindergarteneintritt im Kindergarten ohne Sarah einsam und verloren und schien keine Vorstellung zu haben, was sie mit den im Kindergarten anwesenden Personen und Gegenständen anfangen sollte. In diesem Zusammenhang konnte herausgearbeitet werden, dass *Paulina Trennung und Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen auch am Ende der achtmonatigen Beobachtungszeit* - im Sinne der eingangs angeführten Definition – *nicht bewältigen konnte. Vielmehr brauchte Paulina während der gesamten Beobachtungszeit den Austausch mit zumindest einer vertrauten familiären Bezugsperson (Sarah), um die Trennung und das Getrenntsein von anderen vertrauten familiären Bezugspersonen (Mama und Papa)* – im Sinne der eingangs angeführten Definition – *bewältigen zu können.*

Im *fünften Kapitel* wurden die Ergebnisse der Fallanalyse mit aktuellen Forschungsbefunden wissenschaftlicher Auseinandersetzungen zum kleinkindlichen Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung in Bezug gesetzt. Ziel dabei war, den wissenschaftlichen Ertrag vorliegender Untersuchung herauszuarbeiten und die Untersuchung dadurch - im Sinne Fatkes (1995) - als *Einzelfallstudie* auszuweisen. Die Einbettung der Fallanalyse in die aktuelle Forschungslandschaft aus dem Bereich der Krippenforschung führte vor Augen, dass die Ergebnisse der Analyse einige der bisherigen Forschungsbefunde bestätigen und ausdifferenzieren konnten. Darüber hinaus konnte in der Analyse des Falls Paulina ein Problemzusammenhang identifiziert werden, der in bisherigen Untersuchungen nicht thematisiert wurde. So wurde in vorliegender Untersuchung aufgezeigt, inwiefern die Geschwisterbeziehung Einfluss auf das kleinkindliche Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung nehmen kann. Am Ende des fünften Kapitels wurden - im Sinne eines Ausblicks - einige Überlegungen darüber angestellt, wie mit den Ergebnissen vorliegender Einzelfallstudie auf wissenschaftlicher Ebene weiter gearbeitet werden könnte.

## 7. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L.; Gunnar, M.; Lamb, M. E.; Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639-650
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. u.a. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Amir Ahmadi-Rinnerhofer, L. (2007): „Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt.“ Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit, Universität Wien
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliärer Betreuung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 62, Heft 2, Februar 2008, 154-170
- Belsky, J., Vandell, L., D., Burchinal, M. u.a. (2007): Are there long-term effects of early child care? In: *Child Dev.* 78, Nr. 2, 681-701
- Bettelheim, B. (1987): *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*. Deutsche Verlags-Anstalt GmbH: Stuttgart
- Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): *Surviving space. Papers on Infant Observation. Essays on the centenary of Esther Bick*. Karnac: London/ New York, 37-55
- Bion, W.R. (1962): *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp: Frankfurt/Main 1992
- Bock, A (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Bogyi, G. (2006): Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Bil-

dungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 39-56

Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kindler Verlag: München

Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Wintherhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77

Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? 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, 9-39

Datler, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K., Hover-Reisner, N. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes&Apsel: Frankfurt, 85-111

Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart

Dippelhofer-Stiem, B., Andres, B. (1990): Selbstständigkeit in früher Kindheit? Die Krippe in der Sicht von Erzieherinnen. In: Preuss-Lausitz, U., Rückler, T., Zeiher, H. (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit. Beltz-Verlag: Weinheim/Basel, 80-96

Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer: Frankfurt am Main

- Dornes, M. (2008): Frißt die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlaß. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 62, Heft 2, Februar 2008, 182-201
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Beese, F., Brocher, T. et al. (Hrsg.): *Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis*. Band 12, Springer Verlag, 279-290
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 681-695
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 97-126
- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Diplomarbeit, Universität Wien
- Freud, A (1975): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Kindler Verlag: München
- Fullard, W., McDevitt, S., C., Carey, W., B. (1984): Assessing temperament in one- to three-year-old children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9, 205-217
- Gartner, K. (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. 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, 152-179
- Hardin, H.T. (1985): On the vicissitudes of early primary surrogate mothering. *J Am Psychoanal Ass* 33, 609-629
- Hardin, H.T. (2008): „Weinen, Mama, Weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 62, Heft 2, Februar 2008, 136-153

- Harsch, H. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, Heft 2, Februar 2008, 109-117
- Holzhey, A. (2008): Positive Gefühle, negative Gefühle: Was hält die Seele wirklich gesund? In: Psychologie Heute. Jahrgang 35. (Heft 5) Beltz, 20-25
- Kercher, A; Höhn, K. (2006): Kindergarten 2 plus. Arbeitshilfen für Teams und Träger zur Betreuung, Bildung und Erziehung von zweijährigen Kindern im Kindergarten. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern: Stuttgart
- Köhler-Weisker, A. (2006): Esther Bick: Eine Pionierin der teilnehmenden Säuglingsbeobachtung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis, No. 53, 165-177
- König, K. (1996): Abwehrmechanismen. Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen/Zürich
- Lazar, R. A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Frommann-holzboog: Stuttgart, 185-211
- Lazar, R. A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt (Heft 56), 36-60
- Lazar, R. A. (1988): Vorläufer der Triangulierung. Die ersten dreidimensionalen Teilobjektbeziehungen des Säuglings. In: Forum der Psychoanalyse 4, 28-39
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Beobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 46-82
- 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

- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie 31, Heft 108, 399-417
- Main, M. & Solomon, J. (1990): Procedure for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, Cicchetti & Cummings, 121-160
- Merker, H. (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren. Theorien und Tatsachen. Verlag Huber: Bern u.a., 125-135
- NICHD Early Child Care Research Network (2000): The relation of childcare to cognitive and language development. Child Dev 71, Nr. 4, 960-980
- NICHD Early Child care Research Network (2002): Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. In: American Educational Research Journal 39, Nr. 1, 133-164
- Parens, H., M., D. (1988): Siblings in Early Childhood: Some Direct Observational Findings. In: Psychoanalytic Inquiry, 31-51
- Peterson, G. (1995): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1: Grundfragen der pädagogischen Arbeiten in altersgemischten Gruppen. Kohlhammer: Köln/Stuttgart/Berlin, 3. Auflage
- Scheerer, A. K. (2008a): „Mein Baby wird keine Probleme machen ...“ Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, Heft 2, Februar 2008, 118-135
- Scheerer, A. K. (2008b): Krippenbetreuung: Scheitern und Gelingen. In: Psychologie Heute, Juni 2008, Jahrgang 35, Heft 6, Beltz, 32-37
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Thomä, H., Kächele, H. (1996): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. 1. Grundlagen. Zweite überarbeitete Auflage. Springer-Verlag: Berlin/Heidelberg

Trudy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit, Universität Wien

Winnicott, D.W. (1950): Familie und individuelle Entwicklung. Fischer: Frankfurt am Main 1984

Winnicott, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta: Stuttgart, 8. Auflage 1995

Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien

## **Lebenslauf**

### **Persönliche Daten**

*Name* Lisa Schwediauer  
*Geburtsdatum* 23. Juni 1986  
*Geburtsort* Linz

### **Ausbildung**

*Okt. 04 – Okt. 09* Studentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien,  
Doktor Karl Lueger Ring 1, 1010 Wien  
Schwerpunkte: Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

*Juli 2004* Reifeprüfung

*2000 – 2004* Adalbert Stiftergymnasium Linz, Stifterstraße 27, 4020 Linz  
Unter bes. Berücksichtigung der bildnerischen Erziehung

*1996 – 2000* Hauptschule Langenhart, Schulstraße 1, 4300 St. Valentin  
Schwerpunkt: Fremdsprachen (Französisch)

*1992 – 1996* Volksschule St. Pantaleon, Ringstrasse 12, 4303 St. Pantaleon

### **Berufliche Tätigkeiten und Praktika**

*April 2009* Praktikum an der Tagesklinischen Station für Psychosomatik des  
Kindes- und Jugendalters, AKH Wien

*Sep.- Nov. 2008* Dreimonatiges Praktikum in einem Krisenzentrum der MA ELF

- Sep. 07 – Okt.09*      Mitarbeit an der Wiener Kinderkrippenstudie, einem Forschungsprojekt des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Seit Nov. 06*      Beschäftigt im Kinderbüro der Universität Wien
- August 2006*      Praktikum in der Sozialpädagogischen Wohngruppe Heidlmair (NÖ)
- Juli 2005*      Praktikum im Heil- und Sonderkindergarten Gleink (OÖ)