

Vom Einzel- zum Krippenkind

Beziehungs- und Interaktionsprozesse eines einjährigen Kindes im
Transitionsprozess zur außerfamiliären Betreuung -
eine psychoanalytisch-pädagogische Einzelfallstudie

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)

im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 29. Juni 2020, verteidigt am 23. Februar 2021
an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät, Institut für
Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Dipl. Sozialpädagogin (FH) Anja Jünemann

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekan der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Christian Kassung

Gutachter/in

1. Prof. Dr. Bernd Ahrbeck Internationale Psychoanalytische Universität
(IPU)
2. Prof. Dr. Claudia Hruska Alice-Salomon Hochschule Berlin (ASH)

Prolog

Die frühe Kindheit ist ein Thema, das mich schon lange Zeit intensiv beschäftigt - als Erzieherin, als Sozialpädagogin und als analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Mit der Überzeugung, dass wissenschaftliche Erkenntnisprozesse immer eine persönliche Beteiligung erfordern, zeige ich mich bewusst als forschendes Subjekt in der nachfolgenden frühpädagogischen Beobachtungsstudie. Aus diesem Grund möchte ich kurz darstellen, aus welchem biographischen Blickwinkel ich diese frühe Transition in die außerfamiliäre Krippenbetreuung und die beteiligten Subjekte betrachte.

Ich bin in Norddeutschland aufgewachsen, und wie Anfang der 70er Jahre in Westdeutschland üblich mit drei Jahren in den Kindergarten gekommen. Bis dahin verbrachte ich die Zeit mit meiner Mutter, während mein Vater voll berufstätig kaum zuhause war. Meine Kindheit empfand ich als selbstbestimmt und frei, wenn wir unseren Spielen im Dorf ohne elterliche Aufsicht nachgingen.

Die Erhebung der Daten für die vorliegende Einzelfallstudie fand 2013 in Berlin statt, wo ich seit 2000 mit meinem Mann, ohne Kinder lebte. Seit einigen Jahren bin ich als analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Wolfsburg (Niedersachsen) niedergelassen. Durch meine Arbeit und meine stetige persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie bestätigte sich für mich zunehmend, wie bedeutsam und prägend die frühen Jahre für das spätere Leben sind und welche gravierenden Einflüsse früher Mangel und Bindungsunsicherheit haben können.

Während meiner psychotherapeutischen Weiterbildung in Berlin lernte ich teilnehmend zu beobachten, und dieses Material kontinuierlich psychoanalytisch in einem Gruppenkontext (Bick/Tavistock-Konzept) auszuwerten. In diesem Kontext inspirierte mich auch die Arbeit von Agathe Israel zur Früherziehung/Krippenbetreuung in der Deutschen Demokratischen Republik.

Bei der Fallsuche traf ich als erstes auf die Eltern des untersuchten Kindes, die unter anderem in den unterschiedlichen Erziehungs- und Betreuungssystemen in Ost- und Westdeutschland aufwuchsen. Wir lernen eine moderne, junge Familie kennen, in denen beide Elternteile für die Begleitung der Tochter wie für den ökonomischen Familienunterhalt zuständig sind. Dadurch spezifizierte sich die vorliegende Forschung zur frühen Transition in die öffentliche Krippenbetreuung, indem die Sozialisationsbedingungen der Eltern und der Kindheitspädago-

gin, die ebenfalls in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik aufwuchs, mit einbezogen wurden.

Die psychodynamisch ausgerichtete qualitative Forschungsmethode entwickelte sich aus einer Lehr- und Lernmethode im Rahmen der psychoanalytischen Aus- und Weiterbildung an der Tavistock-Klinik in London. Auch, wenn sie bisher eher vereinzelt für Forschungszwecke genutzt wird, birgt sie ein besonderes Potential, frühes Erleben und (nonverbale) Beziehungsprozesse detailtief zu explorieren und für das frühpädagogischen Feld nutzbar zu machen. Charakteristisch ist ihre kommunikative und auf eine unbewusste Dimension ausgerichtete Herangehensweise im Umgang mit dem Datenmaterial. Damit weist sie eine deutliche Nähe zur Tiefenhermeneutik und der Ethnopschoanalyse auf.

Ich selbst lernte diese besondere psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsmethode während meiner psychotherapeutischen Weiterbildung in Berlin kennen, die an das Aus- und Weiterbildungsformat der Tavistock-Klinik London angelehnt war. Meine Ausbildung bestand unter anderem aus der Infant Observation (2 Jahre, Säugling und Kleinkind in Familie), der Young Child Observation (1 Jahr, Kindergartenkind) und parallel der Work Discussion (1 Jahr, Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen im Arbeitskontext).

Das Bemühen um ein tieferes Verstehen der bewussten und unbewussten Dimension von Erziehungs- und Beziehungsprozessen liegt dieser psychoanalytisch-pädagogischen Forschung zu Grunde. Es ist mir ein Anliegen, die frühe Krippenbetreuung offen zu betrachten. Jedoch löst das Erleben und das Begleiten eines frühen Trennungs- und Übergangsprozesses meist in allen Beteiligten psychische Dynamiken aus. Mir war es wichtig, die Interpretationswege möglichst transparent und nachvollziehbar darzulegen, mit der wissenschaftlichen Haltung, dass jede Interpretationstendenz, *nur* eine Lesart des erhobenen Materials darstellt. Die vorliegende explorative Studie gewährt neuartige Einblicke in die frühen Entwicklungsprozesse, die Trennungsaufgabe und die vielfältigen Anpassungsprozesse, die mit einem frühen Übergang in eine Krippenbetreuung verbunden sind. Gleichsam zeigt sie auf, wie schwer das Erleben und Aushalten der Gefühle im Transitionsprozess war und welche Formen der unbewussten Abwehr in allen Beteiligten wirkten. Die Einzelfallstudie kann dazu genutzt werden, Eltern, Fachkräften und anderen Interessierten einen exklusiven Eindruck bezüglich der komplexen, schmerzlichen, beängstigenden aber auch entwicklungsfördernden Prozesse bei der Eingewöhnung in eine Krippe zu vermitteln.

Inhaltsverzeichnis

Prolog	2
Inhaltsverzeichnis	4
Übergangserfahrungen der frühen Kindheit Einleitung	6
1 Außerfamiliäre Betreuung Forschungsstand	14
1.1 Geschichte der Kinderkrippen	15
1.2 Frühe Kindheit und der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung	22
1.2.1 Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe	24
1.2.2 Trennungserleben und pädagogischer Umgang.....	38
1.2.3 Eingewöhnungsmodelle	42
1.2.4 Wiener Kinderkrippenstudie	47
2 Fragestellung Erkenntnisinteresse	51
3 Frühe Kindheit Forschungshintergrund	54
3.1 Frühe Entwicklungsprozesse aus psychoanalytischer Perspektive.....	55
3.2 Nahrung Essen und Krippeneintritt.....	59
3.3 Entwicklung der Autonomie und Individuation	62
3.4 Das Spiel des Kindes	64
3.5 Übergangsobjekte im Eingewöhnungskontext	68
4 Methodik Grundlegende Überlegungen und praktische Umsetzung	71
4.1 Qualitative Forschungsorientierung.....	74
4.2 Erhebungsmethoden.....	77
4.2.1 Teilnehmende Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept.....	78
4.2.2 Problemzentriertes Interview mit Mutter und Vater	85
4.2.3 Expertinnen-Interview mit der Kindheitspädagogin.....	86
4.3 Datenauswertung.....	87
4.4 Forschungsverlauf Reflexion	90
5 Die einjährige Sophie und ihre Eltern auf dem Weg in die Krippenbetreuung Familienbeobachtungen	93
5.1 Die erste Begegnung mit der Familie	93
5.1.1 »Sophie, ein ausdrucksstarkes Kind?« Erster Eindruck.....	93

5.1.2	Abstillen und Krabbeln Entwicklungsthemen	96
5.1.3	Der Übergang des ersten Kindes in die Kinderkrippe Reaktualisierung eigener Früherfahrung bei den Eltern	98
5.1.4	Der Vater Störenfried und Bindeglied	100
5.1.5	»Wer begleitet das Kind in den ersten Wochen in die Krippe?« Aushandlungsprozesse	106
5.1.6	»Reichen wir noch?« Haltungen der Eltern zur frühen Krippenbetreuung.....	108
5.1.7	»Es ist schwer, einen festen Ort zum Beobachten zu finden« Forschungssetting	110
5.1.8	Zusammenfassung.....	112
5.2	Vor der Eingewöhnung Beobachten in der Familie	114
5.2.1	Das Kind mit seiner Mutter.....	114
5.2.2	Das Kind mit seinem Vater.....	134
5.2.3	Beobachtungen, in denen alle drei zusammen sind	145
5.2.4	Zusammenfassung.....	162
5.3	Den Übergang vorbereiten Professionelles Handeln	166
6	Das Erstgespräch zur Eingewöhnung	169
6.1	Zusammenfassung.....	190
7	Der Eingewöhnungsverlauf Beobachten in der Kinderkrippe	194
7.1	Die ersten Tage in der Betreuungseinrichtung.....	194
7.1.1	Zusammenfassung.....	248
7.2	Längere Abwesenheit der Mutter - Kennenlernen der neuen Umgebung und der frühpädagogischen Bezugspersonen.....	253
7.2.1	Zusammenfassung.....	288
7.3	Krise und Rückschritte.....	291
7.3.1	Reflexion.....	306
7.3.2	Fortsetzung der Eingewöhnung und der Untersuchung.....	308
7.4	Ankommen in der Kindergruppe	311
8	Schlussbetrachtungen	336
9	Literaturverzeichnis	349
	Kurzfassung	371
	Abstract.....	372

Übergangserfahrungen der frühen Kindheit | Einleitung

Es fällt Erwachsenen im Regelfall auch nicht leicht, die schmerzlichen Gefühle und Stimmungen von Kindern, die in Krippen betreut werden, präzise und in vollem Umfang wahrzunehmen und auszuhalten. Denn diese Gefühle und Stimmungen rufen auch bei Erwachsenen intensive emotionale Reaktionen wie Hilflosigkeit, Schuldgefühle oder Ärger hervor - und drohen Erwachsene überdies an eigene Erfahrungen oder Ängste zu erinnern, die mit den Themenbereichen von Trennung, Fehlen von Sicherheit und Geborgenheit oder Ähnlichem in Verbindung stehen.

(Datler, Ereky & Strobel in Anlehnung an I. Wittenberg, 2001, S. 72)

Die vorliegende Dissertation widmet sich der Komplexität und Vielschichtigkeit eines krisenhaften, lebensgeschichtlichen ersten Übergangs in die außerfamiliäre Krippenbetreuung¹. Den individuellen Übergangsprozess eines einjährigen Kindes analysiere ich multiperspektivisch durch eine psychoanalytisch ausgerichtete Beobachtungs- und Auswertungsmethode, die einen interpretativen Zugang zum psychodynamischen Gehalt des Datenmaterials eröffnet. Das hier entfaltete Konzept der Feldforschung erweitert bisherige kindheitspädagogische Forschungsansätze der bekannten Untersuchungen zur Eingewöhnung in die Kinderkrippe (Beller, 2002; Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, 2006; Bailey, 2008; Viernickel & Völkel, 2009; Datler, Hover-Reisner, & Fürstaller, 2010; Schaich, 2011; Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012; Fürstaller, 2019), indem ich die zwei Kontexte des Aufwachsens des beobachteten Kindes mittels einer teilnehmenden Beobachtung über einen längeren Zeitraum untersuche. Bisher einmalig beobachte ich das Kind und seine Eltern zunächst im familiären und später im institutionellen Rahmen. Damit stellt die vorliegende Untersuchung die Unterschiede der (latenten) Interaktions- und Beziehungsprozesses in den verschiedenen Systemen heraus und zeigt deren Bedeutung für das Gelingen des Übergangsprozesses auf.

Eine Einzelfallstudie - die subjektive Erlebnisweisen aufspürt und die Komplexität erfasst - eröffnet vielfältige Einblicke und neue Sichtweisen auf eine gesellschaftliche Praxis der institutionellen Betreuung von Kleinst- und Kleinkindern. Mit der Dokumentation und differenzierten Analyse eines komplexen, vielschichtigen und individuellen Transitionsprozesses ermöglicht sie einen seltenen Einblick hinter die meist *verschlossene Tür* einer Krippeneinrichtung (Datler et al., 2011). Der untersuchte, individuelle Eingewöhnungsverlauf mit seinem

¹ Ich verwende hier den heute üblichen Begriff der Krippenbetreuung. Mit der Bezeichnung Krippe ist die Betreuungsform für Kinder bis zum dritten Lebensalter gemeint.

Detailreichtum und einer deskriptiv-narrativen Darstellungsart verweist auf das mögliche Spektrum einer professionellen Krippeneingewöhnung. Die ausführliche Analyse des vorliegenden Einzelfalls regt an, die üblichen Praxen der Eingewöhnungsbegleitung in Krippen zu hinterfragen und gibt konkrete Hinweise zu beziehungs-dynamisch-orientierten Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Krippe.

Im Rahmen der qualitativen Einzelfallstudie begleite ich die Familie von Sophie - so nenne ich das einjährige Mädchen - ein halbes Jahr in ihrer Alltagspraxis in der Stadt Berlin. Sophie ist das erste Kind der Kleinfamilie. Im Laufe der Untersuchungsphase geben die Eltern eine erneute Schwangerschaft bekannt. Während die Mutter Mitte der 70er Jahre noch in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik aufwuchs, und selbst im Alter von wenigen Monaten die staatliche Kinderkrippe besuchte, erlebte der Vater die eigene frühe Kindheit auf dem großelterlichen Bauernhof in der Bundesrepublik Deutschland. Er besuchte den öffentlichen Kindergarten erst ab dem dritten Lebensjahr. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Eltern als ein bedeutsamer Faktor auf ihre subjektive Art des Vater- und Mutter-Seins auswirken (vgl. Fraiberg, 1996; Freiberger, 2007; Israel & Kerz-Rühling, 2008). Historisch betrachtet entwickelten sich in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg ganz unterschiedliche Traditionen der frühen, institutionalisierten Kinderbetreuung. Dieser Umstand prägt bis heute die Einstellungen, Erfahrungen und das Wissen in Bezug auf die frühe außerfamiliäre Kinderbetreuung - besonders in einer Stadt wie Berlin. Um ebenso die Perspektive der erwachsenen Akteurinnen zu berücksichtigen, führe ich zum Ende der Eingewöhnungszeit leitfadengestützte Interviews mit der Mutter, dem Vater und der Kindheitspädagogin durch. Damit berücksichtige ich zum Einen ihre biographischen Erfahrungen des Aufwachsens im Rahmen von selbst erfahrener institutioneller Frühbetreuung (Israel & Kerz-Rühling, 2008), zum Anderen dienen diese biographischen Informationen und Reflexionen dazu, die sich abzeichnenden (latenten) Dynamiken und Prozesse im Rahmen der Eingewöhnung genauer zu verstehen.

Der frühe Übergang in die außerfamiliäre Tagesbetreuung stellt für alle Beteiligten einen gravierenden Einschnitt dar (Ahnert, 1998, 2010; Griebel & Niesel, 2004; Becker-Stoll & Wertfein, 2015), besonders für die Kleinst- und Kleinkinder ist er mit Stress und emotionaler Verunsicherung verknüpft. Die (meist) erste Trennung von den Primärobjecten und das Hineinwachsen in eine soziale Gemeinschaft ist ein zentraler Moment in der Entwicklung des Kindes, es prägt seine weitere Entwicklung tiefgehend. Diese sensible Entwicklungsphase der frühen Kindheit bezeichnet Mahler et al. (1975) „als psychische Geburt“ des Menschen. In

dieser vulnerablen und prägenden Zeit entwickelt sich unter anderem die grundlegende Bindungsfähigkeit (Grossmann & Grossmann, 2004) durch eine vertrauensvolle, sichere Bindung an erwachsene Bezugspersonen. In den ersten zwei Lebensjahren bleiben die Kinder angewiesen auf einen feinfühligem, dyadischen Austausch und intensive Zuwendung durch ein verlässliches Gegenüber. Nur so kann sich am Anfang des Lebens ein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln, auf dessen Basis sich die Trennungs- und Ambivalenzfähigkeit sowie die Lust an der Autonomie entfalten.

Anders als bei einem späteren Eintrittsalter des Kindes fällt diese meist erste längere Trennung zwischen Kind und Eltern in die sensible Entwicklungsphase der ersten zwei Lebensjahre - die frühe Kindheit -, die als besonders stör anfällig gilt (Klein, 1928/1996, 1936/1996; Bowlby, 1969/1975, 1973/2006; Fein, 1996; Haug-Schnabel, Bensel, & Kirkilionis, 1997; Beller, 1989; Datler & Strobel, 2001; Fonagy, Gergey, Jurist, & Target, 2002; Dornes, 1993, 2006; Ahnert, 2006; GAIMH, 2008; Brisch, 2009; Kihlbom, 2012; Posth, 2012). Sie wird noch stark von körperbezogener Nähe und Geborgenheit, Stillen/Flaschenfütterung sowie allgemeiner großer Bezogenheit und Abhängigkeit von den primären Bindungspersonen bestimmt (Ahrbeck, 2007; Diem-Wille, 2007, 2009). In diesem Alter ist das Kind mit dem „Vertraut werden mit der Welt“ und seiner „Aneignung von Welt“ (Bergmann, 2011, S. 12; Winnicott, 1965/2002) beschäftigt. Zum Ende des ersten und zu Beginn des zweiten Lebensjahres gewinnt das Kind durch den Zuwachs an motorischen und sprachlichen Fähigkeiten an innerer Stärke und Optimismus, dennoch bleibt seine seelische Verfassung instabil (Diem-Wille, 2009). Die Stimmungen des Kindes schwanken. Ist es eben noch aktiv und erforscht die Welt selbstbewusst, so kann es schnell zu einem hilflosen, anhänglichen Kind werden, welches Schutz und Geborgenheit bei den vertrauten Bezugspersonen sucht. Kontinuität und Bezogenheit bilden die Basis, auf der das Kind sich mit seiner noch unsicheren Identität und ersten Impulsen von Autonomie und den dazugehörigen Gefühlen erfahren kann.

Gerade diese sensible Entwicklungsphase und die häufig anzutreffende Praxis, Kinder nach Abschluss des ersten Lebensjahres in eine Gruppenbetreuung einzugewöhnen, haben mich veranlasst, ganz bewusst ein einjähriges Kind in den Fokus der Einzelfallforschung zu stellen. Etwas, was es in dieser Form noch nicht gibt. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Eingewöhnung sind rar (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012), besonders solche, die sich spezifisch mit dem ersten und zweiten Lebensjahr aus einer psychodynamischen Perspektive auseinandersetzen. Obwohl das Alter

und der Entwicklungskontext - wie die Untersuchung zeigen wird - keinesfalls nebensächlich ist für ein Gelingen einer frühen Eingewöhnung. Für ein einjähriges Kind bedeutet die Transition in eine institutionelle Gruppenbetreuung etwas ganz Anderes als für ein dreijähriges Kind. Die vorliegende Arbeit schafft einen nicht immer leichten Zugang zu der inneren Welt eines einjährigen Kindes und seinem vorsprachlichen Interaktions- und Beziehungsverhalten. Dabei findet das frühe Entwicklungsalter, welches sich wie erwähnt durch besondere Themen und Entwicklungsdynamiken auszeichnet, eine stärkere Beachtung als beispielsweise bei den Einzelfalluntersuchungen der Wiener Kinderkrippenstudie.

Um das emotional-soziale Erleben des Kleinkindes und seiner haltenden Umgebung in diesem vielschichtigen Transitionsprozess zu erforschen, kommt eine psychoanalytisch ausgerichtete Methodik zum Einsatz. Vor dem theoretischen Hintergrund einer ausgewählten psychoanalytischen Entwicklungspsychologie erlaubt das psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsverfahren nach Bick/Tavistock-Konzept, latente Aspekte im Beziehungs- und Interaktionsgeschehen über eine interpretative Analyse des Beobachtungsmaterials ausfindig zu machen. Die moderne Psychoanalyse mit ihren unterschiedlichen Strömungen gewichtet die Erfahrungen der frühen Kindheit als äußerst bedeutsam und für die weitere Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich. Trotz ihrer „beziehungs-fokussierten, relationalen Orientierung“ (Streeck-Fischer, 2018, S. 8) steht sie meines Erachtens immer auch für das Konflikthafte im Menschen, für die Komplexität und Rätselhaftigkeit menschlicher Erfahrung.

Die zentrale Bedeutung der frühen Austauschprozesse zwischen dem Kind und seinen vertrauten Bezugspersonen berührt die Frage, wie sich eine frühe Trennung durch eine Krippenbetreuung auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Die Dramatik des Themas erklärt sich mitunter auch dadurch, dass wir alle im Inneren eine subjektive, emotionale Betroffenheit spüren oder sie abwehren (Scheerer, 2008a, b). Auch hier macht ein psychoanalytisches Vorgehen besonders Sinn, da Verdrängtes wie Freud es als „inneres Ausland“ (zitiert nach Diem-Wille, 2007, S. 209) bezeichnete, in frühesten Zeit durch die gemachten kindlichen Beziehungserfahrungen entsteht. Die emotionale Betroffenheit der Menschen erklärt unter anderem die kontroverse, vielschichtige Diskussion, die emotional und mitunter ideologisch aufgeladen geführt wird. Die frühe professionelle Krippenbetreuung ist somit keine uninterfragte spannungsfreie gesellschaftliche Realität, obwohl eine temporäre außerfamiliäre Gruppenbetreuung für viele Kleinstkinder und ihre Familien zum selbstverständlichen Alltag des gegenwärtigen Aufwachsens in Deutschland gehört. Viele Eltern entschließen sich heute, ihr Kind in der Zeit um das vollendete erste Lebensjahr in eine außerfamiliäre Kinderbetreuung

zu geben. Laut Statistischem Bundesamt (2019) befindet sich jedes dritte Kind im Alter von 0 bis 2 Jahren in außerfamiliärer, institutioneller Betreuung, während es bei den 3- bis 6-Jährigen dreiundneunzig Prozent sind.

Mit der Eingewöhnung in die öffentliche Krippenbetreuung beginnt für viele Kinder die erste Transition in ihrem Lebenslauf. Der Übergang ist oft durch Umbrüche und Transformationen gekennzeichnet. Sie können Entwicklung anregen und Neues hervorbringen, ebenso gut aber auch Stagnation und Vulnerabilität nach sich ziehen. Für Kleinst- und Kleinkinder, die zum ersten Mal in ihrem Leben eine Zeit ohne ihre primären Bezugspersonen und als Teil einer Kindergruppe mit professionellen Personen verbringen, ist es eine herausfordernde *Wandlungszeit*. Mit ihr verbunden erleben und verarbeiten Kinder meist zum ersten Mal ein längeres, wiederkehrendes Getrenntsein von Vater und Mutter², den vertrauten Menschen an ihrer Seite. Mit der Öffnung des bisherigen Lebensraums erweitert sich ihr Beziehungs- und Bindungsnetz (Ahnert, 2003, 2007). Das junge Kind pendelt nun zwischen zwei gänzlich verschiedenen sozialen Systemen, der Familie und einer professionellen Tagesbetreuungseinrichtung. Mit dieser frühen Transition sind komplexe, schmerzvolle Herausforderungen und neue Erfahrungen im Fremd- und Selbsterleben sowie psychische Veränderungsprozesse verbunden (vgl. Bailey, 2008; Scheerer, 2008b). Seit der Wiener Kinderkrippenstudie (2007-2012) sind präzise Kenntnisse zum Belastungserleben von Kindern im Rahmen der Eingewöhnung in die Kinderkrippe (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Datler, Dalter, & Hover-Reisner, 2010; Ahnert, Kappler, & Eckstein-Madry, 2012; Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012), aber auch über ihren aktiven Einfluss auf das Gelingen von Eingewöhnungsprozessen (Fürstaller & Ereky-Stevens, 2011) verfügbar. Im Rahmen dieser groß angelegten wissenschaftlichen Studie sind vielfältige Einzelfallstudien (Bruha, 2010; Jedletzberger, 2010; Kirmstötter, 2011; Neunteufl, 2011; Schäufole, 2011) und weitere Forschungsarbeiten entstanden, die meist unter spezifischen Blickwinkeln das Erleben und Verhalten der Kinder in ihren Beziehungs- und Interaktionskontexten im Rahmen der Eingewöhnung untersuchen.

Daran anknüpfend richtet sich die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung darauf, wie das Kleinstkind den Übergang in die außerfamiliäre Betreuung erlebt, verarbeitet und mitgestaltet. Erweitert wird der bisherige Forschungsfokus auf das neu entstehende Beziehungsdreieck, das sich in diesem Kontext entwickelt: Kind, Eltern und Kindheitspädago-

² Oder anderen Bezugspersonen, welche die elterlichen Funktionen übernehmen. Dies gilt nachfolgend auch für die Verwendung des Begriffs Eltern.

gin³. Den kindheitspädagogischen Fachkräften wird ein enormer Einfluss zugeschrieben, da sie die Kinder in den verschiedenen, unbekanntem Situationen begleiten und sie emotional auffangen (Winner & Erndt-Doll, 2009; 2013; Winner, 2013; Becker-Stoll & Wertfein, 2015). Somit bezieht sich ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung auf das (latente) interaktionelle Geschehen zwischen Kind und Kindheitspädagogin mit spezifischen Analysen einzelner Spiel- und Interaktionsszenen, anhand deren Handlungsvorschläge und Kompetenzen einer Kindheitspädagogin im Transitionsprozess aufgezeigt werden. Zudem erfolgt eine Analyse, inwieweit die Gestaltung der Beziehungs- und Interaktionsprozesse zwischen Eltern und Kindheitspädagogin eine bedeutsame Rolle für das Gelingen des Eingewöhnungsprozesses spielt. Denn ebenso wie beim Kind können bei den Eltern emotionale Verunsicherungen, Schuldgefühle und Veränderungen im Familienalltag in dieser Übergangszeit auftauchen (Becker-Stoll, Berkic, & Kalicki, 2010).

Da jedes einzelne Kind und seine Familie diesen einmaligen Übergang von einer ausschließlich familiären zu einer temporären institutionellen Betreuung in ganz individueller Art und Weise gestaltet und erlebt, zeichnet sich die vorliegende Einzelfalluntersuchung durch eine Subjektorientierung aus, die einer deskriptiven und interpretativen Forschungshaltung folgt, auch um den einmaligen Prozess des Forschens mit zu reflektieren.

Zum Ausgang der Eingewöhnung lässt sich bereits jetzt anmerken, dass Sophie mehr Zeit für das Ankommen in der Kindergruppe benötigt als von Seiten der Einrichtung und deren Eingewöhnungskonzeption vorgesehen. Jede Eingewöhnung ist ein individueller und einzigartiger Prozess (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012). Dieser verläuft nicht immer entsprechend gewisser Zeit- und Phasenvorgaben, wie sie in kindheitspädagogischen Eingewöhnungskonzepten und -praxen der Betreuungseinrichtungen zu finden sind. In dieser qualitativen Untersuchung lässt sich genau verfolgen, wie die einjährige Sophie sich parallel zur Trennungsverarbeitung von ihren Eltern auf neue Beziehungen einlässt, ganz allmählich Vertrauen fasst, auch wenn die anderen Kinder der Krippengruppe ihr noch lange fremd bleiben. Zu bemerken ist, dass sie die Forscherin unerwartet als zusätzliches stützendes, sicherheitsspendendes Objekt *gebraucht*, um den schwankenden, schwierigen Eingewöhnungsverlauf und vor allem das Getrenntwerden und -sein von den elterlichen Bindungsper-

³ Im späteren Verlauf der qualitativen Untersuchung wird der Begriff Kindheitspädagogin zur Berufsbezeichnung von staatlich anerkannten Absolventinnen eines praxisorientierten Studiums an Fachhochschulen etc. nicht weiter verwendet, sondern durch den Begriff der Frühpädagogin und der frühpädagogischen Fachkraft abgelöst, da das pädagogische Personal der untersuchten Krippeneinrichtung die bisherige Fachschulausbildung für Kinder- und Jugendhilfe (staatlich anerkannte Erzieherin) beziehungsweise die eingewöhnende Bezugsperson die entsprechende Ausbildung zur Kindergärtnerin in der ehemaligen DDR absolvierte.

sonen zu meistern. Insgesamt begleitet die Forscherin Sophie ein halbes Jahr auf ihrer *stürmischen Reise* vom Einzel- zum Krippenkind.

Aufbau der Einzelfallstudie

Eingebettet in einen psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Verstehenskontext stellt die Feldforschung in den zwei Welten des Aufwachsens des Kindes in Familie und Krippe das Kernstück dieser Forschungsarbeit dar. Die Präsentation des Untersuchungsmaterials erfolgt dicht an den Beobachtungsprotokollen.

Das *Kapitel 1* gibt einen Überblick über den historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Kontext von Krippenbetreuung, woran sich aktuelle wissenschaftliche Forschungen speziell zum Übergang, dem Trennungserleben und seiner Bewältigung sowie dem pädagogischen Umgang im Rahmen der Eingewöhnung anschließen. Sie stellen wichtige Anknüpfungs- und Bezugspunkte für die Auswertung des Datenmaterials dar.

In *Kapitel 2* folgt die Darlegung des Erkenntnisinteresses mit der zentralen Fragestellung zu den einzelnen Untersuchungsperspektiven.

In *Kapitel 3* finden sich ausgewählte psychoanalytische Theoriebezüge zu frühen Entwicklungsprozessen und thematischen Schwerpunkten (Nahrung, Spiel und Übergangsobjekt).

In *Kapitel 4* wird die Auswahl der Methodik begründet, und der Forschungsprozess der empirischen Studie reflektiert.

Das *Kapitel 5* beschreibt den Beginn der teilnehmenden Beobachtung im häuslichen und familiären Umfeld. Diese startet im Frühsommer, einige Monate vor Eingewöhnungsbeginn. Im Rahmen der Einzelfallstudie stehen das Beobachtungsmaterial und dessen Auswertung im Mittelpunkt. Die Beobachtungen im familiären Kontext werden entsprechend des multiperspektivischen Vorgehens sowie der vorgefundenen, alltagspraktischen Konstellationen in der Familie - das Kind mit der Mutter, das Kind mit dem Vater und dann alle drei gemeinsam - chronologisch untersucht und ausgewertet.

Das *Kapitel 6* befasst sich mit der Darstellung und Auswertung des Pädagogischen Aufnahmegesprächs vor Beginn der Eingewöhnungsphase als erstes Kennenlernen der Familie und der Kindheitspädagogin.

Als nächstes folgt in *Kapitel 7* die zentrale, umfangreiche Erzählung⁴ (vgl. Datler W., 2004) und Analyse zum Eingewöhnungsverlauf.

⁴ Ich danke Herrn Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler (Universität Wien) für seine Ermutigung, eine novellenartige Falldarstellungen zu schreiben. Damit lässt sich der besondere Wert dieser Art der Erkenntnisgewinnung herausstellen, auch wenn ich riskiere, mich damit dem aktuellen Zeitgeist entgegenzustellen.

In den Schlussbetrachtungen im *Kapitel 8* erfolgt die Vorstellung der wichtigsten Ergebnisse der Einzelfallstudie und daraus resultierende Handlungsempfehlungen bei der Eingewöhnung von Kindern in den ersten zwei Lebensjahren.

Hinweise zum Text

Der *Dritte...* Kursivsetzung im Text weist auf Bedeutung im übertragenen Sinn hin sowie nicht eindeutige Begrifflichkeit

Hinweise zu den Beobachtungsprotokollen

„.....“ Doppelte Anführungszeichen bei wörtliche Rede bei sicherer Erinnerung

.....‘ Einfache Anführungszeichen bei wörtlicher Rede bei unsicherer Erinnerung

Hinweise zur Transkription

(lacht) nonverbaler Ausdruck, Beobachtungen

... kürzere Pause

... .. längere Pause

[...] Auslassung / Kürzung

[die Mutter] ergänzende Hinweise

/ Wort- und Satzabbrüche

// Unterbrechen, gleichzeitiges Sprechen

UV unverständlich

1 Außerfamiliäre Betreuung | Forschungsstand

Kindheit in der gegenwärtigen Gesellschaft wird als eigenständiger, bedeutsamer Lebensabschnitt verstanden. Immer früher soll jedoch für einen optimalen Ausgang von Bildungs- und Lernkarrieren gesorgt werden (Ahlheim & Ahlheim, 2014). Die Spielräume der Kindheit verengen sich. Im Kontext von stark zunehmenden gesellschaftlichen Beschleunigungs- und Optimierungstendenzen verkürzen sich Entwicklungszeiträume und Zeiten, in denen man sich den Kindern widmet (Dammsch & Teising, 2013). Die außerfamiliäre Betreuung ist heute wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Hierhin hat sich ein großer Teil der Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern und Familien verlagert.

Das Kind wird als *kompetenter Akteur* in seiner Lebenswelt gesehen, der aktiv Einfluss nimmt auf Interaktions- und Beziehungsprozesse (Dornes 1993/2002). Die Pädagogik der frühen Kindheit sieht bereits Kleinstkinder als ein Gegenüber und aktiven Partner, die Einfluss auf die Beziehungen nehmen und sie mitgestalten (Brisch, 2009; Schäfer, 2011; Becker-Stoll, Berkic, & Kalicki, 2010). Ein ähnlicher Wandel lässt sich auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern im Bereich der Frühpädagogik beobachten. Der Fokus richtet sich nun zunehmend nicht mehr auf eine *Arbeit mit den Eltern* sondern auf eine gleichwertige *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* zwischen den Beteiligten (Ahnert, 2007; Haug-Schnabel, Bensel, & Kirkilionis, 1997). Nicht nur die frühpädagogischen Fachkräfte sondern auch die Eltern werden als Expertinnen wahrgenommen, die ein gemeinsames Ziel zum Wohle des Kindes und seiner Entwicklung verfolgen.

Den Spagat den viele Familien heute eingehen, macht auf die Paradoxie unserer modernen Gesellschaft aufmerksam. Einerseits braucht das „Ideal der Flexibilität und Mobilität eine souveräne Trennungskompetenz, Autonomie und Bildungsfähigkeit [...], welches andererseits infolge dieser „Beschleunigung, Optimierungsansprüchen und Flexibilisierung - auf der Ebene der sorgenden Generationsbeziehungen im Verhältnis zu den Heranwachsenden die Bedingungen ihrer Ermöglichung - nämlich verlässliche Fürsorge - gerade labilisiert wird“ (King, 2013, S. 49). Offen bleibt, welche Konsequenzen dies für die psychische Entwicklung der nachfolgenden Generation hat.

Der anschließende Abriss zur Geschichte der Kinderkrippe zeigt, dass die Einstellungen und Diskussionen zur frühen Kinderbetreuung immer auch als ein Spiegel der Gesellschaft und ihren politischen, kulturellen, arbeitsmarktpolitischen, erzieherischen, humanistischen und geschlechtlichen Diskursen zu verstehen ist. Ausgehend davon, dass frühe Sozialisationser-

fahrungen der Eltern und der frühpädagogischen Fachkräfte⁵ ihre Betreuungs- und Erziehungsvorstellungen sowie ihre Haltung und Abwehrbemühungen im frühen Trennungsprozess während der Eingewöhnung prägen (vgl. Israel & Kerz-Rühling, 2008; Faimberg, 2009), gehe ich auf die sozialpolitischen Begebenheiten und die Praxis der Krippenerziehung in der DDR etwas ausführlicher ein. Da die untersuchten Akteurinnen in Berlin leben, sich auch die Einrichtung im ehemaligen Ostteil der Stadt befindet und Sophies Mutter sowie die eingewöhnende Fachkraft in der ehemaligen DDR aufgewachsen sind, spielen ihre Erfahrungen in diesen Prozess mit hinein, was sich auch in ihren Einzelinterviews widerspiegelt.

1.1 Geschichte der Kinderkrippen

Die Betreuung von Kindern durch andere als ihre elterlichen Bezugspersonen ist keine Erfindung der modernen Gesellschaft. Komplexe Betreuungsarrangements, welche die mütterliche/elterliche Betreuung von Kindern unterstützen, gehören zu den geschichtlich ältesten Betreuungsbedingungen (Hrdy, 1999). Älteren Studien (Weißner & Gallimore, 1977, zit. nach Lamb & Weißner, 1997, 699) zufolge „wurden Kinder in 40% der Kulturen, die sie untersuchten, zu mehr als 50% der Zeit von anderen Personen als ihren Müttern betreut, und diese Zahlen sind zweifellos noch höher, wenn es sich nicht um Kleinkinder handelt“. Ebenso führt Ahnert (2002; 2010) anthropologische Beobachtungen in noch heute existierenden Jäger- und Sammlerkulturen an, um aufzuzeigen, dass Kinder schon immer von anderen Erwachsenen oder Kindern beaufsichtigt wurden. Harsch (2008) beschreibt die Pendelbewegungen zwischen mütterlicher und nicht-mütterlicher Betreuung von Kleinstkindern in Abhängigkeit zu den historischen Epochen. Ihrer Überlegung folgend reicht die Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung 4000 Jahre zurück (Harsch, 2001; 2008). Sie stellt dar, wie sich mütterliches Verhalten in den unterschiedlichen Epochen vom babylonischen Reich über das antike Griechenland und das Mittelalter bis zur Gegenwart erheblich wandelt. Da waren Zeiten, in denen Mütter ihre Kinder ausschließlich selbst betreuten, darauf festgelegt und aus anderen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen, bis hin zu Übergabe der Betreuung der Kinder an Ersatzpersonen (Ammenwesen, Kindermädchen). Das Dilemma der „Doppelbemutterung“ ist ein ganz altes und hängt auch damit zusammen, wie viel Halt, Unterstützung und Achtung Frauen für ihre Tätigkeiten erhalten, aber auch wie der Zugang zu anderen Bereichen der Gesellschaft geregelt ist (Harsch, 2008, S. 111; Ahnert, 2010).

⁵ Ebenso der Forscherin.

Die institutionelle Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern in einem Betreuungsarrangement geht in Europa auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück (Ahnert, 2012; Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn, 2009; Harsch, 2001). Sie ist eng verbunden mit der Abnahme der landwirtschaftlich geprägten Gesellschaft und der Industrialisierung, die zu einer Trennung zwischen Wohn- und Arbeitsort führt und beide Elternteile aus ökonomischen Umständen zur Erwerbsarbeit zwingen. Besonders in städtischen Ballungsräumen kam es zur Einrichtung von Kleinkinderbewahranstalten, zu meist für Arbeiterfamilien oder alleinerziehende Frauen in sozialer Not. Denn trotz einer schichtübergreifenden bürgerlichen Geschlechtsrollennorm⁶ waren viele Frauen besonders aus Arbeiterfamilien gezwungen, einer Erwerbstätigkeit nachzukommen. Die erste Krippe (crèche) wurde 1844 in Paris gegründet. Bereits nach sieben Jahren wuchs ihre Zahl auf 400 an (Maywald, 2008). Dennoch blieb die Kinderkrippe lange Zeit eine Notlösung für arme oder erziehungsunfähige Mütter, ohne eigenständiges elementarpädagogisches Motiv. Die Krippe galt als „Sinnbild einer ärmlichen Behausung, Ort des Abfütterns und der Aufbewahrung. Notbehelf in garstigen Zeiten...“ (Maywald, 2008, S. 20). Ganz anders die Entwicklung des Kindergartens, der ebenfalls in diese Zeit fiel. Der von Friedrich Fröbel (1782 - 1852) gegründete Ort sollte entsprechend der Bedürfnisse der heranwachsenden Kinder gestaltet werden und war von Anfang an als familienergänzende Einrichtung für die gesamte Gesellschaft gedacht. Die Kinderkrippe dagegen setzt ihr Nischendasein bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland fort. Ihre Entstehungsgeschichte beeinflusst vermutlich bis heute die öffentliche Meinung zur frühen Kinderbetreuung.

Die Geschichte zeigt, dass elterliches Verhalten und Einstellungen zur Kinderbetreuung einem erstaunlichen Wandel unterliegen und das obwohl gesellschaftliche Bilder und Vorstellungen von Frauen/Männern und Müttern/Vätern oft in einer restriktiven Weise konnotiert blieben (Reyer & Kleine, 1997). Ein Blick zurück zeigt das romantisch idealisierte Mutterbild des 19. Jahrhundert, welches das Wirken von Frauen auf die Kindererziehung und Familie begrenzen wollte. Dies wurde abgelöst durch das Frauenbild der Nationalsozialisten, geprägt von einer völkisch-nationalistischen Ideologie. Sie betonte die Rolle der Frau in der Gesellschaft als Mutter mit Charaktereigenschaften wie Treue, Pflichterfüllung und Selbstlosigkeit (Schmidt, 1998). Als ein Kernstück der Erziehungs- und Pflegevorstellungen im nationalsozialistischen Deutschland und in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten sehen Ahlheim und Meador (2012) eine „ideologiegeleitete Empathieverweigerung“, in der

⁶ Der Platz der Frauen, so sah es die bürgerliche Gesellschaftsnorm vor, war der häusliche familiäre Rahmen mit Kinderziehungspflichten.

kindliche Bedürfnisse systematisch unbeachtet blieben und anpassungsbereite, unauffällige Kinder - trotz veränderten ideologischen Überbaues - Ziel der sozialpolitischen und pädagogischen Diskussionen und der daraus erwachsenen Erziehungsprinzipien waren.

Nach dem 2. Weltkrieg entwickelten sich die gesellschaftlichen Mutter-/Vaterbilder und die Systeme der Tagesbetreuung für Kinder im geteilten Deutschland in eine gegensätzliche Richtung. Lehnt die sozialistische Gesellschaft die Festlegung auf die Mutterrolle und eine enge Mutter-Kind-Bindung ab, was unter anderem zu einer hohen Rate an Fremdbetreuung führt, bleibt die frühe Kinderbetreuung in jungen Jahren in Westdeutschland tendenziell verpönt, während die rigide und sexistische Form der Arbeitsteilung zu einer damit einhergehenden Entwertung der nur in der Familie arbeitenden Frau führt (Schaich, 2011, S. 26). Im öffentlichen Verständnis in den westlichen Bundesländern sind Tageseinrichtungen für Kinder weiterhin als Einrichtungen für Familien in sozialen Notlagen bestimmt. Erst in den 70er Jahren, im Rahmen der beginnenden Bildungsdebatte, rückt der Kindergarten ins Zentrum einer öffentlichen und fachlichen Aufmerksamkeit, bleibt überwiegend eine auf den Vormittag reduzierte Betreuungseinrichtung. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz nach Vollendung des dritten Lebensjahres wurde 1996 erteilt. Parallel setzt sich das Nischendasein der Krippenbetreuung für jüngere Kinder in Westdeutschland fort. Die Familienstruktur dieser Zeit bleibt geprägt vom (männlichen) Allein-Verdiener-Modell mit Festlegung der Frauenrolle auf den häuslichen Bereich und die Kindererziehung. Berufstätigkeit von Müttern wurde allein aus wirtschaftlichen Gründen akzeptiert, Wünsche nach Selbstverwirklichung und beruflicher Orientierung waren in den 1960er und Anfang der 1970er Jahren eher verpönt und wurden abgelehnt (vgl. Jünemann, 1999; Sommerkorn & Liebsch, 2002). Mit Beginn der siebziger Jahre setzt dann auch in der Bundesrepublik ein tiefgreifender Wandel des Geschlechter- und Generationsverhältnisses und der familiären Alltagspraxis ein (Nave-Herz, 2002). Tradierte, familienorientierte Bilder von Frauen und enge Rollenvorgaben *verflüssigten* sich, Lebensläufe individualisierten und Wahl- sowie Entscheidungsmöglichkeiten nehmen zu. Mit dem sogenannten gesellschaftlichen Individualisierungsschub wird zunehmend auch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Frage gestellt (Schmauch, 1993, S. 44). Das veränderte Selbstverständnis von Frauen und der Wunsch nach Berufstätigkeit neben ökonomischen Gesichtspunkten führen zu einer Zunahme nicht-elterlicher Betreuung von Kindern (NICHD 1997, S. 405 zitiert nach Dornes 2006, S. 248). Im Rahmen der 68er Bewegung entsteht neben der Frauenbewegung auch die Kinderladenbewegung. Mit dem Wunsch von Frauen nach mehr Zeit für das Berufsleben, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie anderen Tätigkeiten verbinden sich auch

pädagogische Motive, den Kindern spezifische Lebensräume zur Verfügung zu stellen. Die Zahl der Kindergärten, die Kinder ab dem dritten Lebensjahr aufnehmen, steigt kontinuierlich, während die Versorgung im Krippenbereich marginal bleibt (Maywald 2008). Vielmehr werden in der Bundesrepublik eher Betreuungsformen im eigenen Haushalt favorisiert (Kinderfrauen und Babysitter, 5,3 Prozent), später auch aufgrund eines Versorgungsmangels besonders in Großstädten, während ein Großteil durch die Generation der Großeltern abgedeckt wird (Tietze, 1998a, S. 47-50). Somit bleibt die Betreuung der Kinder „trotz aller Veränderungen in den Familienstrukturen und Lebensorientierungen der Frauen in einer ausgeprägt dominanten Weise Mutterbetreuung“ (Tietze 1998a, S. 55) die zentrale Art, Kleinkinder in den westlichen Bundesländern aufwachsen zu lassen.

Bis zur Wende entwickelte sich dagegen in der DDR das dichteste Netz von Kinderkrippen in Europa (Israel, 2017). Zur Gründungszeit existieren bereits 73 Krippen für knapp 1500 Kinder (Ahnert, 1998). Die Versorgungsquote von 6 Prozent erhöht sich in den folgenden Jahren weiter, so dass 1989 bereits 80 Prozent der Kinder unter drei Jahren in Kinderkrippen in der DDR betreut werden (Israel, 2017). Damit die weibliche Arbeitskraft der Produktion während der Familienzeit weiterhin zur Verfügung stehen konnte, werden die Kinder meist bereits nach wenigen Wochen in die Gruppenbetreuung gegeben. Neben der beschäftigungspolitischen Zielsetzung ging es bei der Entwicklung des Krippensystems dann auch um die körperliche Pflege und medizinische Betreuung, besonders um der hohen Kindersterblichkeit entgegen zu wirken (Vogelsänger, 2008). Diese hygienischen Bemühungen bleiben bestehen, auch als ganz andere Ursache-Wirkmechanismen wie beispielweise Infektanfälligkeit aufgrund von Stress (Dittmar & Ettrich, 1980) bekannt werden. Die Betreuung für Kinder ab dem frühesten Kindesalter ist Teil einer großangelegten Sozialpolitik der DDR. Vielfältige familienfreundliche Unterstützungen wie günstige Speiseversorgung in den pädagogischen Einrichtungen, Geld bei der Geburt eines Kindes, günstige Darlehen für junge Eltern, Ferien- und Freizeitbetreuung etc. waren mächtige Wirkfaktoren einer staatlichen Familien- und Sozialpolitik. Das sozialistische Erziehungs- und Bildungskonzept hat die Prägung und Bildung einer sozialistischen Persönlichkeit im Kollektiv zum Ziel. Trotz Ausnahme von kritischen und aufgeklärteren Eltern, die es natürlich auch gab, war die Grundstruktur des gesellschaftlichen Lebens nach Israel (2017) ausgerichtet auf:

Das Leben vollzog sich also von frühester Kindheit bis in das Erwachsenenalter überwiegend in hierarchisch strukturierten Klein- und Großgruppen nach dem Modell: Führer - Geführter, Rede ohne Gegenrede. Der Wert des Einzelnen wurde den Gruppennormen untergeordnet und die ideologisch erwünschten Erziehungsziele sollten, auch gegen die Interessen und Widerstände des Ein-

zelen, durchgesetzt werden. Im Zentrum der Erziehung stand die Einordnung ins „Kinderkollektiv“. (S. 2)

Dies muss für viele Eltern schmerzhaft gewesen sein und beruht nach Israel (2009, S. 162) darauf, dass der „unausgesprochene gesellschaftliche Kontext auf einer Verleugnung der Abhängigkeit beruhte“. Der private, familiäre Raum für Bindung und individuelle Entwicklung zwischen Kindern und ihren Eltern blieb damit sehr schmal. Für die Familien bedeutet dies eine vielfältige staatlich subventionierte Versorgung und Unterstützung ihrer Kinder, während gleichzeitig ein erheblicher Einfluss des Staates und seiner Ideale die Erziehungsverantwortung der Eltern erheblich mindert. So kommt auch Agathe Israel, die selbst mit ihrer Familie in der DDR lebte und sich unter psychoanalytischer Perspektive mit Auswirkungen früherer Krippenerziehung beschäftigt hat, zur Einschätzung, dass Qualitätsmerkmale einer qualitativ guten Frühbetreuung wie Möglichkeiten des Selbstempfindens und individuelles Wachsen zu eröffnen, in der damaligen Krippenerziehung in der DDR nur unzureichend vorhanden waren.

Zu große Gruppen von Babys und Kleinstkindern (oft bis zu 20 Kinder und mehr), häufiger Betreuerinnenwechsel, lange tägliche Trennungen von neun bis zehn Stunden und ein repressiv-reglementierender Erziehungsstil mit ideologischer Beeinflussung (vgl. Karutz 2001) konnten abends von berufstätigen, müden Eltern kaum ausgeglichen werden. (Israel, 2015, S. 10)

Später werden jedoch Auswirkungen der Krippenerziehung untersucht und beispielsweise Entwicklungsrückstände von bis zu 5 Monaten bei Krippenkindern am Ende des dritten Lebensjahres (vgl. Wilhelm-Breunig, 2013) festgestellt. Dies führt im Laufe der Zeit zu Veränderungen in der Sozialpolitik wie den Abbau von Wochenkrippen⁷ zugunsten eines Ausbaus von Tageskrippenangeboten sowie der Einführung eines Babyjahres, ab 1976 für das zweite Kind und ab 1986 auch für das Erstgeborene. Fortan sollen zaghaft pädagogische Gesichtspunkte mehr Beachtung finden. Es entstehen die ersten Erziehungsprogramme für das Krippenpersonal, die sich im Spannungsfeld zwischen normativ-leistungsorientierten, altersnormativen Vorstellungen von der Lenkung und Führung der Kinder auf Basis einer Beschäftigungs-Pädagogik einerseits und der Berücksichtigung von Individualität und einer zugewandten, interessierten Haltung der Pädagoginnen andererseits - etwa Ende der achtziger Jahre im Erziehungsprogramm - bewegen (Nentwig-Gesemann, 2009). Zwei qualitative Forschungsarbeiten (Höltershinken, Hoffmann, & Prüfer, 1997 und Nentwig-Gesemann, 1999, zit. nach Nentwig-Gesemann 2009), die sich während des Transformationsprozesses der zwei Staaten besonders mit der Sicht der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich der DDR beschäf-

⁷ Als kommunale oder betriebliche Einrichtungen standen Wochenkrippen für Eltern mit hoher zeitlicher Belastung (Schichtdienst) zur Verfügung. Die Kinder im Alter von sechs Wochen bis zu drei Jahren verblieben die gesamte Woche einschließlich der Nächte in der Betreuungseinrichtung.

tigen. Sie stellten immer wieder Diskrepanzen und Differenzen zwischen der programmatischen Ebene und einer zaghaften Betonung einer Pädagogik vom Kind aus fest. Allerdings spiegelte sich dies auf programmatischer Ebene in keiner Weise wider. Vielmehr setzte sich die Negation jeglichen Widerspruchs zwischen den Interessen und Bedürfnissen des sozialen Kollektivs und des Individuums fort. Dieser verdrängte, unverarbeitete Widerspruch lastet letztlich auf den Schultern der Erzieherinnen, die im Alltag Lösungen finden mussten, zwischen einer „Hinwendung zum Kind, einer umfangreichen, altersnormierten, programmatisch vorgegebenen Planungs- und Dokumentationsarbeit und den Kontrollen, denen sie selbst als Erzieherinnen ausgesetzt waren“ (Nentwig-Gesemann, 2009, S. 32-33). Die Trennungsbelastungen, wie der frühe Trennungsstress und die Ängste, finden kaum Gehör, mussten auf allen Seiten - Eltern, wie Kinder, wie pädagogische Fachkräfte - verdrängt, verleugnet und rationalisiert werden (vgl. Scheerer, 2009; Israel, 2015). Beller sieht die Kinderkrippen der letzten 150 Jahre als medizinisch ausgerichtet und von ärztlichen Einrichtungen kontrolliert: „Um Säuglinge vor Ansteckung und Infektion zu schützen, mussten sie den Kinderkrankenschwestern und Kinderpflegerinnen von den Eltern überreicht werden, ohne dass diese die Räume der Krippe betreten durften. Die Trennung war bedingungslos und kurz“ (Beller, 2002, S. 2). Auch wenn sich in allen vier Erziehungskonzepten der DDR Ausführungen zur Gestaltung der Eingewöhnung - als die ersten Wochen in der Krippeneinrichtung - finden (vgl. Schmidt-Kolmer, 1956, 1968; Schmidt-Kolmer & Reumann, 1959), fehlen Hinweise zur Berücksichtigung des Bindungs- und Verlustkammers und zu pädagogischen Handlungsanweisungen, mit den frühkindlichen Trennungsbelastungen umzugehen. Anfangs wird der „Milieuwechsel“ zwar als eine „schwere Nervenbelastung“ bezeichnet, der „mit großer Sorgfalt und Liebe“ durchgeführt werden müsse“ (Schmidt-Kolmer, 1956, S. 51). Dennoch sehen diese Programme und auch die Praxis keine Einbeziehung der Eltern in der Eingewöhnungsphase vor; auch das Mitbringen von Übergangsobjekten aufgrund der starken hygienischen Vorschriften blieb eher unerwünscht; lediglich die Krippenleiterin solle sich bemüht zeigen, etwas über die Gewohnheiten des Kindes von den Eltern zu erfahren (ebd.). Die Forschungserkenntnisse lassen vermuten, dass die emotionale Bedeutung dieser frühen und meist auch abrupten Trennung von den Hauptbezugspersonen, die damit verbundenen Ängste und Reaktionen lange Zeit nicht wahrgenommen wurden (Laween, Andres, & Hedervari, 1992; Zwiener, 1994; Israel & Kerz-Rühling, 2008; Israel, 2009). Erst im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 differenziert sich die

Bedeutung der Eingewöhnung weiter aus und es werden verschiedene konkrete Hinweise zur Vorbereitung und Gestaltung dieser Phase gemacht.⁸ Hier räumt man den Eltern eine täglich gestaffelte Anwesenheit während der Eingewöhnung ein, die allerdings in der Praxis nur zögerlich umgesetzt, beziehungsweise umgangen wurde (vgl. Zwiener, 1994, S. 69). So kommt auch Wilhelms-Breunig nach einer theoriegleiteten Analyse der Erziehungskonzepte für die Krippeneinrichtungen in der DDR zu folgender Einschätzung: „Es kann festgehalten werden, dass sich ein Umdenken im letzten DDR-

Erziehungsprogramm zwar abzeichnet, die konkreten Angaben jedoch nach wie vor durch einen stark kontrollierenden Erziehungsstil gekennzeichnet sind. Die Berücksichtigung von Emotionalität und Individualität sowie das Zulassen von Selbständigkeit bleibt hierdurch begrenzt“ (Wilhelms-Breunig, 2013, S. 197).

Während es in der DDR eine spezifische Ausbildung zur Fachkraft für Erziehungsarbeit für die unter Dreijährigen gibt, findet sich in der BRD keine entsprechende Ausdifferenzierung. Die Ausbildung zur Fachkraft für Erziehungsarbeit ist mit einer hohen gesellschaftlichen Anerkennung und Aufstiegsmöglichkeiten durch ein nachfolgendes Hochschulstudium verknüpft gewesen. In der BRD gibt es keine entsprechende Ausbildungsfokussierung und auch Forschungsarbeiten entstehen erst Mitte der 1980er Jahre, im besonderen am Arbeitsbereich Kleinstkindpädagogik der Freien Universität Berlin (vgl. Beller, 1995; Laewen, 1991).

Die dramatischen und tiefgreifenden Veränderungen nach der Wende berühren auch die Situation der Kinderbetreuung im vereinten Deutschland. Durch die hohe Arbeitslosigkeit und die sinkenden Geburtsraten wurden beispielsweise in Ostberlin ungenutzte Betreuungsplätze gestrichen und in Westberlin neue eröffnet, die nicht selten von pädagogischen Fachkräften aus der ehemaligen DDR besetzt worden sind (Ahnert, 2003). Trotz gewollter und zunehmender Erwerbstätigkeit in den alten Bundesländern, wurde die Erwerbstätigkeit durch Kindererziehungszeiten und Teilzeit viel häufiger unterbrochen, während in den neuen Bundesländern die Frauen mit dem Verlust an Erwerbsmöglichkeiten und in der Folge auch mit einer deutlich geringeren Anzahl an Kinderbetreuungsmöglichkeiten zu kämpfen hatten (Sommerkorn & Liebsch, 2002, S. 119-123).

⁸ Detaillierte Auseinandersetzung mit den Erziehungskonzepten der Krippeneinrichtungen der DDR finden sich beispielsweise bei Wilhelms-Breunig, 2013.

1.2 Frühe Kindheit und der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung

Für den frühen, meist ersten Transitionsprozess öffnet sich die Familie und die Institution wird zum weiteren, neuen Lebensraum für das Kind und seine Eltern. Dieser Übergang verlangt von allen Beteiligten Umstellungsbemühungen und bringt erhebliche Belastungen besonders für das Kind mit sich. Nachfolgend stelle ich Ergebnisse der Transitionsforschung vor, gefolgt von Gedanken zur Eingewöhnung, die den Kern der Transition von der ausschließlich familienorientierten Betreuung zu einer temporären professionellen Kinderbetreuung ausmacht. Mit dem Ziel, multiperspektivisch auf den Untersuchungsgegenstand zu schauen, fokussiere ich die Forschungsergebnisse und Anregungen zur Eingewöhnung zunächst auf die Eltern, dann auf das Kind und abschließend auf die kindheitspädagogischen Fachkräfte. Die Beschäftigung mit der Forschungsliteratur macht deutlich, dass ein Großteil der fachlichen Diskussion im Feld der Frühpädagogik bindungstheoretisch orientiert ist, wenn auch mal mehr mal weniger differenziert (vgl. Datler, 2003; Winner, 2013). Da mich vornehmlich die *innere* Erlebniswelt des Kindes und die damit im Zusammenhang stehenden vielschichtigen Interaktionsprozesse im Beziehungsdreieck Kind-Eltern-Fachkraft interessieren, braucht es ein psychoanalytisches Verstehen und Verfahren, welches einen Zugang zu latenten und manifesten Ebenen ermöglicht (Weiteres siehe Kapitel: Methodik). Die Auseinandersetzung mit außerfamiliärer Betreuung und kindlichen Reaktionsweisen auf Trennungen aus psychoanalytischer Sicht haben eine lange Tradition. Spezifische Überlegungen dazu finden sich im nächsten Unterkapitel 1.2.2 Trennungserleben und pädagogischer Umgang. Abschließend werden die in Deutschland verbreiteten Eingewöhnungsmodelle und ihre Konzeption vorgestellt. Bevor die Fragestellung der Untersuchung dargestellt wird, verweise ich kurz auf die Wiener Kinderkrippenstudie, in deren wissenschaftlichen Kontext meine Arbeit anzusiedeln ist.

Übergänge sind Knotenpunkte im individuellen Entwicklungsverlauf, *Verwicklungen* von individuellen Entscheidungen und Notwendigkeiten, sozialen Strukturen und gesellschaftlich normativen Wegen (Griebel & Niesel 2011). Übergänge sind besondere Ereignisse, die in ihrer Bedeutung für den Lebenslauf als entscheidend und orientierend angesehen werden. Oftmals spielen sie noch in ihrer Rekonstruktion im Erwachsenenalter eine bedeutsame Rolle (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2009; Scheerer 2011). Die frühe und meist erste Transition im Lebenslauf des Kindes ist die zwischen Familie und Kinderbetreuungs- und Bildungseinrichtung. Der Eintritt in die Kinderkrippe stellt die erste Transition in der Bildungsbiografie von

Kindern dar (Winner 2015), weitere werden folgen. Transitionen sind prozesshafte Geschehnisse, die sich nicht planen lassen.

Der eigentliche Übergangsprozess in die Betreuungseinrichtung beginnt viel früher als mit Beginn der praktischen Eingewöhnung. Vorbereitende Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern gehören dazu, aber ebenfalls die schon viel früher einsetzende Auseinandersetzung, ob und ab wann wollen oder müssen die Eltern eine außerfamiliäre Kinderbetreuung nutzen. Oftmals stellt sich den Eltern auch die Frage, wie das Kind am besten auf die Betreuung vorbereitet wird, was es noch lernen muss. Desweiteren tauchen Phantasien über den Verlauf auf und konkrete Dinge, zum Beispiel wer die Begleitung des Kindes in der Anfangszeit übernimmt, müssen ausgehandelt werden. Aus dem Familienkind, welches bisher mit seinen Eltern und möglicherweise anderen Familienmitgliedern (Geschwistern, Großeltern etc.) zusammengelebt hat, wird ein Krippenkind. Damit beginnt ein Identitätswandel, der primäre Bindungsbeziehungen öffnet und ein stärkeres Einlassen auf neue Bezugspersonen und andere Kinder entsteht. Der Lebenskontext des Kindes erweitert sich. Es gibt nun mindestens zwei Lebensbereiche für das Kind, die seinen Alltag prägen. Diese Lebensbereiche unterscheiden sich oft gänzlich voneinander, so auch im vorliegenden Eingewöhnungsfall.

Sophie lebt bisher als Einzelkind mit ihren Eltern zusammen und hat wenig intensiveren Kontakt zu anderen Personen außerhalb der Primärbeziehung⁹. Der mit der Eingewöhnung beginnende tägliche Wechsel in die Gruppenbetreuung stellt zusätzlich eine hohe Anforderung an die Einstellungs- und Umstellungsfähigkeit des Kindes dar (Datler & Strobel, 2001; Ahnert, 2006; Datler, Hover-Reisner, & Fürstaller, 2010). Es muss sich an andere Orte, Abläufe und Regeln in einem größeren Gruppenkontext (»Eine unter vielen zu sein«) zurechtfinden.

Neue Beziehungs- und Interaktionsprozesse werden ausgelöst. Affektiv-emotionale Austauschbeziehungen und Spannungsregulation, für die das Kind bisher ausschließlich die Familienmitglieder nutzt, werden nun in einem langsamen Anbahnungsprozess auf andere Personen ausgeweitet. Sekundäre Bindungen zu pädagogischen Fachkräften entstehen (Ahnert, 2010), auch wenn diese professionellen Kräfte mit etlichen anderen Kleinstkindern geteilt werden müssen und sie auch gelegentlich ausfallen, weil sie krank sind oder in den Urlaub fahren. Desweiteren entstehen erste Kontakte und Freundschaften zu anderen Kindern.

⁹ Deskriptiver Begriff für die im Säuglings- und Kleinkindalter prägenden Beziehungen, meist zu Vater, Mutter und anderen nahen Bezugspersonen wie Geschwistern.

Diese vielfältigen Anforderungen wird das Kind zusätzlich zu den typische Entwicklungsaufgaben und -themen¹⁰ seines Lebensalters bewältigen müssen. Ahnert (2006, S. 10) weist auf die Störanfälligkeit und Belastungen des ersten Übergangs hin, wenn sie die Anfangsphase als „kritisches Ereignis“ bezeichnet. Besonders für junge Kinder im ersten und zweiten Lebensjahr braucht es sanfte behutsame Übergänge (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004). Meist ist es die erste, wiederkehrende und länger dauernde Trennung von vertrauten Personen und einer vertrauten Umgebung. Nach der französischen Kinderärztin und Psychoanalytikerin Frances Dolto gilt es dabei, dem kleinen Kind das Vertrauen und die Sicherheit einer halten- den Umgebung zu bieten und eine Verbundenheit über die Sprache als ein kommunikatives Band zu schaffen (Maier-Höfer 2004, S. 183). Unter emotionalen und psychoanalytischen Gesichtspunkten geht es deshalb beim Übergang in die institutionalisierte Krippenbetreuung immer auch um frühe Trennungs- und Loslösungserfahrungen, die aus heutiger Sicht als ein wesentlicher psychischer Prozess der ersten Lebensjahre des Kindes angesehen werden, der durchaus störanfällig ist (Wiegand, 2012). Die Erfahrungen, die kleine Kinder mit sich und anderen in der Phase des Übergangs machen, beeinflussen in komplexer Weise die zukünftige Bedeutung und Haltung Neuem gegenüber. Damit sind die Erfahrungen dieser Kleinstkinder außerhalb ihrer Familie von so grundlegender Bedeutung für ihre künftigen Bildungs- und Entwicklungschancen.

1.2.1 Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Die Einsicht, dass eine fachlich fundierte Gestaltung des Übergangs nötig ist, brachte zahlreiche pädagogische Konzepte hervor (Laewen, 1991; Haug-Schnabel, Bensel, & Kirkilionis, 1997; Beller, 2002; Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, 2006; Griebel & Thomsen, 2010; Winner, 2013). Die Eingewöhnung in Begleitung eines Elternteils beim Übergang in die Betreuungseinrichtung gehört heute - fast schon selbstverständlich - zu den pädagogischen Konzepten der Frühpädagogik und wird als Qualitätsmerkmal der Krippenbetreuung angesehen (Tietze & Viernickel, 2007). Selbst kleine Kinder sind durchaus in der Lage, sich an eine neue Umgebung und Situationen anzupassen und Beziehungen zu fremden Personen aufzubauen (Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003; Ahnert, 1998, 2003). Vielfältige Faktoren begünstigen oder behindern den Verlauf der Eingewöhnung (Alter, Entwicklungsstand, Geschlecht, Temperament des Kindes, kultureller Kontext sowie tägliche Dauer, Konstanz der Betreuungsperson, Qualitätsmerkmale der Struktur- und Prozessqualität, Einstellung der

¹⁰ Beispielsweise die physiologische Regulation, Bindungsaufbau, Exploration sowie Autonomieentwicklung.

Eltern, Erziehungspartnerschaft). Eine entscheidende Rolle spielt die bestehende Bindung zu den Eltern und das kindliche Vermögen (Triangulierungsfähigkeit), sich auf eine neue Beziehung einzulassen. Ein weiterer Faktor ist das Loslösungsverhalten der Eltern; wie gut können sie das Kind in die Obhut der frühpädagogischen Fachkräfte übergeben und sich vertrauensvoll zurückziehen? Die Anwesenheit der Eltern in der ersten Zeit erlaubt den Kindern, sie jederzeit aufzusuchen und als Anlaufstelle zur Regulation von Stress und Belastung zu nutzen. Fühlt sich das Kind überfordert oder sucht es emotionale Nähe und Sicherheit, so hilft die elterliche Anwesenheit im Hintergrund - unter anderem nach Laewen (Laewen, Andres, & Hédervári, 2006, S. 24), den Übergang zu erleichtern.

Die Notwendigkeit, die Eltern mit in den Eingewöhnungsprozess einzubeziehen, nimmt ihren Ausgang in Deutschland in einem Potsdamer Forschungsprojekt Ende der 80er Jahre, welches erhebliche Risiken (erhöhte Fehlzeiten wegen Krankheit, Entwicklungsrückstände und Irritationen in der Mutter-Kind-Beziehung) für Kinder feststellt, deren Eltern nicht angemessen in die Eingewöhnung einbezogen worden sind (Laewen 1989, zitiert nach Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, S. 20). Bis zu diesem Zeitpunkt und darüber hinaus musste sich diese fachliche Erkenntnis jedoch erst einmal durchsetzen. Neue Praxiskonzepte mussten entwickelt, in der Praxis angenommen und umgesetzt werden.

Im Berliner Institut für angewandte Sozialforschung entsteht nach diesen Forschungsergebnissen das bekannte Berliner Infans Eingewöhnungsmodell. Ein Großteil der Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige in Deutschland arbeitet oder orientiert sich heute an diesem Konzept zur Eingewöhnung. Das Modell zeichnet sich durch eine bindungstheoretische Fundierung aus, berücksichtigt Bindungsphasen des Kindes und spricht sich für eine transparente Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Die Transitionsforschung zeigt, dass die gemachten Erfahrungen in einer Transition auf die folgenden übertragen werden.

In ihrem Memorandum zum Krippenausbau in Deutschland (2008) weisen deutsche Psychoanalytikerinnen mahnend auf die Tiefenwirkungen und Langzeitfolgen von kindlichen Entwicklungsbedingungen im Zusammenhang mit früher Krippenbetreuung hin. Gleichzeitig werden ebenso positive Aspekte herausgearbeitet: „Wenn die außerfamiliäre Betreuung - sei es Krippe oder Tagesmutter - vom Kind als Teil der ‚familiären Einheit‘ erfahren wird, kann sie seine Entwicklung bereichern und bei der Aufgabe, sich später von den Eltern abzulösen, eine Hilfe sein“ (Memorandum DPV, 2008, S. 2). Erlebt ein Kind sich in diesem Übergang zunehmend als selbstwirksam und wird in seiner Entwicklung und seinem Erleben sensitiv unterstützt, so geht es gestärkt und mit neuen Kompetenzen aus der Eingewöhnung hervor.

Dies sollte nach Winner (2015, S. 6), der Begründerin des Münchener Modells zur Eingewöhnung, ein weiteres Ziel für die Eingewöhnung sein.

1.2.1.1 Eingewöhnung - aus der Perspektive der Eltern

Trotz der Erkenntnis, dass die Anwesenheit der Eltern in den ersten Tagen eine deutliche Erleichterung für die Übergangsbewältigung darstellt, kommen Griebel & Thomsen (2010) nach Sicht der Forschungslage zu der Einschätzung, dass theoretische Ansätze bisher wenig Bezug auf die Perspektive der Eltern im Eingewöhnungsverlauf nehmen. In meinem Forschungsansatz war es mir deshalb wichtig, eine multiperspektivische Sicht auf das *Beziehungsdreieck* Kind, Eltern und frühpädagogische Fachkraft im Eingewöhnungsgeschehen von Sophie zu schaffen. Denn die Entscheidung, das eigene Kind in eine institutionelle Kinderbetreuung zu geben, stellt für Eltern einen bedeutsamen Einschnitt da. Sie stecken selbst in einer Transition, die vermehrt (latente) Fragen nach Identität, Beziehungen und der Erschließung neuer Lebensbereiche aufwirbelt, während sie gleichzeitig ihr Kind dabei begleiten. Zudem ist der Übergang in die Elternschaft nicht mit der Geburt des Kindes abgeschlossen. Der Prozess des sich gegenseitig Kennenlernens zwischen Eltern und Kind, aber auch der des sich selbst als Mutter und Vater immer wieder neu zu erleben und zu erforschen, ist gerade in der frühen Kindheit ein sehr reger. Die Entwicklungsdynamik des Kindes schafft immer wieder neue Umstellungsbemühungen und Veränderungen in der Lebenspraxis der Familie. Er wird im gegenwärtigen Verständnis mit zahlreichen Entwicklungs- und Lernpotentialen aber auch Verunsicherungen und nötigen Adaptionenbemühungen verknüpft (vgl. Griebel & Thomsen, 2010). Heute sind Eltern „Akteure beim Übergang zwischen Familie und Bildungseinrichtungen, der für sie den Charakter der Erstmaligkeit und Einmaligkeit hat, während die Fachkräfte diese Übergänge moderieren und als Teil ihrer beruflichen professionellen Routine gestalten und ko-konstruieren“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 27).

Familie und Kindertageseinrichtung werden zu den zwei bedeutsamsten Sozialisationsinstanzen für unter dreijährige Kinder. Der alte Begriff der *Elternarbeit* wird ersetzt durch *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* und knüpft damit an die Vorstellung einer Zusammenarbeit zwischen zwei gleichwertigen Partnerinnen mit unterschiedlichen Arten von Expertinnenwissen an (vgl. Maywald, 2009). Zum Wohl des Kindes bedarf es einer vertrauensvollen und engen Zusammenarbeit zwischen beiden, besonders in der schwierigen Eingangsphase. Zum Gelingen einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, in der alle Beteiligten auf das Kind, seine Entwicklung und Bedürfnisse schauen, trägt im wesentlichen auch eine „triadische Beziehungsfähigkeit“ bei (Harsch, 2003, S. 37,

zitiert nach Untermann, 2009, S. 175). Damit ist eine psychische Fähigkeit gemeint, etwas *Drittem* (hier die frühpädagogische Fachkraft) in positiver Weise gegenüberzutreten und anzunehmen, dass „das Kleinkind neben der Beziehung zur Mutter weitere, emotional hoch bedeutsame Beziehungen aufnehmen kann und jede der Bindung ihre eigene Spezifität, Tragfähigkeit, Kontinuität und emotionale Qualität hat“ (Untermann 2009, S. 175).

Für die konkrete Eingewöhnungszeit scheint eine abwartende Haltung des Elternteils und der Bezugspädagogin förderlich für den Ablöse-, Trauer- und weiteren Entwicklungsprozess des Kindes. Scheerer (2009, S. 5) nennt dies „Warten bis das Kind soweit ist...“ und meint damit ein geduldiges und planerisches Vorgehen mit größeren Zeitfenstern auf Seiten der Eltern aber auch auf Seiten der Einrichtung. Wünschenswert wäre, dass alle involvierten Personen - ganz anders als im vorliegend Fall - Zeit, Geduld und Demut aufbringen, damit das Kind sein individuelles Eingewöhnungstempo beibehalten kann und seine Entwicklung nicht forciert wird. Diese ersten Trennungen und Adaptionsprozesse an eine neue Umgebung sind sensible, störanfällige, nicht immer gradlinig und planbar ablaufende Geschehnisse.

1.2.1.2 Eingewöhnung aus der Perspektive des Kindes

In den ersten Wochen und Monaten der Eingewöhnungsphase ist somit unweigerlich mit Stressreaktionen, Verunsicherungen und Überforderungen beim Kinde zu rechnen (vgl. Beller, 1984; Belsky, 1988; Ahnert, 1989, 2003, 2006, 2010; Fein, 1996; Ziegenhain, 1998; Bailey, 2008; Böhm, 2011), aber es wird auch spannende Momente voller Faszination, Neugier und Interesse auf all das Neue und *Andere*, bisher Unbekannte geben. Die Einrichtung und die frühpädagogischen Fachkräfte sollten einen Ort zur Verfügung stellen, der zwischenmenschlichen Austausch und das Erleben eines Eingebundenseins in einen festen Rahmen vermittelt. Bis ein Kind sich in seiner Kindergruppe wohl und zugehörig fühlt und die Kindergruppe als festen Bestandteil seiner Lebenswelt auffasst, braucht es *Zeit* und *Sicherheit* auf der Beziehungsebene (Griebel & Niesel, 2011, S. 90). *Zeit* ist ein bedeutendes Thema nicht nur für den Übergangsprozess. Griebel und Niesel berichten von Erfahrungen interviewter Pädagoginnen, dass diese noch nach 10 Monaten bei Kindern Auffälligkeiten wahrnahmen, die darauf hindeuteten, dass ihre Eingewöhnung noch nicht gänzlich abgeschlossen schien (Griebel & Niesel 2007, S. 3). Zu ganz ähnlichen Erfahrungen kommen auch Fein et al. (1993) und Dalli (2006) in ihren Untersuchungen hinsichtlich der benötigten Eingewöhnungszeit. Vergleichen wir diese Erfahrungen mit den Zeitangaben, die im Infans-Eingewöhnungsmodell gemacht werden, fällt auf, dass hier von einzelnen Tagen und wenigen Wochen ausgegangen wird. Im Vergleich zum „kalten Abgeben“ (Scheerer, 2008) - ohne

vorheriges Kennenlernen, langsame Trennung und Eingewöhnen oder wie in der DDR üblich vor einer *Schleuse*, der Zutritt für Eltern war nicht erlaubt - müssen auch die Eingewöhnungsmodelle in ihrem historischen Kontext *als Kinder ihrer Zeit* gesehen werden.

Zumindest Sophie hat für ihre Eingewöhnung mehrere Monate gebraucht und selbst dann schien sie noch mit Adaptionsprozessen beschäftigt. Heute wird auch in vielen Einrichtungen und Publikationen auf die individuell sehr unterschiedlichen Zeiträume bei der Eingewöhnung hingewiesen (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012; Dreyer, 2015; Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014; Becker-Stoll & Wertfein, 2015; Winner & Erndt-Doll 2013a). Denn es ist ein täglich neu zu absolvierender Übergang, eine *Schwelle*, die überschritten werden muss. Ein wiederkehrender Abschied und ein Ankommen. Situationen, die oft für Hektik und Stress bei den Beteiligten sorgen und manchmal als schmerzliche Szenen zu beobachten sind. Vielfach wird betont, wie bedeutsam und wichtig in diesem Prozess eine fürsorgliche, feinfühlig und vertrauensvolle Begleitung von Seiten der Erwachsenen ist (vgl. Rauh & Ziegenhain, 1992, S. 97; Hédervári-Heller, 2008; Grossmann & Grossmann, 1998, 2004; Becker-Stoll & Wertfein, 2015). Ebenso unterstreicht auch Datler et al., dass „Kleinkinder (selbst im Kontext früher Prozesse der Individuation und Loslösung) in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit vertrauter Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern, und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren können“ (Datler, Hover-Reisner, & Fürstaller, 2010). Die frühpädagogischen Fachkräfte sind es, die sich Tag ein Tag aus möglichst flexibel und offen auf die sich ständig wandelnde Verfassung des Kindes und seiner Eltern einzustellen vermögen. Diese Aussagen zur Prozessqualität sorgen nach Scheerer für eine gelungene, sanfte Übergangsbegleitung. Diese Zeit wird für sie zu einer *dritten Zeit*, die von hoher Ambivalenz geprägt sei:

In der Ambivalenz der Übergangszeit ist das Wissen enthalten, dass Trennung von der Mutter im Krippenalter, sehr oft - grundsätzlich, weil das Kind zu jung ist, oder im täglichen Einzelfall, weil das Kind noch Zeit für den Abschied braucht - forcierte Trennung ist, die nicht vom Kind ausgeht. (Scheerer, 2009, S. 4)

In der nachfolgenden Beobachtungsstudie lässt sich diese Ambivalenz an verschiedenen Stellen des Adaptionsprozesses erkennen. Sie könnte auch ein Grund dafür sein, wenn in den einzelnen Beobachtungen zu sehen ist, wie schwer sich Sophie im *Loslassen* tut, wie sie sich in ihrer Not des Getrenntseins an die Beobachterin *heftet* - meist ausschließlich über den Blick - und bald ohne ihre Anwesenheit die Eingewöhnung ins Stocken gerät. Es ist eine sensible und krisenanfällige Zeit. Insgesamt scheint Sophie deutlich mehr Zeit für ihr Ankommen in der Einrichtung und die Bewältigung des Getrenntseins von ihren Eltern zu benötigen. Ihre Mut-

ter wirkt so, als stünde sie unter einem eigenen, latenten (*mütterlichen*) Erwartungs- und Erfolgsdruck. Als würden sie latente Fragen wie »Wird mein Kind die Eingewöhnungszeit schnell und gut meistern?« und »Kommt es ohne mich zurecht?« beschäftigen. Besonders die frühe Lebenszeit mit Kindern zeichnet sich durch Wiederholungen aus, rhythmisch sich vollziehende immer ähnliche Abläufe - wie Scheerer (2009, S. 4) es poetisch nennt - auf ein „Ewigkeitserleben“ ausgerichtet, in dem das Kind durch die Eltern *genährt* und im besten Fall von Zuversicht, Liebe und Sicherheit umhüllt wird. Natürlich ist anzumerken, dass nicht alle Eltern-Kind-Bindungen sicher und stabil ausgerichtet sind und weitere belastende Faktoren die Bildungsbeteiligung und Förderung der Kinder schon früh negativ beeinflussen. Besonders für Kinder, die unter schwierigen Lebensbedingungen wie Armut, mit einem alleinerziehenden Elternteil, Erkrankung von Eltern, Tod, Scheidung sowie Migrationshintergrund aufwachsen, kann eine professionelle Interaktions- und Beziehungserfahrung in einer Krippe durchaus förderliche Aspekte für ihre weitere Entwicklung haben (vgl. Belsky, 1988; Textor, 2007; Ahnert, 2006; Memorandum DPV, 2008).

Aufgrund ihrer spezifischen Entwicklungssituation im kognitiven ebenso wie im sozio-emotionalen Bereich sollte die Eingewöhnung von ein- bis zweijährigen Kindern anders strukturiert und sensibler ausgerichtet sein als für bereits ältere Kinder. Eigentlich können die Eingewöhnungskonzepte für die Altersgruppe null bis drei nur als Empfehlungen verstanden werden, da sich besonders diese Altersspanne durch gravierende Entwicklungsunterschiede auszeichnet (vgl. Buchebner-Ferstl, Dörfler, & Kinn, 2009; Bruha, 2010). Die gestaltete Eingewöhnungsphase sollte ein sanfter Weg zu einer gelingenden Trennung zwischen Eltern und Kind darstellen. Meist ist das ein- bis zweijährige Kind von sich aus noch gar nicht bereit, sich von seinen primären Bezugspersonen zu lösen (Scheerer, 2008b; GAIMH, 2008).

Sophie ist zu Beginn der Eingewöhnung gerade ein Jahr alt geworden. Auf mich wirkt sie in den ersten Begegnungen offen, interessiert und selbstbewusst. In den Wochen vor der Eingewöhnung krabbelt sie, zieht sich an Gegenständen zum Stehen hoch und lautiert fröhlich vor sich hin. Die bekannten Bindungsforscher Grossmann und Grossmann (2004, 2011) sensibilisieren dafür, dass das Kind mit Beginn der Fortbewegung mit spezifischen, neuen Veränderungen konfrontiert wird. Durch die veränderte Wahrnehmung und Perspektive, aber auch durch das Spüren und den Umgang mit dem Körper können vielfältige Ängste zum Beispiel vor Höhe, fremden Gegenständen und Menschen ausgelöst werden. Besonders in dieser Phase dient die elterliche Bindungsperson als Orientierungsbasis, die Sicherheit und Halt bietet. Der Blick des Kindes geht immer wieder zurück zu den elterlichen Bezugspersonen wie zur Ver-

gewisserung, wenn es krabbelnd die materielle und soziale Umgebung erforscht. Es ist auch das besondere Erlebnis, allein zu sein, in bisher nicht dagewesener Art und Weise entfernt von den nahen Menschen.

In dieser Altersstufe zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr verfügt das Kleinkind noch nicht über eine abgeschlossene, sichere Bindungsentwicklung und die Fähigkeit zur Objekt Konstanz¹¹ - die ihr innerpsychisch die Sicherheit und das Vertrauen geben können, dass die Mutter oder der Vater zurückkommen - ist noch *brüchig* (vgl. Akhtar, Kramer, & Parents, 1997). Innere Vorstellungen über die Eltern helfen dem Kind, sich an sie zu erinnern, wenn sie nicht anwesend sind. Es spürt dann in der Erinnerung auch durch ein Bild oder ein Kuscheltier eine Verbundenheit und Liebe zu ihren Bindungspersonen. Erst mit 18 Monaten entwickelt sich diese Objekt Konstanz¹² in einem sicheren Ausmaß (vgl. Winnicott, 1956; Mahler, 1975; Akhtar, Kramer, & Parents, 1997; Voos, 2007), so dass kurzzeitige Trennungen gut ausgehalten werden können. Das Kleinstkind nimmt sein inneres Erleben und die Realität noch als identisch wahr (keine Differenz zwischen Innen und Außen). Seine Weltsicht ist noch vorrangig konkretistisch geprägt. Fonagy & Target (2003a) beschreiben dies als psychischen Äquivalenzmodus, der ab dem 1,5 Lebensjahr einsetzt. Die psychische Realität, in der mentale Zustände nicht als Repräsentationen abgebildet sind, entwickelt sich zu einer zunehmend komplexeren Sicht. Diese Fähigkeit, Gedanken und Gefühle im anderen und in der eigenen Person vorauszusetzen und zu erkennen, dass eine Verbindung zwischen diesen und der Außenwelt besteht (Fonagy & Target, 2003b), ist eine Entwicklungsleistung der frühen Kindheit.

Zum anderen muss beachtet werden, dass das Kleinkind auch im Umgang mit der Zeit noch nicht über eine genaue Vorstellung von Zeiträumen verfügt. Es lernt gerade Regelmäßigkeiten zu erkennen, deren Wiederholungen Sicherheit bringen. Forschungen und Kliniker zeigen,

¹¹ In einem metapsychologischen Verständnis ist hier die subjektive Vorstellung (Repräsentanz) von bedeutsamen Bezugspersonen gemeint, als ein inneres Abbild der Erfahrungsgeschichte des Kindes. Im Alter von etwa 18 Monaten schafft ein Kleinkind es, in seinem Inneren eine „Objekt Konstanz“ von Mutter und Vater aufzubauen (Akhtar, Kramer, & Parents, 1997).

¹² Die emotionale Objekt Konstanz geht auf Mahler et al. (1975) zurück, deren Begriff sich auf die kognitive Objektpermanenz (nach Piaget, 1975) bezieht. Piaget verortet diesen Entwicklungsschritt durch seine Versuche auf den neunten bis zwölften Lebensmonat. Mahler richtet ihr Augenmerk auf die sozio-emotionale Entwicklung, im besonderen hier auf Vorstellungen/innere Bilder von den Primärobjecten. Die Objekt Konstanz wird ihrer Auffassung nach deutlich später in der vierten Phase der Loslösungs- und Individuationsprozesse mit etwa 30 bis 36 Lebensmonaten entwickelt. Anders als Piaget, der vorwiegend in seinen Untersuchungen leblose Gegenstände verwandte, so geht es ihr um libidinöse Objekte wie die seelische Repräsentanz der Mutter. Dornes (1993) spricht sich dafür aus, die Objektvorstellungen in den ersten 1,5 Jahren eher als ein Schema zu betrachten, zu denen vielfältige, zunehmend miteinander koordinierende Sinneseindrücke zu einem Objekt gehörig empfunden werden (S. 164-172). Weitere Diskussionen bei Dornes 2006.

dass Eltern um den ersten Geburtstag ihres Kindes zunehmend Worte benutzen, welche die Zeit einteilen («erst ... dann»; «wenn ... dann»); mit ungefähr 18 Monaten können Zeitwörter wie »morgen« verstanden werden, es braucht aber noch weitere Jahre um größere Abstände wie »in einer Woche« einzuordnen (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 196-197; Largo, 2010; Pauen, 2011). Die Dauer der außerfamiliären Betreuung bleibt zunächst für das Kind eine nicht abzuschätzende Dimension; sie gilt in der Forschung als Prädiktor für spätere Belastungssymptome (vgl. Ahnert, Lamb, & Barthel, 2004; Scheerer, 2008).

Hinsichtlich der Empfehlungen zum Eintrittsalter in die außerfamiliäre Betreuung gibt es zahlreiche Meinungen und Haltungen, die sehr auseinandergehen (Übersicht in: Buchebner-Ferstl, Dörfler, & Kinn, 2009). Haug-Schnabel et al. (1997) bezeichnen das Alter von 12 - 18 Monaten als kritisch für die Eingewöhnung, da der primäre Bindungsprozess noch läuft¹³. Am Anfang dieser Altersspanne befindet sich das beobachtete Eingewöhnungskind Sophie, das gerade ein Jahr alt geworden ist. Grossmann & Grossmann (2004, S. 193-198) sehen ab der Hälfte des zweiten Lebensjahres erhebliche Fortschritte, wenn das Kind sich durch neue körperliche und geistige Errungenschaften selbstbestimmter fühlt und kommunikativer im sprachlichen Miteinander sein kann, welche den Übergang in eine neue Betreuungsform erleichtern.

Ihr Wissen um das Selbst als handelndes Wesen, das im zweiten Jahr entsteht (s. a. Papousek, M., 2001), und ihre wachsende Fähigkeit, Mitgefühl zu haben, ohne selbst von diesem Gefühl überwältigt zu werden, verändert ihre Welt. (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 193)

Neben Sophie wird auch der gleichaltrige Junge Ben eingewöhnt. Anfangs häufiger sind beide Kinder zusammen im Bewegungsraum der Einrichtung anwesend. In manchen Situationen, wenn Ben beginnt zu weinen, kann sehr gut beobachtet werden, dass sich Sophie wie von seinen Emotionen *anstecken* lässt. Sophies Selbstentwicklung ist ein dynamischer Prozess. Er schließt ein beginnendes Verständnis für Sprache, Zeit, Gefühle und Absichten anderer (Grossmann & Grossmann, 2004) ein. Diese kurze Ausführung mag veranschaulichen, wie wichtig es ist, Vorstellungen über die kognitive, emotionale, motorische und verbale Fähigkeit des Kindes im Eingewöhnungsprozess mit zu berücksichtigen, um einschätzen zu können

¹³ Während der kritischen Entwicklungsphase zwischen dem sechsten und dem vierundzwanzigsten Lebensmonat reagieren Kinder besonders empfindlich auf einen Wechsel der Betreuungssituation und auf die Trennung von den Eltern. Die leichte Irritierbarkeit von Kindern in diesem Alter ist vor allem mit der Entstehung der Bindungsorganisation (Bowlby 1969) und möglicherweise mit dem Aufbau eines komplexen Gedächtnissystems (Entwicklung der Symbolisierung und der Mentalisierung) zu erklären (Fonagy et al. 2002).

- neben den individuellen und Umgebungsfaktoren - wie das Kind in seinem aktuellen Ist-Zustand die zeitweilige Trennung von den primären Bezugspersonen verkraften kann (vgl. Naumann, 2010). Darüber hinaus ist festzustellen, mit welchen Entwicklungsthemen und -aufgaben es gerade beschäftigt ist. Diese können sich ebenso hemmend wie förderlich auf den Einlassungsprozess auswirken. Ebenfalls kommen Burat-Hiemer (2008) in ihrer Schrift zur behutsamen Eingewöhnung und Buchebner-Ferstl, Dörfler, & Kinn (2009) in einer interdisziplinären Literaturrecherche zur kindgerechten Kinderbetreuung für unter 3-Jährige zu der fachlichen Einschätzung, dass der Verlauf und die Dauer der Eingewöhnungsphase¹⁴ stark vom Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes geprägt ist. Bedeutsame Lebensumstände wie die Geburt eines Geschwisterkindes - wie dies bei Sophie¹⁵ der Fall ist - oder ein Umzug können die Eingewöhnungsphase zusätzlich belasten und verlängern.

Mit dem veränderten (wissenschaftlichen) Blick auf Kinder findet auch deren aktiver Beitrag zum Verlauf der Eingewöhnung stärker Berücksichtigung. Sie gestalten die Interaktions- und Beziehungsprozesse ebenso mit. Sie üben Einfluss durch ihr Verhalten und ihren Gefühlsausdruck. Wir wissen, dass sicher gebundene Kinder ihr emotionalen Belastungen deutlicher zeigen als unsicher gebundene Kinder (Ahnert et al., 2004, S. 645). Gleichfalls Fein et al. (1996) finden in ihrer Untersuchung zur Eingewöhnung in die Tagesstätte¹⁶ heraus, wie der kindliche Gefühlsausdruck im Zusammenhang dazu steht, wie viel Aufmerksamkeit diese Kinder von den pädagogischen Fachkräften bekommen. Sie stellt heraus, dass ausdrucksstarke Kinder¹⁷ reichlich Wege und Formen sich mitzuteilen finden und damit mehr Aufmerksamkeit von den Fachkräften erhalten, während Kinder, die *still leidend* ihren Kummer in gehemmter oder selbst tröstender Weise in sich halten, oft übersehen werden (vgl. auch Fürstaller, 2017, 2019). Damit zeigt sich, wie Kinder ebenfalls im Eingewöhnungsprozess Einfluss nehmen auf das Beziehungsgeschehen und somit auf das Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte. Es ist ein vielseitiges Wechsel- und Zusammenspiel zwischen Kindern und frühpädagogischen

¹⁴ Der Blick meiner Forschungstätigkeit richtet sich hier vor allem auf die pädagogischen Prozesse (die Prozessqualität), natürlich spielen weitere Variablen der Strukturqualität wie Fachkraft-Kind-Relation, Gruppengröße und Qualifikation der Fachkräfte etc. ebenfalls eine bedeutende Rolle für den Verlauf von Eingewöhnungen.

¹⁵ Die Mutter von Sophie ist bei ihrer Eingewöhnung im vierten Monat schwanger.

¹⁶ In ihrer Untersuchung fragten sie nach dem Zusammenhang zwischen dem kindlichen Gefühlsausdruck und dem Verhalten der Erzieherinnen im ersten Jahr des Besuches der Einrichtung.

¹⁷ Interessant ist hier, dass nach der ersten Begegnung der Beobachterin mit der Familie und Sophie die Beobachterin im ersten Beobachtungsprotokoll das Kind als „ausdrucksstark“ beschreibt. Wie sich dies auf den Verlauf der Eingewöhnung auswirkt und ob sich dieser Eindruck vom Kind überhaupt bestätigt, wird die weitere Darstellung zeigen.

Fachkräften (vgl. Datler, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2011, S. 213), welches wir auch im Eingewöhnungsverlauf von Sophie verfolgen können.

1.2.1.3 Aus der Perspektive der frühpädagogischen Fachkräfte

Das Nachdenken über das eigene Selbst, über die inneren Zustände des Kindes und die der Eltern sind außerdem wichtige Bestandteile erzieherischen Handelns, was zur psychischen Entlastung der Erzieherin beiträgt. (Hédervári-Heller & Maywald, 2009)

Der erste Übergang in einen neuen Betreuungskontext stellt besonders für das kindliche Bindungssystem eine große Herausforderung dar. Neue Beziehungen entwickeln sich, die außerhalb des vertrauten familiären Netzes liegen. Anders als in der vertrauten Eltern-Kind-Interaktion trifft das Kind auf ein ihm zunächst fremdes Gegenüber. Es muss dies erst kennenlernen und allmählich Vertrauen fassen. Während der Eingewöhnungszeit kommen bald noch weitere Betreuungspersonen hinzu, die sich dem Kind zuwenden, es anregen, verstehen und trösten. Auch wenn in zahlreichen Fachbeiträgen gegenwärtig der Bindungsbegriff auf die Erzieherin-Kind-Beziehung übertragen wird, sind beide Beziehungsformen doch gänzlich andere. Das emotionale Band zwischen Kind und Eltern ist nicht mit der Tiefe und Qualität der professionellen Interaktions- und Beziehungsprozesse in einer Einrichtung zu verwechseln. Ahnert (2004, S. 17) beschreibt Bindungen als „ausgeprägt affektive, ‚innige‘ Beziehungen“ und sie unterscheidet diese sehr wohl von professionellen. In ihren und anderen Ausführungen bekommt man allerdings den Eindruck, professionelle Bindungen seien das Vehikel, auf dem Exploration und damit auch Bildung ihren Lauf nimmt (vgl. Becker-Stoll & Wertfein, 2015; Becker-Stoll, 2009; Staats, 2009). Natürlich weisen die Kind-Betreuerin-Beziehungen bindungsähnliche Charakteristika auf, wie beispielsweise, dass die Kinder sich von ihren Betreuerinnen führen und anregen lassen, Trost annehmen und in ihrer Nähe trotz Gruppenkontext Sicherheit finden. Aus bindungstheoretischer Sicht kann die kindheitspädagogische Fachkraft zu einer sekundären oder tertiären Bindungsperson werden, ebenso wie die Großeltern, Tagesmutter etc., allerdings kann diese Bindung nicht mit einem lebenslangen Band an die Primärobjekte verglichen werden. Um zu einer weiteren Bindungsressource neben den primären Bezugspersonen zu werden, muss die frühpädagogische Bezugsperson „alle Voraussetzungen für eine gute Pflegeperson erfüllen: sie muss möglichst eine eigene Bindungssicherheit mitbringen, muss emotional verfügbar und feinfühlig und prompt auf die Signale des Kindes eingehen“ (Brisch, 2009, S. 149). Winner (2013a, 2013b) kritisiert die Verwendung des Bindungsbegriffs für die professionelle Beziehungsgestaltung. Ihrer Ansicht nach verwischt er die Grenzen zwischen den Beziehungen zu den Eltern, die mit ihren

langjährigen, inneren psychischen Beziehungsbotschaften von einer ganz anderen Tragweite und im besten Fall von Liebe getragen sind und denjenigen einer professionellen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und den ihnen anvertrauten Kindern. Sie hält diese konkurrierenden und nicht differenzierenden Auffassungen von der Vergleichbarkeit der Bindungsbeziehungen für nicht sinnvoll, auch weil sie Erwartungen und Ängste bei den Eltern schürt und den Druck auf die Fachkräfte erhöht. Frühpädagogische Fachkräfte sollten nach Winner vielmehr die Eltern-Kind-Bindung stärken, als in Konkurrenz zu ihr zu stehen.

Der Übergang in die Betreuungseinrichtung verändert die bis dahin für das Kind vorrangig gelebte dyadische Beziehungspraxis, wenn es vorwiegend in einer Kleinfamilie lebte, so wie Sophie. Der Alltag in einer Kinderkrippe ist geprägt durch eine Gruppenstruktur. Hier sieht sich das Kind mit wechselnden Personen und daraus entstehenden Beziehungsbezügen konfrontiert, einmal unter den Kindern der Gruppe, aber auch mit den weiteren Fachkräften. Es wird Teil einer institutionellen Ordnung, in der Fachkräfte mal nicht da sind, entweder weil sie krank werden oder Urlaub machen oder gar den Arbeitsplatz wechseln. Umstellungsbemühungen sind dann nötig, was eine zusätzliche Belastung für die kindliche Seele mit seinem Bindungsbedürfnis darstellt. Außerdem stellen sich Fragen, was mit der exklusiven Eingewöhnungsbeziehung nach den ersten Tagen und Wochen passiert, wie und ob sie fortgeführt werden kann? Wie schafft es das junge Kind, sein gewachsenes Vertrauen auf andere frühpädagogische Bezugspersonen zu übertragen?

Wie gut einem Kind das gelingt, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Nachfolgend finden spezifische, für diesen Fall relevante Faktoren Erwähnung. Denn spätestens, wenn ein weiteres Kind eingewöhnt wird, kann die vertraute professionelle Bezugsperson nicht mehr so intensiv und ausschließlich auf das schon eingewöhnte Kind schauen, es emotional *haltend* und mit ihm in engem Kommunikationsaustausch stehen. Wenn - wie in unserem Fall - die Eingewöhnung für wenige Tage zumindest in einem anderen Raum stattfindet, wird diese erste frühpädagogische Bezugsperson nicht mehr so intensiv zur Verfügung stehen wie zuvor. Deshalb ist es auch wichtig, andere Bezugspersonen nach einer gewissen Zeit einzuführen und eine weitere Vertrauensbasis und Beziehung zu etablieren. Wer soll dann den Platz aus bindungstheoretischer Perspektive einnehmen? Für das Kind löst sich dieses enge gefühlsmässige Band völlig unverständlich und es ist gezwungen, sich an andere zu wenden und sich hier erneut einzugewöhnen. Insgesamt führt das tendenziell zu einer *Verflachung* der emotionalen, beziehungsmaßigeren Bande zwischen Kind und Fachkraft. Oftmals - so mein Eindruck aus der Praxis - lässt die Struktur und die damit einhergehende Alltagsstrukturierung

der pädagogischen Einrichtungen es gar nicht zu, dass sich ausreichend stabile, nahe, zugewandt-empathisch verstehen wollende professionelle Beziehungen zwischen Betreuerin und Kind über die Zeit der Eingewöhnung hinaus erhalten. Nach der sogenannten Eingewöhnungszeit löste sich das engere Band zu Dörte, ihrer Betreuerin in der Eingewöhnungsphase, allmählich. Sophie verbringt mehr Zeit allein, manchmal mit anderen Kindern und ab und an im Kontakt zu anderen Betreuerinnen. Auch die Bedeutung und die Intensität der Begegnung hat sich verändert. Mit Dörte kommt es zu viel weniger Kontakten. Sophie wirkt manchmal, als fehlten ihr Halt, Zuwendung und Geborgenheit. Die Bezeichnung vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind entspricht meinem Gefühl eher der gelebten Praxis, die qualitative Unterschiede nicht leugnet. Für Winner kommt das Kind erst gerne in die Einrichtung, wenn es dort Dinge, Menschen und Möglichkeiten vorfindet, die es reizen, herausfordern und die es meistern möchte: „Das Kind und die Eltern brauchen die Chance, die Kinderkrippe als attraktive Bildungsinstitution kennen zu lernen“ (Winner & Erndt-Doll, 2009, S. 3).

Eine psychoanalytisch ausgerichtete Pädagogik richtet ihren Fokus besonders auf die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind, wobei nach unbewussten Motiven gesucht wird, die eine tragende Rolle in pädagogischen Alltagssituation spielen (Wolfheim, 1966/1973; Naumann, 2010; Eich, 2016). Eine psychoanalytisch geschulte Kindheitspädagogin nimmt noch einen anderen Blickwinkel ein. Eich (2016) sieht die Hauptaufgabe einer psychoanalytisch-pädagogisch geschulten Fachkraft darin, „zu versuchen, sich in das Kind einzufühlen, sich hineinzudenken und es zu verstehen, um so einen Raum für die Entfaltung der Innenwelt zu schaffen“ (S. 13). Ausgehend von frühen psychoanalytisch geprägten Gedanken zum pädagogischen Setting steht die Eigenständigkeit des Kindes im Vordergrund. Die Kindheitspädagogin wird zur verlässlichen Begleiterin, Beraterin und Beschützerin. Ihre pädagogische Haltung ist vom Respekt vor den persönlichen Eigenarten des Kindes bestimmt.

Nelly Wolffheim (1973), die als eine der Ersten psychoanalytisches Gedankengut für die Kindergartenpädagogik zu nutzen wusste, schreibt zwar in idealtypischer Weise über eine bis heute gültige professionelle Grundhaltung für Menschen, die mit Kindern arbeiten: „Als geeignete Erzieherpersönlichkeiten werden sich nur solche Menschen erweisen, die von Anfang an, wenn auch mit Heiterkeit, doch aber zutiefst mit Ernst an das Kind herantreten“ (S. 184-185.). Differenzierter stellt Datler et al. (2004, 2011) die Notwendigkeit heraus, das eigene und fremde Erleben und die Dynamik des interaktiven Wechselspiels in den professionellen Beziehungskontexten - besonders in der Eingewöhnungszeit - mehr zu beachten und zu re-

flektieren. Das WiKo-Weiterbildungsprojekt (2010-2011) entsteht im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie. Die Wiener Kinderkrippenstudie befasst sich thematisch mit der Eingewöhnungsphase von Kleinstkindern in Kinderkrippen. WiKo greift die Erkenntnisse der Krippenstudie auf und beginnt mit der Schulung frühpädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Eingewöhnungsphase von Krippenkindern. Die dort gemachten Erfahrungen mit den Weiterbildungsteams erinnern an die Arbeit in den Beobachtungsseminaren (Bick/Tavistock-Konzept), die im Laufe der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt und für den Forschungsprozess genutzt wurden. Da wie dort stieß man auf Widerstände und Abwehrprozesse bei Einzelnen oder dem ganzen Team. Es fiel schwer, sich auf den Prozess des konkreten Nachführens und Nachdenken darüber einzulassen, was das kleine Kind wohl in der Krippe erlebt haben mag. Solche Abwehrdynamiken sind nicht selten (Lehner & Sengschmied, 2009; Lazar, 2009). Die Tendenz der Abwehr vor belastender Beschäftigung mit der kindlichen Erlebniswelt ist etwas sehr Typisches, welches sich in den Interpretationsgruppen zur Krippenstudie ebenso wie in den Weiterbildungsteams zeigt.

Sich konzentriert damit zu befassen, welche schmerzliche Gefühle manche Kleinkinder oft noch nach Wochen und Monaten in der Kindertagesstätte verspürten und miterleben, in welcher Weise viele Kinder von Gefühlen des Alleine- und Verlorenseins, der Sehnsucht nach Mutter oder Vater, der Ohnmacht und Wut oder auch Apathie und Orientierungslosigkeit bedrängt und überschwemmt werden, war für die Seminarmitglieder selbst sehr schmerzlich und weckte im Seminar immer wieder das Verlangen, vor einer intensiven Beschäftigung mit den Gefühlen der Kinder zu fliehen. (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011, S. 49)

Während meiner Forschungstätigkeit ergeht es mir ebenso. Oft war es eine große Mühe, sich mit dem Beobachtungsmaterial zu beschäftigen - kraftraubend und schmerzlich. Es ist, als könne man sich dem Thema frühe Trennung und Fremdbetreuung nur mit Abstand, manchmal mit einer Tendenz zur Verniedlichung, zur Beschönigung oder zur Distanzierung nähern. Ähnliches schildert auch die Psychoanalytikerin Zwettler-Otte. In ihrer psychoanalytisch ausgerichteten Arbeit „Melodie des Abschieds“ schreibt sie über Trennungsangst. Die romantische Bezeichnung Melodie „folgt unserer Neigung, das Ausmaß und den Schrecken der Trennungsangst zu verniedlichen“ (Zwettler-Otte, 2006, S. 12). Für sie ist Trennung eine melodische Zusammenfügung, schwankend in Farbe und Intensität, in Variationen und Abständen, kommend und gehend.

Die professionelle Arbeit in der Kinderkrippe speziell in der Eingewöhnungszeit verlangt viel von den frühpädagogischen Fachkräften. Es ist eine belastende Zeit auch für sie. Ein Teil ihrer professionellen Tätigkeit sieht vor, sich immer wieder neu auf verschiedene Kinder einzustellen, feinfühlig und geduldig sie zu begleiten und sich als weitere Bindungsperson bereit-

zuhalten (Ahnert, 2002, 2007; Hédervári-Heller, 2008; Becker-Stoll, 2010). Das Konzept der Feinfühligkeit nach Ainsworth et al. 1978 wird oft herangezogen, um die Beziehungsqualität in der Fachkraft-Kind-Interaktion näher zu beschreiben: „Die Feinfühligkeit ist die Fähigkeit und Bereitwilligkeit der Betreuungsperson, die Signale und das Verhalten des Säuglings wahrzunehmen, und richtig zu deuten sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren“ (Becker-Stoll & Wertfein, 2015, S. 2). Besonders betonen Becker-Stoll und Wertfein die Bedeutung der frühpädagogischen Fachkraft für das Gelingen der Eingewöhnung. Damit das Kind allmählich vertrauter wird und explorierender mit den Möglichkeiten und Angeboten der Einrichtung in Kontakt tritt, ist - aus bindungstheoretischer Sicht - eine sichere Bindung zu seiner neuen, professionellen Bindungsperson nötig (Becker-Stoll, 2010, S. 17; Becker-Stoll & Wertfein, 2015). Kinder brauchen Vertrautes, um sich Neuem zuzuwenden. Sie verlangen nach Liebe, Anerkennung in den nahen Beziehungen; wünschenswert, dass sie sich da gesehen und geachtet fühlen, in einer tiefen Verbindung verbunden. Eine Beziehung, in der man sich als liebesfähig und liebenswert erleben kann und andererseits, sich mit dem Wunsch nach Selbstbestimmung und Autonomie zeigen darf. Nach den großen Bindungsforschern Grossmann & Grossmann (2004) lernen ein- bis zweijährige Kinder gerade,

[...] ihre Umwelt, die Personen, die Ereignisse und die Tätigkeitsabläufe vorherzusagen. So können sie richtig reagieren und werden nicht jedes Mal überrascht. Eine Trennung von den vertrauten Eltern, der gewohnten Umgebung und eine Störung der für sie vorhersagbaren Abläufe entzieht ihnen aber ihre gerade erst erworbene Fähigkeit, auf das nächste Ereignis vorbereitet zu sein. (S. 259)

Die Fachkräfte in Krippen sind es, die tagein und tagaus eben auch mit sehr belasteten Situationen und Zuständen der Kinder wie innerpsychischem Aufruhr, Schmerz, Protest und Verzweiflung konfrontiert sind. Trennungsleid kann in diesem Alter nur gemildert werden, es verschwindet nicht. Trost spenden, aushalten und beruhigen - da sein. Das ist ein belastendes, aber wichtiges beziehungsorientiertes Vorgehen, welches in der Kindheitspädagogik viel zu wenig Beachtung findet.

Die Forschergruppe um Datler hat sich gefragt, welche Wege pädagogische Fachkräfte finden, mit den oft als kaum aushaltbar geschilderten emotionalen Zuständen der Kinder umzugehen? Datler et al. kommen zu der Einschätzung, dass viele der Professionellen sich vor dem Wahrnehmen solch belastenden Affekten der Kindern abschirmen; der Mangel an Empathie ist gleichsam Ausdruck und Folge unbewusster Abwehrprozesse (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011, S. 49). Die persönlichen Trennungserfahrungen von Fachkräften und das Vermeiden ihrer Wiederbelebung verringern gleichsam ihre Sensibilität den Trennungsgefühlen

der Kinder gegenüber. Dies kann dazu führen, dass sie auch weniger Verständnis und Mitgefühl für die Trennungserfahrungen der Kleinkinder und ihrer Eltern aufbringen. Gleichzeitig stellt die Wiener Forschergruppe um Datler (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011) fest, dass diese Erkenntnisse in die Konzeption von Aus- und Weiterbildung bisher kaum Eingang gefunden hat. Das Forscherteam geht von der Annahme eines Verbundes institutionalisierter Abwehr aus, zu der sie auch die verbreitete positive Einschätzung zur Altersmischung und offenen Gruppenbetreuung zählen:

Es scheint ein weiterhin verbreiteter Konsens darüber zu existieren, dass weder der Ausbildung von Elementarpädagoginnen noch den Kindertagesstätten aufgegeben ist, sich um ein differenziertes Verstehen des bewussten und unbewussten Erlebens von Kleinstkindern zu bemühen und entsprechende Kompetenzen ebenso kollektiv wie kontinuierlich zu lehren und zu entwickeln. (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011, S. 51)

In einer späteren Schrift äußern sie erneut ihren kritischen Eindruck, dass mehr Aufmerksamkeit und Energie in die Ausarbeitung von Bildungsplänen, ihrer didaktischen und methodischen Umsetzung im Elementarbereich fließt als in Weiterbildungsformen. Diese könnten begleitend zur pädagogischen Alltagsarbeit eine Möglichkeit bieten, die Qualität des eigenen professionellen Handelns auszuweiten und tiefere Reflexionsprozesse auszulösen (vgl. Datler, Lehner & Datler, 2013). Solche Abwehrbewegungen *in* und *von* Institutionen und Organisationen können verstanden werden, als unbewusste Versuche, sich vor bedrohlichen, schmerzlichen Affekten zu schützen und deren Aufkommen zu verhindern (Menzies-Lyth 1988 zitiert nach Datler, Lehner & Datler, 2013, S. 171).

1.2.2 Trennungserleben und pädagogischer Umgang

Der Beginn der Eingewöhnung¹⁸ - spätestens wenn die ersten Trennungsversuche von den Eltern beginnen - löst beim Kleinkind starke Abschieds- und Verlustgefühle aus (vgl. Datler & Strobel, 2001; Bailey, 2008; GAIMH, 2008; Memorandum DPV, 2008; Bruha, 2010; Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011; Niesel & Griebel, 2015). Im jungen Alter ist das Kind noch stark in den individuellen Beziehungen zur Mutter und zum Vater *verankert*. Erst bei Zweijährigen entwickelt sich ein Gefühl der Sicherheit, in Interaktionen vor dem Hintergrund der schützenden Nähe zur Bindungsperson, gefolgt von der Erfahrung

¹⁸ Auch wenn der Begriff Eingewöhnung, wie im Folgenden noch diskutiert wird, nur einen gewissen Teil der Übergangsdynamik abdeckt oder gar irreführend verstanden werden kann, benutze ich diesen Begriff. Er findet in wissenschaftlicher und anderer Literatur zum Thema überwiegend Verwendung, alternativ werde ich aber auch von Übergangsphase, Transition (Niesel & Griebel 2004) oder Anpassungsprozess (Bailey 2008) sowie Adaption (Laewen 1991) sprechen.

selbstständig und explorativ zu sein (vgl. Grossmann & Grossmann, 2003, S. 263). Kleinstkinder reagieren auf die Trennungen zumeist irritiert, verunsichert, ängstlich, wütend, verzweifelt und/oder still leidend, wenn sie in für sie unerwarteter Weise ohne ihre primären Bezugsobjekte an einem noch unbekanntem Ort und mit noch nicht vertrauten Erwachsenen und anderen Kinder zurückbleiben. Die Arbeiten von Bowlby (1969/1975, 1973/2006) und seinen Kolleginnen, dem Ehepaar Robertson (1975), aus den sechziger, siebziger Jahren sind Ausgangspunkte¹⁹ für ein grundsätzliches Verständnis der Auswirkungen von Trennungen im (frühen) Kindesalter²⁰. Der Kummer, der durch die Trennung von der Mutter ausgelöst wird, folgt nach Bowlbys Beobachtungen einem gewissen Reaktionsschema. Der *Protest-Phase*, in der das Kind noch heftig protestiert und versucht, seine Mutter wieder zu finden, folgt eine *Phase der Verzweiflung*, in der die Hoffnung, sie möge wiederkommen, sinkt aber nicht gänzlich aufgegeben wird. Das Kind zieht sich in diesem Zustand vom sozialen Geschehen in der Einrichtung zurück, wirkt teilnahmslos und durch negative Affekte belastet. Die letzte *Phase* nennt er *Ablösung*, in der das Kind sich scheinbar nicht mehr mit der fehlenden Mutter beschäftigt, seine Wünsche abwehrt und seine Zuneigung beim Wiedersehen mit ihr (meist) zurück hält. Bowlby (1973/2006, S. 39) betont, dass dieses Zurückziehen aus der Beziehung zur Mutter wieder vergeht und die Zuneigung gezeigt werden kann, wenn die Trennung nicht zu lang war. Die Entstehung von Trennungsangst nimmt hier - nach Bowlby - ihren Ausgang. Denn nach diesem Erleben des Trennungsprozesses zeigt das Kind sich meist zunächst sehr anhänglich und sucht verstärkt die Nähe der Mutter. Bei erneuten Anzeichen einer Trennung ist dann auch akute Angst zu beobachten (Bowlby, 1973/2006, S. 39-42). Bowlbys Untersuchungen zu Trauer- und Verlustreaktionen und ihren verschiedenen Formen helfen, die kindlichen Reaktionen und Verhaltensweisen in den Transitionsprozessen in die öffentliche Kinderbetreuung besser zu verstehen.

Die Krippeneintrittserfahrungen sind aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive zunächst vor allem von Loslösungsprozessen aus dem primären Beziehungskontext bestimmt, die mit Trennungsleid und Verlustängsten einhergehen. Die Trennungsbewältigung, der Aufbau von Sicherheit, dass das elterliche Objekt nicht verloren ist, brauchen viel mehr Zeit und wiederkehrende positive Erfahrungen als der Begriff

¹⁹ Bei kurzfristiger und dauerhafter Unterbringung im Spital, in Heimeinrichtungen oder einer Art Kurzzeitpflege wie die Forscher Robertson & Robertson selbst in einer Untersuchung Kinder für einen kurzfristigeren Zeitraum von einigen Tagen bzw. Wochen - meist wegen Entbindung eines Geschwisterkindes - im eigenen Haushalt aufnahmen.

²⁰ Diese sind zum Teil nicht unhinterfragt geblieben, besonders die letzte Phase der Ablösung, die in Ainsworth' Bindungskategorien als Vermeidungsverhalten berücksichtigt worden ist.

Eingewöhnung/Eingewöhnungsphase/Eingewöhnungsmodell zunächst suggerieren. Möglicherweise hängt dieser Begriff mit der Vorstellung eines Bindungsaufbaus an eine sekundäre Bindungsperson (Ahnert, 2003) zusammen, an die sich ein Kind tatsächlich erst einmal gewöhnen und die es kennenlernen muss. Zudem folgen weitere Adaptionsprozesse, so erlebt das Kind neue (intimere) Abläufe (Essen, Pflege, Schlafen) und muss sich in neuen, kindgerechten Räumlichkeiten der Einrichtung zurecht finden. Nach Ditfurth (2009, S. 57) sollte aber der professionelle Fokus in der Anfangszeit der Krippenbetreuung in der „Begleitung von Trennungs- und Verlusterfahrungen“ liegen. Zudem greift die allgemein übliche Bezeichnung Eingewöhnung ihrer Ansicht nicht weit genug.

[...] das Wort ‚Eingewöhnung‘[...] zur Beschreibung dieser Übergangssituation unzureichend. Der Begriff lässt das Thema ‚Verlust‘ aus. Denn nimmt man die Gefühle wahr, die in diesem Prozess bei Eltern und Kindern vorherrschend sind, steht nicht das ‚sich gewöhnen‘ an erster Stelle, sondern der bevorstehende Abschied, die Verlustängste. Dieses erste, beängstigende oder geleugnete Thema beschäftigt während der Kontaktaufnahme mit der Krippe zunächst die Mutter/den Vater oder auch die ganze Herkunftsfamilie. Dann, spätestens während der Besuche in der Krippe nach der ersten Trennung von den Eltern, wird auch das Kind und die Erzieherin mit dem Gefühl von Verlust konfrontiert. Auch wenn das Kind, seine Eltern oder die Erzieherin dies nicht immer wahrnehmen oder zeigen können. (Ditfurth, 2009, S. 57)

Die Verarbeitung des Getrenntseins und Verlassen-Werdens hängt unter anderem vom kindlichen Vermögen, Vorerfahrungen und seinem Entwicklungsstand ab. Das Kleinkind muss durch die wiederholte Erfahrung erleben, dass ein temporäres Vermissten nicht mit einem endgültigen Verlust (Datler, Ereky, & Strobel, 2001, S. 68) gleichzusetzen ist. Bis dahin braucht es einen Lernprozess, in dem die sich wiederholende Erfahrung des Verschwindens der vertrauten Betreuungsperson und ihrem Wiederkommen verbindet. Das Kind benötigt in diesem Anpassungsprozess ein Gegenüber, welches mitschwingend, einführend und denkend diesen Trauer- und Leidensprozess ebenso begleitet, wie auch die dadurch gewachsene Kraft und Progression des Kindes (vgl. Lazar, 1987; Bailey, 2008; Fürstaller, 2019).

Der Begriff Trennung mit seinem dialektischen Gewand, „steht im Schnittpunkt von Verlust und Gewinn, Zurücklassen und Aufbruch, von Trauer und Freude, Einsamkeit und Zweisamkeit, Hass und Liebe, von Abhängigkeit und Autonomie, Stagnation und Entwicklung, von Subjekt und Objekt, von Lösung und Bindung“ (Pflichthofer, 2017, S. 8). Für Pflichthofer stellen Trennung und Bindung jeweils eine Seite der Medaille dar, sie sind in der menschlichen Entwicklung und Identitätsbildung prägend: „Wenn Trennung erlebt werden soll, dann braucht es zuvor die Fähigkeit, ein Objekt zu erleben, es sich vorstellen und damit in seiner

inneren Welt errichten zu können. Wir sprechen hier von Objektrepräsentanzen als Bestandteil der inneren Welt“ (Pflichthofer, 2017, S. 19). Kleinst- und Kleinkinder entwickeln gerade erst einmal diese psychischen und kognitiven Fähigkeiten, die ihnen helfen, Anpassungsleistungen zu vollbringen, die im Zusammenhang mit den außergewöhnlichen Belastungen im Eintritt in die Kinderkrippe stehen. Trotz aller Wünsche und Notwendigkeiten auf Seiten der Eltern sorgt der frühe Übergang in eine täglich mehrere Stunden dauernde Trennung zwischen Mutter, Vater und Kind erfahrungsgemäß auf allen Seiten für schmerzliche und verunsichernde Gefühlslagen (Griebel & Thomsen, 2010), die ebenso für die Eltern Lern- und Entwicklungsprozesse nach sich ziehen.

Scheerer (2008) sieht die Aufgabe der Trennung zwischen Mutter und Kind als ein zentrales Moment der Krippenbetreuung, welches ihrer Einschätzung nach viel zu wenig Beachtung auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen findet. In den letzten 10 Jahren sind jedoch neben den Arbeiten der Wiener Kinderkrippenstudie weitere Arbeiten entstanden, die sich in differenzierter Weise mit dem Trennungserleben und der Bewältigung im Übergang zur Kinderbetreuung befassen (Bailey, 2008; Dornes, 2008; Schaich, 2011, 2012; Fürstaller, 2019). Ich nehme Scheerers Denkansatz zum Anlass, nach Formen zu suchen, die allen Beteiligten gerechter werden und sie bei der inneren wie äußeren Bewältigung von Trennung zu unterstützen. Wünschenswert wäre es, wenn die kindlichen Verlusterfahrungen wahrgenommen, anerkannt und betrauert werden dürfen. Wie Bailey (2008) eindrücklich in ihrer kanadischen Beobachtungsstudie zu Anpassungsprozessen beim Übergang in die Kinderkrippe schildert, erleben alle untersuchten Kinder (und auch ihre Eltern) - unabhängig von der hohen Qualität aller Betreuungseinrichtungen - multiple Verlusterfahrungen. Trauerprozesse dauern ihrer Erfahrung nach an, auch wenn bereits eine gesunde Anpassung erfolgt ist. Sie betont, wie wichtig ein Verständnis und eine innere Bereitschaft ist, diese teilweise intensiven Gefühle und verwirrenden Zustände aufzunehmen. Bailey nutzt für ein vertieftes Verständnis das Konzept des *Containments* nach Bion.

Der britische Psychoanalytiker Wilfried Ruprecht Bion (1897-1979) verglich die aufnehmende, haltende Funktion der Mutter mit einer Art *Container*, woraus sich sein *Container-Contained-Modell* entwickelt (Bion, 1962a; Kennel & Reerink, 1997). Bion ging davon aus, dass Projektionen des Gegenübers (Eltern, Therapeutinnen) wie unerträgliche Gefühle aufgenommen und im Zuge einer aktiven *Verdauungsarbeit* erträglicher und damit dem Baby oder der Patientin zurückgeben werden können. Verkürzt gesagt, nehmen Eltern und frühpädagogische Fachkräfte im besten Fall die kindlichen Gefühle und Signale auf, wandeln sie stellver-

treten um, damit Emotionen in *verdauter* - verarbeiteter Form und für das Kind erträglicher/verständlicher/weniger bedrohlich zurückgegeben werden können. Das Gegenüber wird nicht nur als Projektionsfläche verstanden, sondern „Containment ist also kein passives Geschehen, kein bloßes Halten, sondern ein aktiver Prozess des In-sich-Aufnehmens, In-sich-Bewahrens, Verstehens und Benennens und damit der Transformation“ (Kennel & Reerink, 1997, S. 94). Dieser wechselseitige Austauschprozess wird auch begleitet von Verständigungs- und Übersetzungsschwierigkeiten, welche mit einem Erleben von einer gewissen Unwissenheit/Ohnmacht/Hilflosigkeit einhergehen können. So kann es sein, dass sich die pädagogischen Fachkräfte manchmal fragen, was mit dem Kind in diesem Moment wohl los sei und warum sie seine Signale nicht eindeutig entschlüsseln können. Dieses Nicht-Wissen und noch nicht Verstehen des Kindes sollte zunächst ausgehalten werden. Unwissenheit *aushalten*, auch insofern es den Moment des Noch-nicht-Wissens enthält (a.a.O.), ist Teil des erwähnten bionschen Konzeptes. Während in anderen Situationen forschend über die Zustände des Kindes und mögliche Zusammenhänge gesprochen wird, setzt sich langsam im Kind ein Entwicklungsprozess fort, welcher die Umwandlung von *ein Gefühl sein* zu *ein Gefühl haben* ermöglicht (Mentalisierung). Als wichtige Erkenntnis ihrer Forschungsbefunde stellt Bailey den Zusammenhang zwischen Bowlbys Bindungstheorie und dem eben genannten Konzept des Containments von Bion her: „[...] dass der erfolgreichen Bindung an die Erzieherinnen ein ausreichendes Containment der kindlichen Gefühle vorausgehen musste, um einen emotionalen Zusammenbruch und den Rückzug aus den Anpassungsprozessen zu verhindern“ (Bailey, 2008, S. 159).

1.2.3 Eingewöhnungsmodelle

Zwei Eingewöhnungsmodelle setzten sich in Deutschland in der frühpädagogischen Praxis zur Eingewöhnung in den Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige durch. Das Berliner und das Münchener Eingewöhnungsmodell basieren beide auf Erkenntnisse der Bindungsforschung, schlagen aber unterschiedliche Wege der Übergangsbegleitung ein, die theoretisch wie praktisch anders ausgerichtet sind.

„Auf den Anfang kommt es an“ so nennt Winner (2013) ihre Schrift zum Münchener Eingewöhnungsmodell, welches als theoretische und praktische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Forschungsbemühungen um Kuno Beller (Freie Universität Berlin) in München zu sehen ist. Im Zeitraum von 1987 bis 1991 konnte eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive durch das Modellprojekt „Frühförderung von Kleinkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen“

unter der Leitung von Beller für die städtischen Einrichtungen angestoßen werden.²¹ Basierend auf der von ihm konzipierten Entwicklungstabelle sollten pädagogische Fachkräfte für ein individuelles und entwicklungsförderndes Miteinander in der pädagogischen Krippentätigkeit vorbereitet werden. In seiner konkreten Schrift zur „Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ kritisiert er das Berliner Eingewöhnungsprogramm, insbesondere sein auf Verhaltensanweisungen ausgerichtetes Programm, welches seiner Einschätzung nach zu sehr auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtet ist und zu wenig nach entlastenden Möglichkeiten für Eltern und Pädagoginnen sucht.

Einem solchen programmatischen Ansatz (z. B. Laewen u.a., 1992) liegt ein Bild des Kindes zugrunde, das dieses als hilflos betrachtet. Mutter und Familie werden idealisiert, während außerfamiliäre Betreuung zumindest implizit als Risiko für eine ungestörte und gesunde Entwicklung des Kindes betrachtet wird. (Beller, 2002, S. 3)

Diese starke zeitliche Strukturierung des Berliner Programms nach einzelnen Tagen kann nicht nur die Eltern sondern vor allem auch die Fachkräfte unter Druck setzen, wie wir im vorliegenden Beobachtungsfall sehen werden. Bellers Ansatz konzentriert sich stärker darauf, mit dem Veränderungsstress - wie er die auftauchenden Emotionen der Beteiligten im Transitionsprozess nennt - aktiv und stressreduzierend umzugehen (vgl. Griebel & Niesel, 2017, S. 70). Der Münchener Ansatz stellt das Kind als aktiven, kompetenten Partner im Eingewöhnungsprozess ins Zentrum, von dem das Tempo und der Verlauf der Transition größtenteils abhängt. Auf den Punkt gebracht betont Winner (2013) in ihrem Ansatz, dass nicht die Eingewöhnung *mit dem* Kind passiert, sondern es sich *selbst aktiv* und in seinem Tempo eingewöhnt. Dem Kind wird eine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit (nach Emmi Pikler) zugestanden. Desweiteren nimmt die Kindergruppe eine besondere Stellung in diesem Konzept als Mittler im Transitionsprozess ein. Es ist der Gedanke eines sozialen Netzes für alle Beteiligten, welches die Ausführungen und Gedanken von Beller aber auch Winner prägen. Das soziale Umfeld kann Eltern wie eingewöhnende Kindheitspädagogin unterstützen und entlasten. Desweiteren wird positiv betont, wie das kleine Kind in eine Gruppe anderer Kinder hineinwächst, mit denen es sich bald verbunden fühlen und erste Freundschaften knüpfen kann.

Die Funktion der Kindergruppe wird zerstört, wenn die Kinder während der Eingewöhnung auf andere Gruppen verteilt werden, damit das einzugewöhnende Kind, seine Mutter und die Betreuerin allein sein können, um sich näher zu kommen und die Betreuerin die Mutterrolle übernehmen

²¹ Bis heute fest verankert in den pädagogischen Rahmenkonzeption für Kinderkrippen der Landeshauptstadt München und den Bildungsplänen (als Teil der Kommunalen Kinder- und Jugendplanung (unter: <http://www.ris.muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/1623738.pdf>), abgerufen am 20.03.2018).

kann. Leider wird ein solches Vorgehen aus „bindungstheoretischen“ Begründungen nicht selten praktiziert. (Beller, 2002, S. 2)

Ich finde diesen Gedankengang interessant, denn ich habe während der Eingewöhnung von Sophie genau dieses professionelle Vorgehen erleben können. Die neuen, einzugewöhnenden Kinder befanden sich in einem separaten Raum, der für die anderen Kinder in dieser Zeit nicht zugänglich war. Die Eingewöhnung fand gestaffelt, wenn möglich einzeln statt. Andererseits bietet dies langsame Herantreten an die anderen, teilweise älteren Kinder auch eine Chance, besonders für Sophie, die sehr scheu bis ängstlich fremden Kindern gegenüber tritt.

Im Münchener Eingewöhnungskonzept wird das neue Kind als Teil der Gruppe begrüßt und Annäherungen der Kinder und erste Interaktionen besonders begleitet. Das Treiben der Gruppe wird zunächst beobachtet. In der Kennlernphase (eine Woche) setzen sich die Mutter oder der Vater mit ihrem Kind an den Rand im Gruppenraum und schauen dem Geschehen zu. Sie lernen dabei verschiedene Abläufe zu unterschiedlichen Tageszeiten in der Einrichtung von Anfang an kennen. Dabei erlebt das Kind auch die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrer Funktion, Schutz zu geben und auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, Konflikte zu moderieren. Dinge, die bisher seine Eltern übernommen haben. Dies verhilft ihm, Zutrauen in die neuen Betreuungspersonen zu sammeln. Der kindliche Drang, die Welt um sich herum zu erkunden, die Neugier und der Wissensdrang sind eng verbunden mit den Ängsten und Unsicherheiten (Mahler, et al. 1975). Einerseits gibt es im Kinde Autonomiebestrebungen, die es antreiben, während in anderen Momenten Ängste und Sicherheitsbedürfnisse vorherrschen. Die Anwesenheit der Eltern hilft dem Kind, sich vertraut zu machen mit den Menschen und Dingen der Einrichtung. Zunächst sind es die Eltern - so wie bisher -, die sie begleiten bei der Erkundung von Gegenständen und Räumen und sie absichern, ihnen Schutz bieten. Dies ist von großer Bedeutung. In dieser Phase würde nach Winner (2015) die beginnende Trennung eher Gefühle von Kontrollverlust, Überforderung und Panik auslösen. Beller (2002, S. 3) hat in seiner Schrift mehrfach betont, dass eine allmähliche Veränderung und auch das bewusste Zulassen und Erleben von Trennungsschmerz hilfreich und nötig für eine gesunde, psychische Entwicklung ist. Er spricht sich gegen eine Verkürzung der Eingewöhnungszeit bei Kindern und Eltern aus, die scheinbar die Trennung schnell und gut bewältigen. Das psychologische und psychoanalytische Wissen macht deutlich, dass in dieser frühen Zeit bei den Kindern mit entsprechenden heftigen Trennungsreaktionen in Übergangsphasen zu rechnen ist. Um eine gesunde psychische Entwicklung zu ermöglichen, kommen dem Ausdruck und dem Durchleben der damit verbundenen Affekte auf der Seite des Kindes sowie dem psychischen Auf-

nehmen und Spiegeln dieser Affekte (Containment) auf Seiten der Erwachsenen eine enorme Bedeutung zu.

Wenn Eltern oder Erzieher in der Eingewöhnungssituation einen schnellen Vollzug der Trennung fordern, dann tun sie dies, um die bewusste Erfahrung des Schmerzes zu vermeiden. Dieser Akt der Vermeidung wird als Stärke, der Ausdruck von Schmerz hingegen als Schwäche empfunden und beurteilt. (Winner, 2015, S. 2)

Das Münchener Eingewöhnungsmodell beinhaltet als Handlungsbeschreibung fünf Phasen: Vorbereitungsphase, Kennlernphase, Sicherheitsphase, Vertrauensphase und Phase der gemeinsamen Auswertung und Reflexion. Im Unterschied zum Berliner Eingewöhnungsmodell wird die unterschiedliche Gewichtung der Kernthemen in ihrer Reihenfolge Kennenlernen - Sicherheit und Vertrauen deutlich, während beim Berliner Modell Sicherheit - Kennenlernen - Vertrauen folgt. In der zweiten Woche steht die Gewinnung von Sicherheit im Zentrum. Dies bedeutet, dass die Fachkraft allmählich beginnt, das Kind zu füttern und Pflegehandlungen durchzuführen. Erst in der darauffolgenden dritten Woche beginnen - nach einem reflektierenden Gespräch mit den Eltern und weiteren Planungen - einzelne kurze Trennungen. Je nachdem wie das Kind in dieser Phase reagiert, können bis zu zwei Wochen notwendig sein. Abschließend wird eine Art Auswertungsgespräch mit den Eltern geführt, wonach die Eingewöhnungsphase als abgeschlossen gilt (vgl. Winner, 2009, 2013; Erndt-Doll, 2009, S. 60-65).

Das Infans-Konzept der Frühpädagogik (das sogenannte Berliner Eingewöhnungsmodell) dient mittlerweile in über 1500 Kindertageseinrichtungen in Brandenburg, Berlin, Baden-Württemberg und der deutschsprachigen Schweiz als Grundlage der pädagogischen Arbeit für die Eingewöhnungsphase. Zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen wurden seit Entstehung in den 1980er Jahren - im Rahmen eines Forschungsprozesses zu Bindungsbeziehungen an der Freien Universität Berlin durchgeführt und es folgten zwischen 2002 und 2005 Evaluationen zur Praxisfähigkeit. Ausgehend von der Beachtung der frühen Bindung des Kindes an seine Eltern und der unterschiedlichen Bindungsmuster wird der Eingewöhnungsprozess als Anpassungsleistung des Kindes im Zusammenwirken seiner Eltern und der pädagogischen Fachkraft verstanden (Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, S. 14-17). Der Einbezug der Eltern in die Eingewöhnung ist sicherlich eine der wichtigsten Innovationen des Eingewöhnungsmodells. Basierend auf bindungstheoretischen Überlegungen ist vom Beginn der Eingewöhnung an eine Fachkraft für das Kind da, die vorsichtig Kontakt zum Kind beispielsweise über Spielangebote aufnimmt. Ebenso gilt auch hier, die Kontaktaufnahme des Kindes zur Fachkraft nicht durch die Eltern zu forcieren, sondern darauf zu warten, wann das Kind bereit ist,

seine neue Umgebung zu erkunden und Kontakt zu den anderen Kindern aufzunehmen. In den ersten 3 Tagen (Grundphase) bleibt ein Elternteil mit dem Kind zusammen im Gruppenraum.

Anders als im Münchener Modell wird versucht, diesen Bindungsaufbau zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind nicht zu stören oder durch weitere Reize das Kind zu überfordern. Vor dem ersten Trennungsversuch, der am 4. Tag stattfindet, sollte die Fachkraft das Kind beobachten, wie es sich beim Abschied und beim Wiedersehen mit den Eltern verhält. Damit soll sie einschätzen können, ob eine längere oder kürzere Eingewöhnungszeit nötig sein wird. Signale, wie häufige Blickkontakte zum Elternteil oder starke Annäherungen bis zum Körperkontakt, sprechen nach Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2015) für eine längere Eingewöhnungszeit. Die sogenannte Stabilisierungsphase dauert in der Regel vom 4. bis zum 10. Tag. In ihr werden die Anwesenheitszeiten ohne Eltern ausgedehnt, wobei die Eltern in der Nähe der Einrichtung sein sollten. Die Schlussphase (10. bis 15. Tag) zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zur Fachkraft aufgebaut hat und weitere Besonderheiten des Kita-Alltags wie Mahlzeiten, Pflegehandlungen, Mittagsschlaf kennengelernt werden. Da dieser Anpassungsprozess viel Kraft kostet, sollen die Eltern schon im Vorgespräch zur Eingewöhnung auf mögliche Reaktionen ihres Kindes vorbereitet werden. In den Vorbemerkungen zur 9. Auflage des Berliner Krippeneingewöhnungsmodells 2015 wird ergänzend darauf hingewiesen, dass dies Modell einerseits die pädagogischen Fachkräfte für die Probleme bei der Eingewöhnung zu sensibilisieren sucht - vorrangig mit bindungstheoretischer Erklärung und Ergebnissen aus der Transitionsforschung - und daneben „begründete Handlungsanleitung“ sein möchte. Die Autorinnen weisen extra darauf hin, diese konkrete Anleitung nicht schematisch zu verstehen (ebd., S. 16). Der konkrete Verlauf und die Eingewöhnungszeit sollte immer rückgebunden an das einzelne Kind, sein Verhalten und den beteiligten Bezugspersonen bleiben.

Die Kindertagesstätte, in die Sophie eingewöhnt wurde, arbeitet zum ersten Mal in ihrer neu gegründeten Krippengruppe für unter Dreijährige nach dem Berliner Eingewöhnungskonzept. Dörte, ihre erste frühpädagogische Bezugsperson der Einrichtung, nimmt noch parallel zur Berufstätigkeit an einem speziellen Infans-Qualifizierungsseminar für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren teil. Wie ich später im Interview erfahre, arbeitete sie bisher viele Jahre als Erzieherin im Kindergarten mit älteren Kindern.

1.2.4 Wiener Kinderkrippenstudie

Ausgehend von der wissenschaftlichen Annahme, dass der Übergang in eine Kinderbetreuungseinrichtung für die Kinder wie für die Eltern und die pädagogischen Betreuungspersonen hoch belastend ist (Fein et al. 1993; Ahnert et al. 2004) und auf allen Seiten erhebliche Anpassungsprozesse ausgelöst werden (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Bailey, 2008; Griebel & Thomsen, 2010; Schaich, 2011), untersucht die Wiener Kinderkrippenstudie das Belastungserleben von Kleinkindern in der Eingewöhnungsphase. Sie sucht nach Faktoren, die eine gelungene, wenig traumatische Transition begünstigen. Eine besondere Rolle spielt hierbei die professionelle Gestaltung der Eingewöhnungsphase im Sinne der Beziehungs- und Interaktionsebene. Die Ergebnisse der Krippenstudie führten zu neuen Ansätzen in der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften. Während der Untersuchungsphase entsteht in diesem Kontext ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten zur Eingewöhnung und Weiterqualifizierung pädagogischer Teams (WiKo) mit dem Ziel, die pädagogische Qualität von Eingewöhnungsprozessen zu sichern oder zu steigern (vgl. Datler, Datler, Fürstaller & Funder, 2011; Fürstaller, Funder & Datler, 2012; Funder, Fürstaller, & Hover-Reisner, 2013). Die Wiener Kinderkrippenstudie sammelt in der Zeit von 2007 bis 2012 unter der wissenschaftlichen Leitung von Wilfried Datler am Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaften und in Kooperation mit Liselotte Ahnert am Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie der Universität Wien vielfältige Erkenntnisse zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen, zum kindlichen Erleben von Getrenntsein und dessen aktiver Bewältigung, zu kindlichen Copingstrategien, Bindungsverhalten und Stress sowie zu den Faktoren, die auf den Prozess der Bewältigung eher förderlich oder hinderlich wirken (vgl. Ahnert, Kappler, & Eckstein-Madry, 2012). Multiperspektivische Zugänge zur Erforschung der Eingewöhnungsphase von 100 Kleinstkindern in 71 verschiedenen Einrichtungen werden durch den Einsatz von quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden gewährleistet. Um der Frage nach der Bedeutung von Beziehungsprozessen für das Erleben und Verhalten der Kinder im Eingewöhnungsprozess nachzugehen, findet die teilnehmende, psychoanalytisch orientierte Beobachtungsmethode (Observation nach dem Bick/Tavistock Konzept) und eine entsprechende Materialauswertung im Sinne eines psychoanalytischen Forschungszugangs Anwendung. In diesem Forschungskontext entstehen zahlreiche Einzelfallstudien, die meisten als Diplom- und Doktorarbeiten am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien. Die untersuchten Kinder werden über einen Zeitraum von sechs Monaten einmal wöchentlich in der Einrichtung beobachtet, wobei der Forschungsfokus jeweils spezifisch ausgerichtet ist: Abschiedsverhalten; stille Bewältigung von

Trennung und Getrenntsein; die Bedeutung von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein; der soziale Austausch zwischen den Kindern; Einfluss von Faktoren wie Temperament, Geschlecht, Zwillingskind; pädagogische Interaktionsqualität und die Erzieherin-Kind-Beziehung; Bedeutung von Übergangsobjekten. Daraus ist ein reichhaltiger Dokumentations- und Analyseschatz ganz individuell verlaufender Eingewöhnungsprozesse entstanden, in dessen Zentrum Beziehungsprozesse stehen (Funder, 2008; Bock, 2009; Ganser, 2009; Kaltseis, 2009; 2009; Bruha, 2010; Jedletzberger, 2010; Kirnstötter, 2011; Neunteufl, 2011; Schäufele, 2011 u. a.). Viele Arbeiten haben es sich zum Ziel gemacht, nach der Bedeutung bestimmter Verhaltensweisen der Beteiligten im besonderen der Kinder zu suchen. Diese möglichen manifesten wie latenten Bedeutungen sind nur im Kontext der erfahrenen Interaktionsprozesse tiefer zu verstehen. Dafür bietet sich das offene, psychoanalytische Beobachtungsverfahren nach dem Bick/Tavistock-Konzept besonders an, weil es präverbale, körperlich und im Spiel ausgedrückte Kommunikation ernst nimmt und psychoanalytische Konzepte wie Containment, Projektive Identifizierung und andere helfen, einen Zugang zur inneren Welt der Kinder zu finden.

1.2.4.1 Kriterien gelungener Eingewöhnung

Zahlreiche förderliche Faktoren, die sich auf die unterschiedlichen Ebenen des Beziehungsdreiecks beziehen, wirken in den Transitionsprozess hinein. Das Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund und Temperament des Kindes bei Krippeneintritt spielen ebenso eine enorme Rolle wie die Nutzung eines Übergangsobjektes und des Spiels, insbesondere zur Bewältigung von Trennungsgefühlen (Affektregulierung). Weiterhin unterstützen positive Vorerfahrungen mit zeitweiligen Trennungen von Mutter und Vater sowie spielerischer Kontakt zu anderen Kindern das Ankommen in der Bildungs- und Betreuungseinrichtung. Auf Seiten der Eltern trägt ihre innere Haltung der neuen Situation gegenüber erheblich zum Verlauf der Eingewöhnung bei sowie ihr Umgang mit dem Kind. Wird beispielsweise miteinander gesprochen, über das, was passiert, werden Gefühle angenommen und die Auswirkungen auf den Familienalltag akzeptiert und mitgetragen? Förderliche Faktoren auf Seiten der frühpädagogischen Fachkraft sind sicherlich ein ausgearbeitetes Eingewöhnungskonzept mit zeitlichem Spielraum und ein Aufnahmegespräch mit den Eltern, um eine Vertrauensbeziehung zu schaffen. Ihre Haltung, als Beziehungspartnerin feinfühlig und kontinuierlich dem Kind und seinen Eltern in der ersten Zeit zur Verfügung zu stehen, ist zentrale Stellschraube für eine gelingende, wenig belastende Transitionserfahrung. Institutionelle Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, niedriger Kindheitspädagogin-Kind-Schlüssel, Gestaltung der Neuaufnahmen,

Urlaub, Fortbildung haben ebenso Einfluss auf das Verhalten und den Druck, denen pädagogische Fachkräfte bei der Organisation und Bewältigung von Übergangsprozessen ausgesetzt sind (vgl. Beller, 2002; Bensel, Haug-Schnabel, 2008).

Das Forschungsinteresse der Wiener Kinderkrippenstudie richtet sich darauf, bestimmte Faktoren im Eingewöhnungsprozess herauszufiltern und zu beschreiben, welche die Bewältigung des Verlassenwerdens und Getrenntseins von den Eltern fördern. Dieser Ansatz rückt das Interaktionsgeschehen zwischen der Kindheitspädagogin und dem Kind ins Forschungszentrum und fragt nach dem Einfluss der frühpädagogischen Bezugsperson auf die kindliche Bewältigung der innerpsychisch belastenden Erfahrungen der Anfangszeit. Im Laufe der Untersuchung zeigt sich auch, dass die Kinder mit ihren Aktivitäten und ihrem gezeigten Verhalten ebenfalls Beziehungsprozesse entwickeln und mitgestalten, somit Einfluss auf den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen nehmen (Datler, Datler, & Hover-Reisner, 2010; Datler, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2011).

Der Anfangszeit der außerfamiliären Betreuung kommt eine besondere Bedeutung zu, weil neben der meist ersten intensiven Erfahrung von Getrenntsein auch ein deutliches Verlangen, mit den elterlichen Bezugspersonen zusammen zu sein und zu bleiben, das Kind und seine innere Welt prägt. Die Sichtweise der Wiener Krippenstudie deutet darauf hin, dass es nicht nur um die *Gewöhnung* an das Getrenntsein von den Eltern geht, wie der Begriff der *Eingewöhnung* anfangs suggerieren mag. Zunächst gilt es für das Kind, diese unlustvollen, schmerzlichen Affekte zu lindern, aber auch sie im Sein und im Handeln auszudrücken und im Spiel/Tätigkeiten zu verarbeiten. So rückt der Anregungs- und Lerncharakter der Einrichtung in dieser ersten Zeit in den Hintergrund. Vielmehr scheinen Linderung des Trennungsschmerzes, Ausdruck psychischen Befindens, Bearbeiten psychischer Inhalte wie Trennung, Verlust aber auch Beziehungsthemen jetzt für die Kinder bedeutsam. Erst später oder ebenso parallel dazu entdeckt das Kleinkind „Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mit zu verfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“ (Datler, Hover-Reisner, & Fürstaller, 2010, S. 165). Ausgehend von der Annahme, dass sich Bildungsprozesse in der frühen Kindheit durch eine gelingende *Loslösung* aus den frühen Bindungen auszeichnen, geht eine gelungene *Eingewöhnung* damit einher, dass das Kind die sich alltäglich wiederholende temporäre Trennung von den Primärobjekten weniger belastend empfindet. Insgesamt bedarf es eines Entwicklungsprozesses im Kinde, der es ihm ermöglicht, „(1) Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, (2) sich dem in der Einrichtung Gegebenem und Angebotenem

interessiert zuzuwenden und (3) an Prozessen des dynamischen sozialen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Fürstaller, Funder, & Datler, 2011, S. 25). Dies sind die drei zentralen Kriterien, die Rahmen der Untersuchung der Eingewöhnungsphase der Wiener Kinderkrippenstudie benannt wurden (vgl. Datler, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2011).

Im Rahmen von Einzelfallstudien (Bock, 2009; Kaltseis, 2009) konnte herausgestellt werden, dass besonders die Zunahme von Kompetenzen im Bereich der Affektregulierung beim Kinde dazu beitragen, dass es sich selber regulieren, angenehme Affekte herbeiführen, sich aus unangenehmen Zuständen befreien und stabilisieren kann. Dieser wichtige Aspekt kann auch im vorliegenden Prozess der Eingewöhnung von Sophie in vielfältiger Weise rekonstruiert werden. Dennoch braucht das Kleinkind unterstützende Bezugspersonen, die in professioneller Weise auf den Auseinandersetzungsprozess mit Trennungs- und Verlassenheitsgefühlen reagieren und die *Eroberung* des neuen Lebensraumes - kindzentriert und dem individuellen Tempo des einzelnen Kindes angepasst - begleiten. Damit wird einem verkürzten Verständnis, welches versucht, traumatische Trennungserfahrungen im Übergang in erster Linie zu verhindern, durch einen bildungswissenschaftlichen Blickwinkel ergänzt. Dieser sieht in einer gelungenen Eingewöhnungserfahrung eine bedeutsame Erfahrung für Kleinstkinder in Bezug auf den Umgang mit *Neuem* außerhalb des familiären Kontextes (Datler, Hover-Reisner, & Fürstaller, 2010). Diese meist erste *Reise*-Erfahrung und der damit verbundene Kontakt zu Unbekanntem, *Fremdem* gilt als prägend und hat damit weitreichenden Einfluss auf die zukünftige Haltung und Einstellung des Kindes neuen Lebens- und Lernsituation gegenüber.

2 Fragestellung | Erkenntnisinteresse

Den individuellen Prozess der Eingewöhnung eines einjährigen Mädchens in eine Kinderkrippe untersucht diese qualitative Studie durch eine psychoanalytisch orientierte, teilnehmende Beobachtung über einen Zeitraum von mehreren Monaten. Das Forschungsvorhaben setzt an den Erfahrungen der Wiener Kinderkrippenstudie (Datler und Ahnert, 2007-2012) an. Diese besagen, dass Eingewöhnungsprozesse verstärkt auch im Rahmen von Einzelfallstudien zu untersuchen sind, da sie ganz individuell verlaufen und von verschiedenen Faktoren abhängen (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012).

Der vorliegende psychodynamisch orientierte Untersuchungsansatz eröffnet zunächst die Perspektive auf das Erleben des Kind im Beziehungs- und Interaktionsgeschehen mit seinen beiden Elternteilen im häuslichen Umfeld. Somit lassen sich Routinen und Rituale des Kindes und seiner Eltern erfassen sowie individuelle Vorerfahrungen und aktuelle Entwicklungsthemen, welche die Bewältigung des Übergangs entscheidend mit beeinflussen.²² Im weiteren wird im institutionellen Kontext der konkrete Eingewöhnungsprozess teilnehmend beobachtend untersucht. Dort richtet sich der vorliegende Forschungsfokus auf das sich entwickelnde *neue* Beziehungsdreieck: Kind, Eltern und frühpädagogische Fachkraft und fragt nach den (latenten) Interaktions- und Beziehungsdynamiken im frühen Transitionsprozess in die außerfamiliäre Betreuung.

Ziel der Untersuchung ist es, ein tieferes Verständnis für die affektiven, interaktiven Prozesse zu schaffen, in die Kleinstkinder im Rahmen des oft erstmaligen Getrenntseins von ihren Eltern, aber auch die Eltern selbst und die kindheitspädagogischen Fachkräfte in dieser vulnerablen, belastenden Zeit geraten können. Die vorliegende Beobachtungsstudie zeichnet einen individuellen Übergangs- und Anpassungsprozess eines einjährigen Krippenkindes in eine institutionelle Betreuung sowie die Loslösung von den Eltern und die Hinwendung an das Neue detailliert nach. Die Schwellensituation kurz nach dem ersten Geburtstag des Kindes ist deshalb besonders bedeutsam, weil es eine besondere, frühe Zeit ist. Eine sensible Zeit, in der sich gerade erst die basalen Bindungen in der Eltern-Kind-Einheit entfalten, alle sich besser kennen lernen und das Kind gerade beginnt, eine gewisse Objektkonstanz zu entwickeln.

Die teilnehmende psychoanalytische Beobachtung erlaubt einen Zugang zum psychischen Erleben durch eine ganzheitlich wahrnehmende, partizipatorische Nähe der Forscherin am

²² Neben anderen Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kultur, Religion etc.

Umfeld des Kindes - zunächst in der Familie später dann in der Einrichtung -, welche den *natürlichen*, alltäglichen und ganz individuellen Verlauf einer Eingewöhnung - in ihrer Komplexität und Intensität - nach zeichnet und vertiefend vor dem Hintergrund einzelner psychodynamischer Theorieansätze analysiert. Die multiperspektivische Untersuchung ermöglicht Einblicke in gesteuerte frühpädagogische Prozesse, die bisher meist „hinter verschlossenen Türen“ (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011, S. 1) der Kinderbetreuungseinrichtungen stattfinden. Sie schafft damit weitere Transparenz und ein tieferes Verständnis für die komplexen, vielschichtigen, manifesten und latenten Interaktions- und Beziehungsvorgänge, die während der Eingewöhnungsphase von statten gehen können.

Damit konzentriert sich die Leitfrage meiner Untersuchung darauf, wie ein einjähriges Kleinstkind den Übergangsprozess in die Kinderkrippe erlebt und verarbeitet. Welche spezifischen Bedürfnisse und Gefühle tauchen in verschiedenen Situationen (Ankommen, Verabschieden, Wiedersehen mit den Eltern) auf und wie interagiert das Kind mit seinen Bezugspersonen? Es wird ein Zugang zur inneren Welt des Kleinstkindes gesucht, welches in seiner präverbalen Art der Kommunikation nicht immer leicht zu verstehen ist. In der dichten, kleinteiligen Darstellung und Analyse des Beobachtungsmaterials entfalten sich manchmal andere, alternative Sichtweisen auf das kindliche Verhalten. Ein zentraler Schwerpunkt der psychoanalytisch-pädagogischen Untersuchung bezieht sich deshalb auf das interaktionelle Geschehen zwischen Kind und frühpädagogischer Bezugsperson, anhand dessen das professionelle Handeln und die Kompetenzen einer Kindheitspädagogin im Transitionsprozess aufgezeigt werden. Zudem spielt die Gestaltung der Beziehungs- und Interaktionsprozesse im Sinne der neu entstandenen Erziehungspartnerschaft zwischen Kindheitspädagogin und Eltern eine bedeutsame Rolle für den Verlauf der Eingewöhnung und das Befinden der Familie. Daraus ergeben sich folgende Ebenen der Untersuchung:

Ebene des Kindes

- Mit welchen Vorerfahrungen (bisherige Beziehungs- und Interaktionserfahrungen, Entwicklungsstand und -aufgaben) kommt das Kind in die Betreuungseinrichtung und welchen möglichen Einfluss haben sie auf die Bewältigung des Übergangs?
- Wie erlebt das untersuchte Kleinkind diesen Übergangsprozess und welche Herausforderungen und Strategien sind damit verbunden?
- Welche konkreten Erfahrungen macht das Krippenkind im Kontakt mit der eingewöhnenden Fachkraft (Kommunikation, Körperkontakt, Affekt-Containment, Fein-

fähigkeit) und welche Reaktionen, Verhaltensstrategien und Ressourcen entwickelt und nutzt das Kind, um mit bestimmten Erfahrungen zurecht zu kommen?

- Wie mag die einjährige Sophie das Zusammensein mit den anderen Kindern und den altersgemischten Gruppenkontext erleben? Nimmt sie selbst Einfluss darauf und wie zeigt sie sich im Kontakt?
- Wie reagiert Sophie im fortgeschrittenen Eingewöhnungsprozess, wenn die eingewöhnende Bezugsperson nicht mehr ausschließlich für sie zur Verfügung steht, sich anderen Kindern und Situationen zuwendet?

Ebene der Eltern

- Wie erleben sie den Transitions- und Ablöseprozess ihres ersten Kindes und wie verhalten sie sich während ihrer Anwesenheit in den ersten Tagen in der Krippe, später dann beim Verabschieden und Wiederkommen?
- Wie entwickelt sich das professionelle Zusammenspiel (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft) zwischen Eltern und Kindheitspädagogin?
- Welche Herausforderungen, Ängste und Verunsicherungen lassen sich bei den Eltern beobachten? Wie gehen sie mit dieser ersten Trennung um, tauchen bei ihnen biographische Erinnerungen zum eigenen Aufwachsen auf, beispielsweise Erfahrungen mit Frühbetreuung?

Ebene der Kindheitspädagogin

- Wie entwickelt sich die Kind-Fachkraft-Beziehung?
- Welche professionellen Haltungen und Einflussgrößen (Halt, Feinfühligkeit, Containment) lassen sich dabei beobachten?
- Wie prägt das Eingewöhnungskonzept der Einrichtung das pädagogische Handeln der Kindheitspädagogin?
- Welche besonderen psychischen, mentalen und kommunikativen Kompetenzen und Entlastungsmöglichkeiten brauchen frühpädagogische Fachkräfte für die Eingewöhnung von Kindern im ersten und zweiten Lebensjahr?

Ebene der Forscherin

- Welche Dynamiken treten in den Forschungsbeziehungen auf?

3 Frühe Kindheit | Forschungshintergrund

Die Beziehungen zu Anderen spielen in der frühen Zeit des Aufwachsens eine existentielle Rolle. Es ist eine besonders prägende Zeit im Lebenslauf. Das junge Kind steht in einer abhängigen Position zu seinen engsten Bezugspersonen, meist Mutter und Vater (vgl. Winnicott 1965/2002). Es braucht weiterhin intensive Zuwendung, dyadischen Austausch bestenfalls mit wenigen, verlässlichen und feinfühligem erwachsenen Bezugspersonen (Bowlby, 1969/1975; Grossmann & Grossmann, 2004). Zeichnen sich die gemachten frühen Interaktions- und Beziehungserfahrungen von einem Grundgefühl des Vertrauens, der Akzeptanz und Wertschätzung aus, kann sich eine tragfähige, sichere Basis für eine gesunde, stabile Persönlichkeit entwickeln, die auch den Belastungen und der Bewältigung des weiteren Lebens standhält. Die Anbahnung bedeutsamer Entwicklungsschritte wie die Transformation „von primitiven körperlichen Stressreaktionen in Gefühle, die später gedanklich und sprachlich bewusst gesteuertes Verhalten ermöglichen, wird in dieser frühen Zeit im Umgang mit einfühlsamen und vertrauten Bezugspersonen gebahnt“ (Aufruf zur Wende Frühbetreuung, 2020, S. 3). Kinder in den ersten Lebensjahren entdecken und durchleben vielfältige Entwicklungsbereiche, die ihnen zu angelegten Fähigkeiten wie Bewegungsfunktion, Kommunikation, Selbstempfinden und sozialen Grundmustern verhelfen. Nie mehr wird so viel in einem so kurzen Zeitraum - bei entsprechendem Erfahrungs- und Lebensraum - gelernt.

Es ist eine Zeit rasender Veränderungen und gleichzeitiger emotionaler Verunsicherung. Zentrale Entwicklungsthemen dieses Lebensabschnitts nehmen Einfluss auf die Formen des Erlebens des ein- bis zweijährigen Kindes und sollten beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung stärker beachtet werden.

Eine professionelle Möglichkeit²³, das individuelle Kind im Eingewöhnungsprozess genauer zu verstehen, besteht darin, sein Verhalten und seine Interaktionen vor dem Hintergrund der Entwicklungsphase, in der es sich gerade befindet einzuordnen. Damit eröffnet sich ein genaueres Verständnis, mit welchen spezifischen Anforderungen, psychischen Veränderungen und Konflikten der Altersspanne das Kind gerade beschäftigt sein und welchen Einfluss dies auf seine Adaptionsleistungen im Übergang nehmen könnte. Denn, wie sich zeigen wird, bestimmt besonders auch der Entwicklungsbogen zwischen Autonomie und Abhängigkeit das

²³ Eine andere Möglichkeit wäre, auch das Bindungsmuster des Kindes (Strange Situation Test) und der Eltern (Adult Attachment Interview) zu bestimmen und vor diesem Hintergrund das Verhalten des Kindes besser zu verstehen.

junge Kind, wenn es sich zum ersten Mal *loslöst* von den elterlichen Bezugspunkten und sich der neuen, sozialen Welt der Kindertagesstätte zuwendet. Es ist ein intensiver Trennungsprozess, der meist nicht von den Kindern selbst ausgeht. Viele weitere werden folgen.

3.1 Frühe Entwicklungsprozesse aus psychoanalytischer Perspektive

Seit den historischen Anfängen der Psychoanalyse haben sich die Theorien zur Psychologie der Entwicklung erheblich gewandelt (Fonagy & Target, 2003a; Datler & Wininger, 2014). Die Psychoanalyse gilt seit Freud als Produktionsstätte neuer Theorien über Entwicklung, Struktur und Funktion der menschlichen Psyche, als Methode zur Untersuchung seelischer Vorgänge und als Behandlungsmethode psychischer und psychosozialer Störungen.

Die Betonung der Bedeutsamkeit der frühen Entwicklungsjahre für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen gehört seit jeher zur Psychoanalyse. Vorstellungen über die psychische Entwicklung des Kindes werden bis heute kontrovers diskutiert, revidiert, modifiziert oder gar verworfen. Es gibt nicht *die* psychoanalytische Entwicklungspsychologie, sondern eine Vielzahl von Untersuchungen und theoretischen Überlegungen zur Trieb- und Ich-Entwicklung und zu den Objektbeziehungen. Sie bieten vielschichtige Einblicke in Entwicklungsprozesse (Überblick bei Tyson & Tyson, 1997; Wiegand, 2012; Datler & Wininger, 2014), die geprägt sind von verschiedenen psychoanalytischen Schulen, Vorannahmen und ihren entsprechenden Menschenbildern (Streeck-Fischer 2017; Überblick bei Fonagy & Target, 2003a; Pine, 1988/1990).

Die frühe Theoriebildung war noch stark von der Triebtheorie bestimmt, bezog aber neu gewonnene Erkenntnisse aus den klinischen Beobachtungen und Erfahrungen durch Direktbeobachtungen mit ein. Dieser ältere objektbeziehungsorientierte Entwicklungsweg ist mit bedeutsamen psychoanalytischen Vertreterinnen wie Melanie Klein, John Bowlby, Donald Winnicott und Margaret M. Mahler und Otto F. Kernberg markiert. Sie richteten ihr Augenmerk vermehrt auf die frühe Mutter-Kind-Beziehung und ihre Konflikte.

In den letzten Jahrzehnten haben die Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung erheblich zu den Ergänzungen und Revidierungen der gegenwärtigen psychoanalytischen Theoriebildung und der Praxiskonzepte beigetragen (Stern, 1985/1992; Übersicht in Dornes, 1993, 2006, 2007). Weiter stärken sie die Bedeutung der frühen Beziehungen. Der Fokus richtet sich weniger auf die innere Welt des Einzelnen, sondern konzentriert sich auf die zwischenmenschliche Bezogenheit und die Intersubjektivität. Die Erkenntnisse blieben nicht unhinter-

fragt. Einige wissenschaftliche Auseinandersetzungen zum Verhältnis der Psychoanalyse und der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung, wie die Ahrbeck - Dornes Kontroverse 2007, die Dornes - Zepf Kontroverse 2006 und die kritischen Gedanken des Andre Green (2006) beschäftigen sich kontrovers damit, was noch als psychoanalytisch gelten soll und was nicht. Auch wenn nach Streeck-Fischer (2017) eine beziehungsfokussierte, relationale Orientierung aktuell an Gewicht gewinnt, tendiert vorliegende Arbeit zu einem Verständnis, welches „die These eines lebenslangen Nebeneinanderbestehens von interaktionalem und innerseelischen (Konflikt-)Modell“ vorsieht (Heigl-Evers, Heigl & Ott, 1993).

Kernthema der neueren Psychoanalyse zur frühen Entwicklung ist nach Wiegand das problematische Feld, „wie im frühen Beziehungsgefüge des Kleinkindes verschiedene konstitutionellen Bereiche seelischer Funktionen erst reifen können bzw. aufgrund welcher frühen Beziehungskonstellationen unbewusste Konflikte entstehen“ (Wiegand, 2012, S. 50). Wesentliche Theorien der frühen emotionalen Entwicklung die sich mit dieser Frage beschäftigen sind die affektive Regulation (Fonagy, Gergey, Jurist, & Target, 2002); die Bindungstheorie (Ahnert, 2003; Bowlby, 1969/1975; Grossmann & Grossmann, 2004); Theorie der Triangulierung (Schon, 1995; Datler, Steinhardt, & Ereky, 2002; v. Klitzing, 2002a); Theorie von Autonomie und Individuation (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975); Theorie der Entwicklung des Selbst (Stern, 1985/1992) und Theorie der Intersubjektivität (Benjamin 1993, Mitchell 2003 zitiert nach Wiegand, 2012, S. 54). Ausgehend davon, dass sich aus psychodynamischer Sicht der Umgang mit Gefühlen am Anfang des Lebens im nahen Austausch mit den primären Bezugspersonen bildet, spielen die Affektregulierung und emotionale Abstimmung zwischen Kind und Eltern in der frühen Zeit eine wesentliche Rolle. Dabei wird nicht nur ein absolutes empathisches Mitschwingen postuliert, vielmehr dient Unterbrechung und Mißabstimmung auch als entwicklungsförderndes Moment, in dem das Baby/Kleinkind seine selbstregulativen Kräfte weiterentwickelt (Wieland, 2017, S. 47), solange es nicht zu Überforderungen kommt. Die verschiedenen erwähnten psychoanalytischen Ansätze untersuchen verschiedene Facetten der Persönlichkeits- und Selbstentwicklung. Der auf Kohut zurückgehende Begriff des Selbst verweist auf die inhärente Spannung im Selbsterleben des Menschen. Diese speist sich aus den zwei Polen „der individuellen Ambitionen und dem verinnerlichten Beziehungserfahrungen“ (Wieland, 2017, S. 66). Abschließend lässt sich festhalten, dass die frühe Selbstwerdung nicht ohne den Kontext der bedeutsamen Beziehungen verstanden werden kann.

Grundsätzlich nimmt die neuere psychoanalytische Entwicklungstheorie (Wiegand, 2012) an, dass der Säugling ein zugleich fühlendes und denkendes Wesen ist. Von Anfang an braucht das Kind ein verstehendes Gegenüber, welches ihm hilft, seine Zustandsschwankungen von Desintegration und Integration immer wieder zusammenzuführen. Säuglinge und Kleinstkinder treten von Beginn an aktiv in gegenseitige Austauschprozesse mit unterschiedlichen Personen in ihrer Nähe. Die Vorstellung vom „kompetenten Säugling“ (Dornes, 1993/2004; Stern 1985/1992) als omnipotenter Akteur hat unter anderem das Verständnis und wesentliche Formen des Denkens *in* der Kindheitsforschung verändert (vgl. Ahlheim & Ahlheim, 2014; Dammasch & Teising, 2013; Dornes, 2012; Göppel, 2002).

Dieser neue Blick auf Babies und Kleinkinder, scheint in die heutige, schnelllebige moderne Zeit zu passen. Dammasch und Teising (2013) sprechen in diesem Kontext von der frühen Kindheit unter Optimierungsdruck, in dem weniger die positive Gegenseitigkeit und emotionale Verbundenheit in den nahen Beziehungen eine Rolle spielt, sondern die allgemein gesellschaftlich anerkannten Eigenschaften der Leistungsorientierung, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität die bereits in früher Zeit gefordert und gefördert werden sollen. Vereinzelt Stimmen üben Kritik an dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Erziehungs- und Lebensklima, welches, ökonomisch legitimiert, bereits früh durchzogen sei von Gedanken und Vorstellungen der Perfektion und der Leistung (Böhm, 2011; Kihlbom, 2012; Dammasch & Teising, 2013; Stamm, 2014; Naumann, 2015). Für Posth (2012) zeigt sich dieser Wandel darin, dass „eine Akzeptanz kindstypischer Verhaltensweisen verringert, emotionale Prozesse ausgeblendet werden, die Toleranz gegenüber normalen psychosozialen Hürden schwindet und Entwicklungsschwierigkeiten zweckorientiert negiert und unterbunden werden“ (ebd., S. 288). Ebenso weist Ahrbeck bereits (2007) darauf hin, dass die innere Konflikthaftigkeit im Kinde und das frühkindliche Angewiesen sein auf ein verstehendes, schützendes aber auch forderndes und erziehendes Gegenüber immer weniger Niederschlag in der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung findet. Demonstrativ scharf beschreibt er:

Das neue Verständnis der frühen und frühesten Entwicklung beinhaltet das Bild eines Säuglings, der aktiv und eigenständig ist, begabt und vernünftig, wenig irritierbar und in der Lage, für sich zu sorgen. Innere Konflikte kümmern ihn nicht, schon gar keine Trieb-Abwehr-Konflikte, weil er sie nicht kennt. Angst und Verzweiflung, quälende Abhängigkeit und ohnmächtige Wut scheinen keine wirklich bedeutsame Rolle in seinem Erleben zu spielen. Der kompetente Säugling leidet nicht, ist nicht in sich zerrissen, er funktioniert - wie ein kleiner Erwachsener. (Ahrbeck, 2007, S. 42)

Mit Metzger (2000, S. 61) möchte ich dafür plädieren, den Säugling und das Kleinkind weder als nur *abhängig* oder als nur *kompetent* zu verstehen, sondern vielmehr als einen „hypothetischen Säugling“ (Krejci, 1999, S. 19), in dessen globale Abhängigkeit seine interaktiven Fä-

higkeiten eingebettet sind. Im ersten Entwicklungsjahr zeigt sich zunehmend die Persönlichkeit des Babies und Kleinkindes. Im besten Fall entfaltet sich ein festes emotionales *Band* zwischen Kind und erwachsenen Bezugsperson.

Zum Ende des ersten Lebensjahres nimmt das Kind zunehmend die Beziehung der Eltern als Paar wahr und „das bislang omnipotente Ich schrumpft auf eine realistische Größe zusammen“ so Krejci (1999, S. 97). Das Kind erlebt Gefühle von Ausgeschlossenheit, Trauer und Sehnsucht. Es sucht nach Klein (1935/1996) auch Wiedergutmachung für die in der Phantasie verletzten Objekte (Vater oder Mutter)²⁴. Diese Erfahrung vermittelt ihm allmählich, nicht allmächtig zu sein und dass seine Eltern keinen Schaden durch seine (phantasierten) Racheimpulse nehmen. Allmählich lernt das Kind eine Unterscheidung zwischen Realität und Phantasie (Diem-Wille, 2003, S. 138f). „Magische Jahre“ nennt Fraiberg (1996) die erste Zeit, wenn das Kind lernt, dass es nicht selbst die Dinge magisch hervorbringt, sondern die objektive Welt unabhängig seiner Selbst existiert. Die zunehmende Loslösung und Selbstwerdung hängt eng mit den körperlichen, motorischen Möglichkeiten der Fortbewegung zusammen.

Wahrlich, das unabhängige Stehen und Gehen bedeuten das Abschneiden der Halteleinen zum mütterlichen Körper. Ein feierliches und schreckliches Gefühl des Alleinseins muss das Kind überkommen bei diesen ersten unabhängigen Schritten. (Fraiberg, 1996, S. 56)

Als besonders wichtige Entwicklungslinien des zweiten Lebensjahres führt Diem-Wille (2003) die Bewegungsentwicklung, die Autonomieentwicklung, das Spielen, die Disziplin, den Spracherwerb, die Sauberkeitserziehung und die Entwicklung der Geschlechtsidentität an. Der aufrechte Gang eröffnet eine andere Sicht auf die Welt und die zunehmenden sprachlichen Kompetenzen ermöglichen eine genauere Verständigung über Wünsche und Gefühle. Es ist eine Zeit, in der die seelischen Fähigkeiten und körperlichen Möglichkeiten, Dinge selbst zu tun, im Kind optimistische Höhenflüge auslösen können. Dennoch bleibt eine seelische Instabilität, die sich darin ausdrückt, dass Stimmungen schnell kippen können. Ist das Kind beispielsweise müde, kann es sich plötzlich ganz hilflos, bedürftig und wenig einsichtig verhalten (Diem-Wille, 2003, S. 173). Dieses Schwanken ist für Eltern und andere Bezugspersonen oft eine Herausforderung.

²⁴ Nach Melanie Klein (1935/1996) konstituiert sich die Gefühls- und Phantasiewelt in Objektbeziehungen, wobei sie zwei Organisationsformen des Erlebens (Paranoid-schizoid und depressive Position) unterscheidet. Im Zuge der Abnahme von Omnipotenzphantasien erlebt das Kind sich zunehmend mehr verbunden mit den Primärobjecten, erfährt Selbst-Objekt-Differenzierung und spürt Liebe und Dankbarkeit. Klein nennt diese Phase depressive Position.

Die Entwicklungsdimensionen Füttern, Stillen, Abstillen und die Pole Autonomie- und Abhängigkeitserleben sowie die Bewegungsentwicklung spielen in der vorliegenden Untersuchung eine besondere Rolle. Sophie lerne ich kurz vor ihrem ersten Geburtstag kennen. Sie nimmt zu dieser Zeit zumindest Flaschennahrung auf, möglicherweise auch feste Nahrung. In einer der ersten Beobachtungen in der Familie taucht im Material latent das Thema Abstillen auf und löst entsprechende Phantasien darüber zunächst bei der Beobachterin und später auch in der Gruppeninterpretation aus. Im fortgeschrittenen Eingewöhnungsverlauf werde ich Sophie in der Einrichtung dabei zuschauen, wie sie mit anderen Kindern am Tisch feste Nahrung zu sich nimmt, aber auch wie sie von ihrer eingewöhnenden Bezugsperson verlangt, dass sie ihr die Flasche zum Trinken hält und sie zunächst beim Essen füttert. Die Bewegungsentwicklung ist ebenfalls ein bedeutsames Thema für die kleine Sophie. Zahlreiche auch theoretische Überlegungen finden sich diesbezüglich in den konkreten Interpretationen des Eingewöhnungsverlaufes.

Die folgende knappe Einführung wichtiger Entwicklungslinien dient zunächst einmal einem differenzierten Verständnis der Lebensspanne des untersuchten Kindes auf theoretischer Ebene. Zugleich sind dies die bedeutsamen Entwicklungsbereiche, die sich in dem ausgewerteten Beobachtungsmaterial rekonstruieren lassen und die möglicherweise dazu beigetragen haben, dass der Adaptionsprozess von Sophie eher langwierig und krisenhaft verläuft. Dazu zählen psychoanalytisch geprägte Überlegungen zum Füttern, Stillen und Abstillen (Klein, 1936/1996; Winnicott, 1960/2002; Sichtermann, 1981; Diem-Wille, 2003), zur Autonomie- und Individuationsentwicklung (Mahler et al., 1975; Diem-Wille 2007, 2009; Fraiberg 1995) sowie zum kindlichen Spiel (Zullinger, 1952/2007; Diem-Wille 2009) und der Nutzung eines Übergangsobjektes (Winnicott, 1950/1984, 1971/2012) im Eingewöhnungsverlauf.

3.2 Nahrung | Essen und Krippeneintritt

Im Laufe der ersten Beobachtungen tauchen latente Themen im Kontext der Nahrungsaufnahme und einem vermuteten, kürzlich zurückliegenden Abstillen auf. Situationen der Nahrungsaufnahme sowie die *innere* Beschäftigung damit spielen im gesamten Beobachtungsverlauf eine Rolle. Dies ist ein Bereich, in dem sich Wünsche nach Selbstständigkeit ebenso zeigen, wie Wünsche nach Geborgenheit und Versorgung. Das Beobachtungsmaterial regt zu tiefergehenden psychoanalytisch geprägten Vermutungen über die psychische Verarbeitung des Abstillens und das Ende der Stillbeziehung zwischen Mutter und Kind an.

Heutzutage fällt das Abstillen beziehungsweise die engmaschige Versorgung mit der Flasche oft in den Lebensabschnitt des Kindes, in den nächste Loslösungsschritte von den Primärobjekten fallen. Dazu gehört auch der häufig kurz vor oder nach dem ersten Geburtstag geplante Übergang in die außerfamiliäre Kinderbetreuung, meist zum Ende der Elternzeit. Der Übergang von der Still-/Flaschennahrung zu fester Nahrung, die ganz *anders* in den Mund kommt, *anders* gekaut und geschluckt werden muss, entspricht einer neuen körperlichen Fähigkeit, die gleichsam Teil eines emotionalen Selbständig-Werdens ist. Mit dem Abstillen kann nun der Vater auch das Füttern übernehmen. Der Prozess der exklusiven Stillbeziehung geht zu Ende. Es ist ein Abschied nehmen und ein weiterer Schritt in Richtung Loslösung und autonom Werden (Diem-Wille, 2003, 139-140). Das Stillen dient neben der Nahrungsaufnahme auch dem lustvollen Vergnügen, das mit dem Saugen an der Brust, dem wohligen Herunterlaufen der warmen Milch an der Speiseröhre und dem Füllen des Magens verbunden ist. In den Augen Kleins (1936) entspringt diese erste Lust der kindlichen Sexualität. Für Sichter mann ist das Stillen auch „eine im »Vorwärts-Gehen« geschehene »große Regression«, ein »Wiedereintauchen in die Welt« vor der Geburt, vor der großen Trennung“ (1981, S. 75). Sie nennt das Stillen auch „»Liebesakt«, ist »faire l’amore«“ (ebd.).

Da das Stillen des Babies immerzu unterbrochen wird, läuft der Prozess der Entwöhnung und des Getrenntseins eigentlich von Anfang an mit. Für Klein ist das endgültige Abstillen mit dem Verlust des ersten äußeren guten Objektes²⁵ verbunden. Hat sie in ihren Auseinandersetzungen zur Frühanalyse (Klein, 1926/1995) die Entwöhnung von der Brust noch als ein Trauma begriffen, welches aus den Frustrationen des Säuglings in dieser Zeit eine Hinwendung zum väterlichen Objekt (früher Ödipuskomplex) eröffnet. In ihren späteren Arbeiten sieht sie die Entwöhnung als den „vollständigen Verlust des ersten äußeren guten Objektes [...], der die Gefühle und Konflikte, die der Säugling in der depressiven Position²⁶ erlebt, zu größer Intensität steigert“ (Klein, 1936/1996, S. 78). Damit meint sie die Konflikte um gegensätzliche Gefühle wie Liebe, Hass und Schuldgefühl und Wiedergutmachungsbestrebung, die im Kind auftauchen. In der weiteren Entwicklung des Kindes geht es ihrer Ansicht nach - verkürzt gesagt - darum, die Mutter und andere Bezugspersonen als Ganzes zu introjizieren

²⁵ In der Vorstellung Kleins ist die innere Welt des Menschen von inneren Wesen sogenannten Teilobjekten bevölkert.

²⁶ Die depressive Position gehört zum Gedankengebäude Melanie Kleins. Die Bezeichnung ist etwas irreführend. Winnicott (1957, S. 249) hat alternativ die Bezeichnung „Stadium der Besorgnis“ vorgeschlagen. Er schreibt dazu: „Die depressive Position ist also eine komplexe Angelegenheit, ein grundlegender Zug, der zu einer allgemein unbestrittenen Erscheinung gehört, zu dem Umstand nämlich, dass jedes menschliche Individuum einen Wandel von Unbarmherzigkeit zu Erbarmen oder Besorgnis durchmacht“ (Winnicott, 1957, S. 241).

und die *bösen* und *guten* Teilobjekte eins werden zu lassen. Im Zusammenhang mit dem Stillen geht Klein davon aus, dass die abwesende Brust sich mit dem Gefühl, auch die geliebte Mutter verloren zu haben, mischt, was starke Ängste und Schuldgefühle auslöst. Diem-Wille (2003) spezifiziert diesen Reifeprozess der Ambivalenzfähigkeit: „sondern auch der Fähigkeit des Säuglings, gute und böse Aspekte ein und derselben Mutter zuzuschreiben, d.h. die anwesende liebevolle als gute Mutter und die abwesende oder schimpfende Mutter als böse Mutter als eine Person zu sehen“ (S. 138).

Der Entwicklungspsychologe Piaget spricht in diesem Zusammenhang von Objektpermanenz und meint damit vor allem die kognitive Fähigkeit zu wissen, dass ein Objekt auch weiter existiert, wenn es sich außerhalb der eigenen Wahrnehmung (Oerter & Montada, 2008) befindet. Die fundamentalen Konflikte brauchen einen fürsorglichen und auf die emotionale Entwicklung gerichteten positiven elterlichen Beistand. „Alles, was den Schmerz zu lindern vermag, der mit dem Verlust eines äußeren guten Objektes verbunden ist, und die Angst vor Bestrafung mildert, wird dem Kind helfen, sich den Glauben an sein gutes inneres Objekt zu bewahren“ (Klein, 1936/1996, S. 88). Die Entwöhnung geht für das Kind mit einer Desillusionierung einher und mit ihr setzt die Fähigkeit zur Besorgnis ein. Diese Prozesse setzen voraus, dass es zuvor befriedigende Interaktionen bei der Fütterung gab, die Anlässe zur Bildung von Illusion beim Kind auslösen (Winnicott, 1958/2008, S. 99). Parallel soll eine erfolgreich bewältigte Entwöhnung eine Hinwendung zum Anderen ermöglichen, aus deren Beziehungen sich neue Befriedigungen ergeben. Diese ersetzen zunehmend die Gratifikation aus der Stillbeziehung. Desweiteren beginnt das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres, sich für andere Nahrung zu interessieren, hält bereits selbst die Flasche oder einen Becher.

Für Klein geht mit der Entwöhnung nicht nur die Gewöhnung an neue Nahrung einher, sondern das Kind macht erste, grundlegende Erfahrungen, seine inneren Konflikte und Ängste zu bewältigen. Dies erwirkt eine zunehmende Fähigkeit, sich Frustrationen gegenüber anzupassen und es „sich an Substitute gewöhnt hat - an all jene Quellen der Befriedigung, die zur Gestaltung eines erfüllten, reichen und glücklichen Lebens unverzichtbar sind“ (Klein, 1936/1996, S. 98).

Eine sanfte Entwöhnung schafft nach Winnicott eine Grundlage, damit sich allmählich die Fähigkeit, Besorgnis und Kummer wahrzunehmen sowie auf diesen angemessen zu reagieren, im Kinde entwickelt. Für ihn als Kinderarzt zeigt das „Spiel des »Fallenlassens«“ (Winnicott 1958/2008, S. 238), wie er es nennt, diesen Wandel an. Das Kind ist je nach kultureller Bedingung im Alter ab fünf Monaten bis etwas zu einem Alter von anderthalb Jahren fähig, das

Spiel des Fallenlassens zu spielen. Diese Entwöhnungsphase mit ihren Errungenschaften wie dem Spiel des Fallenlassens eröffnet unterschiedliche Bedeutungsdimensionen. Anfangs gibt es im Kind eher ein Zögern und Angst, etwas zu verlieren, welches sich im Umgang mit dem Spielzeug ausdrückt. Später kann die Erdbeere in der Hand dem Kind - eine Situation aus den ersten Beobachtungen - das Gefühl geben, es zu besitzen²⁷ und Macht darüber zu haben. Es kann als eine Erweiterung seiner Person empfunden und verstanden werden. Im Erreichen des späteren Stadiums geht es darum, etwas loswerden zu wollen und sich befreit davon zu fühlen. Verstehen wir den Umgang mit den Dingen als einen psychischen Ausdruck vom Umgang mit der *inneren* und *äußeren* Mutter und dem Vater, so verläuft dieser Prozess nach Winnicott über Einverleibung, Zurückhaltung und Loswerden. Dieser Übergang von der Entwöhnung aus der Stillbeziehung zum Stadium der Besorgnis kennzeichnet einen wichtigen Reifeschritt im Kind. Abschließend noch einmal Winnicott (1958)

In den Spiel-Analysen kleiner Kinder können wir sehen, dass die destruktiven Tendenzen, die den vom Kind geliebten Menschen in der äußeren Realität und in seiner inneren Welt gefährlich werden, zu Angst, Schuldgefühlen und Sorge führen. Es fehlt solange etwas, bis das Kind das Gefühl hat, dass es durch seine Spielhandlungen etwas wiedergutmacht und die Menschen wieder zum Leben erweckt hat, deren Verlust es fürchtet. (S. 49)

3.3 Entwicklung der Autonomie und Individuation

Die zuvor beschriebenen Prozesse sind Teil der menschlichen Erfahrung physischer und psychischer Einzigartigkeit und Integrität. Im zweiten Lebensjahr vollziehen sich bedeutsame Wandlungen im Individuations- und Separationsprozess. Das traditionelle Phasenmodell zur „psychischen Geburt des Menschenkindes“ der ungarisch-amerikanischen Kinderärztin und Psychoanalytikerin Margaret Mahler und ihrem Forschungsteam (1975, S. 12) versteht frühe Entwicklungsprozesse als ein zentrales Ringen um Autonomie und Individuation. Dieses Spannungsfeld bleibt ein Leben lang erhalten. Jedoch stellt sich nach Mahler et al. zum Ende des zweiten Lebensjahres eine beginnende Objekt- und Selbstkonstanz ein. Damit werden Trennungen besser ertragen. Das Kind fürchtet nicht mehr sofort den Verlust des Selbst und es bewegt sich sicherer und autonomer in seiner sich erweiternden Welt. In Mahlers Ausführungen gilt die Vorstellung einer symbiotischen Verschmelzung (Mahler et al., 1975, S. 14) mit der Mutter als Ausgangspunkt für die kindliche Entwicklung, gefolgt von einer zunehmenden Differenzierung als Resultat einer allmählichen Loslösung und Individuation.

²⁷ Wie zuvor die Phantasie die Mutter *zu besitzen* (verschmelzende Zustände).

Wir bezeichnen die psychische Geburt des Individuums als den Loslösungs- und Individuationsprozess: die Entstehung eines Gefühls des Getrenntseins von einer realen Welt und einer Verbundenheit mit ihr, insbesondere im Hinblick auf das Erlebnis des eigenen Körpers und auf den im Empfinden des Kindes wichtigsten Vertreter der Welt - das primäre Liebesobjekt. (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 13)

Ausgehend davon, dass sich das junge Kind erst allmählich aus den engen, emotionalen Bezügen der frühen Mutter-Kind-Bindung herauslösen muss, um zunehmend mehr Getrenntheit erleben und die mit der Individuation verbundenen Trennungs- und Verlustängste integrieren zu können, gehen die Forscher um Mahler noch von einem undifferenzierten für Außenreize unempfindlichen Säugling aus. Die Ergebnisse der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung (Stern, 1985; Lichtenberg, 1991) widersprechen allerdings dieser These der „Verschmelzung“, einer normalen „autistischen Phase“ (Mahler, et al., 1975, S. 59-61) und der allmählichen Herauslösung²⁸ (Überblick siehe Dornes 1993). Für Stern (1985), den prominentesten Vertreter dieser neuen Richtung gibt es vielmehr von Anfang an ein Getrenntheitserleben des Säuglings, welches auch im Erleben von Gemeinsamkeit immanent bleibt. Mit dem heutigen Wissen ist davon auszugehen, dass der Säugling von Anfang an über basale Wahrnehmungsfähigkeiten verfügt, die sich immer stärker auf die Wahrnehmung von Getrenntheit ausrichten. Dennoch Mahlers Forschungsarbeit füllte damals eine Lücke im psychoanalytischen Verständnis der frühkindlichen Entwicklung zwischen Geburt und Ödipuskomplex. Ihre differenzierten Beschreibungen und grundsätzlichen Vorstellungen über frühe Entwicklungsprozesse und im Besonderen ihrer Störanfälligkeit halten bis heute erheblichen Erkenntniszuwachs bereit (vgl. Schaich, 2011).

Aufgrund von Langschnittuntersuchungen mit Kindern und ihren Müttern am Masters Children's Center in New York unterteilt die Forschergruppe um Mahler die Loslösungs- und Individuationsphase in vier Subphasen: (1) Phase der Differenzierung: Im Alter von 4 bis 5 Monaten beginnt das Baby in basaler Weise, zwischen sich und anderen, belebt und gegenständlich, zu unterscheiden. Höhepunkt ist die Fremdenangst im 8. Monat mit deutlicher Unterscheidung zwischen fremden und vertrauten Personen. (2) Übungsphase: Das Krabbeln läutet diese Zeit größerer Autonomie und Bewegungsmöglichkeiten ein. Mit dem Laufen lernen zu Beginn des zweiten Lebensjahres verbinden sich Hochgefühle der Stärke und Macht. Alles im neuen Bewegungsradius wird erkundet und neue Fertigkeiten werden ausprobiert,

²⁸ Weitere Kritikpunkte: Die Fokussierung auf *die Mutter* als ausschließliche primäre Bezugspersonen gilt heute als wissenschaftlich tradierte kulturelle Konstruktion. Vielfältige, andere Konstellationen sind heute denkbar (vgl. Gerner 2011); andere weisen auf die lange vernachlässigte Bedeutung des Vaters in der frühkindlichen Entwicklung hin (Schon, 1995; v. Klitzing, 2002a; Datler, Steinhardt., & Ereky, 2002).

geübt. Steht die Mutter zunächst noch im Zentrum der kindlichen Welt, bahnt sich in dieser Subphase ein „Liebesverhältnis mit der Welt“ (Greenacre, zitiert nach Mahler et al., 1975, S. 93). Mit der Aufrichtung eröffnet sich dem Kind ein völlig neuer Blickwinkel, der von Hochgefühlen begleitet wird. In dieser Zeit ist das Kind in der Lage, andere Gegenstände und Personen libidinös zu besetzen, was sich auch in der beginnenden Nutzung von Übergangsobjekten zeigt. In der Phase der Wiederannäherung (3) mischt sich in das autonome Hochgefühl immer stärker auch eine Angst vor dem Verlassen werden und die Erkenntnis, dass es in vielfältiger Weise noch abhängig ist von der fürsorglichen Unterstützung durch andere. Die Kinder kämpfen nun mit widerstreitenden Emotionen und Vorstellungen von sich und ihren Bezugspersonen, die es gilt, „so miteinander zu verbinden, dass es ihnen möglich wird, vor dem Hintergrund einer positiv gefärbten Grundstimmung ambivalente Gefühle zu ertragen“ (Datler & Winger, 2014, S. 367). Die Eltern sind in dieser Phase gefordert, die Ambivalenz des Kindes und ihre eigene, aber auch Wutausbrüche und das Leugnen der Trennung mit Ruhe und Geduld zu ertragen. Neben der Ermutigung zu weiteren autonomen Schritten sollten Eltern ebenfalls das Auftanken zur Erholung für weiteres Wachstum beruhigt zulassen und ermöglichen. Die Phase der Objektkonstanz (4) vom 24. bis 36. Monat sieht vor, dass das Kind von sich und seinen bedeutsamen Objekten ein stabiles inneres Bild entwickelt, welches positiv getönt bleibt auch beim Verspüren von ambivalenten Gefühlen. Dafür braucht das Kind viele positive Interaktionserfahrungen. Vertrauen baut sich auf, wenn im alltäglichen Dialog präverbale Mitteilungen angemessen beantwortet werden.

Das (intrapsychische) Gefühl der Getrenntheit führt im Zuge des Entwicklungsprozesses schließlich zur inneren Etablierung voneinander unterschiedener Repräsentanzen des Selbst und der Objektwelt, mit der sowohl aggressive als auch libidinöse Anteile [...] psychisch integriert werden. (Gerner, 2011, S. 26)

Im Hinblick auf das Krippeneintrittsalter befindet sich Sophie nach Mahler et al. in der sogenannten Wiederannäherungskrise, die mit einer erhöhten Trennungsängstlichkeit, dem stärkeren Wunsch nach Selbstständigkeit und einer Öffnung der Eltern-Kind-Einheit verbunden ist.

3.4 Das Spiel des Kindes

Zwei können nicht gemeinsam träumen, aber zwei oder mehr können gemeinsam spielen. (Segal, 1991, S. 145)

Zullinger (1952/2007) sieht im kindlichen Spiel die eigentliche Sprache des Kindes. Hier kann es erproben, erfinden, ausdrücken, kontrollieren, umkehren und formen, so wie es seiner inneren Befindlichkeit entspricht. Das kindliche Spiel, betrachtet als unentbehrlicher Teil der

kindlichen Entwicklung, dient in einer spezifischen Weise der Selbstregulierung des seelischen Gleichgewichtes. Mehr noch als die bloße Exploration hat es die Funktion, die äußere Welt zu assimilieren und dadurch Wissen anzueignen (Diem-Wille, 2009, S. 184). Das Spiel schafft bedeutsame Möglichkeiten, zunächst eher primitive körperliche Stressreaktionen, später dann Gefühle auszudrücken und Erlebnisse zu verarbeiten. Im späteren Als-ob-Spiel entwickelt sich eine Vorstellung vom eigenen Selbst und dem/der Anderen weiter. Im Übergang zum zweiten Lebensjahr befindet sich das junge Kind im ständigen Spannungsbogen zwischen dem Bewusstsein der eigenen Abhängigkeit und Hilflosigkeit sowie dem Bedürfnis nach Selbstständigkeit und der Beherrschung der Umwelt. Im Spiel lässt sich immer wieder ein Ausgleich finden. Es eröffnet sich ein Raum, in dem die Wirklichkeit nach eigenen Wünschen gestaltet werden kann (egozentrisches und symbolisches Spiel). Winnicotts Konzept des intermediären Raumes (1958/2008) sieht in diesem einen Vermittler zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit des Subjektes. Dieser Zwischenraum bleibt über die gesamte Lebensspanne des Menschen erhalten. Das Übergangsobjekt, das kindliche Spiel und das kulturelle Erleben sind eng mit ihm verknüpft (vgl. Schäfer, 1995, S. 27).

Das vielfach zitierte Fort-Da-Spiel des kleinen Freud-Enkels, des damals 1,5 jährigen Ernst, brachte Freud auf die Idee, sein Spiel als eine Bearbeitung der Trennungserfahrung mit der weggehenden Mutter zu verstehen. Ernst lässt wiederholt eine Holzspule in den Raum hinein rollen, um sie dann von freudigen Lautäußerungen begleitet, zu sich zurückzuziehen. Freud deutet dies Anfang des letzten Jahrhunderts als eine unbewusste symbolische Darstellung des Weggehens und Wiederkommens der Mutter. Der kleine Ernst beginnt mit diesem Spiel zu dem Zeitpunkt, als seine Mutter sich täglich für mehrere Stunden von ihm trennt. Diese 1920 veröffentlichte Spielanalyse von Freud in „Jenseits des Lustprinzips“ wurde vielfach zitiert und weiter entwickelt (Klein, 1932/1971; Datler, Steinhardt, & Ereky, 2002; Schäfer, 1989; Winnicott, 1958). Grundsätzlich geht ein psychoanalytisch geprägter Ansatz davon aus, dass Kinder beim Spielen Innerpsychisches im besonderen auch Unbewusstes äußerlich und symbolisch beziehungsweise symbolisiert darstellen (Klein, 1926/1995, S. 204; 1932/1971, S. 19; Freud, A., 1927/1980). Im Fort-Da-Spiel des kleinen Ernst überrascht Freud, dass der kleine Ernst viel häufiger das Verlassen der Mutter, also das Wegschleudern der Spule spielt als das freudige Wiedersehen im Zurückholen. Freud erklärt es sich damit, dass zum einen in der wiederholenden Bearbeitung der passiven Erfahrungen des Verlassenwerdens von der Mutter nun im Spiel eine aktive Erfahrungen wird, in der das Kind, um mit Freud zu sprechen, die „Stärke des Eindrucks“ von Erlebnisinhalten abzureagieren vermag (Freud 1920, zitiert nach Garnter, 2004, S. 157).

Desweiteren sei es im freudvollen Wegschleudern auch zum Ausagieren eines Racheimpulses gegen die Mutter gekommen, in der *Unlust* in *Lust* verwandelt wurde, so Freud. In aktiver Weise gelingt es dem Kind, seine emotionalen Erlebnisse zu verarbeiten; Wut und Rachwünsche werden ausgedrückt und erfahren damit eine heilende Verwandlung, wie Zullinger von den „heilenden Kräften im kindlichen Spiel“ (Zullinger, 1952/2007, S. 10) spricht. Somit bleibt der im Spiel und in seinen Wiederholungen auftretende Übergang von der Passivität zur Aktivität, Transformation von *Unlust* in *Lust* ebenso wie das spielerische Abreagieren von Affekten ein allgemeines Prinzip kindlicher Entwicklung (vgl. Gartner, 2004, S. 160).

Ordnung und Struktur zu schaffen, ist eine weitere wichtige Funktion des kindlichen Spiels. Im Explorations- und Konstruktionsspiel, welches ab dem sechsten Lebensmonat ungefähr beginnt, will das Kind wissen, wohin etwas gehört, wie etwas zusammenpasst und wie etwas geht. Es versucht, sich in immer wiederkehrendem Üben auch aus der Menge der Eindrücke eine innere Ordnung zu schaffen (Diem-Wille, 2009, S. 187-188). Zum Ende des ersten Lebensjahres wird das Kind geschickter und sicherer in seinen Handlungsabläufen. Es erweitert seine Aktivitäten auch mit der Ausdehnung des Bewegungsradius. Anfänge des Symbolspiels lassen sich bereits ab dem ersten Lebensjahr beobachten. Zunächst bildet aber die Exploration in der frühen Kindheit bis zum 12. Lebensmonat die Tätigkeit, sich Unvertrautes vertraut zu machen, Objekte zu erkunden mit Zunge, Zähnen, dem Mund durch ertasten, durch drehen und werfen. Die Kinder versuchen verstärkt, das nachzumachen, was die Erwachsenen vormachen und was sie mit ihnen erleben (alltägliche Dinge wie Füttern, Baden etc.). Bereits das Kleinstkind vermag seine inneren Zustände (Emotionen, Vorstellungen) im Spiel und spielerischen Tätigkeiten auszudrücken. Später, im mittleren zweiten Lebensjahr, bietet das Symbolspiel die Möglichkeit, sich mit spezifischen Situationen auseinanderzusetzen, die im realen Leben schwierig und unbefriedigt verlaufen sind.

Das Zusammenspiel mit anderen ermöglicht dem Kind, eine Vorstellung vom eigenen Selbst und dem/der Anderen zu entwickeln. Dabei ist an bestimmte Funktionen wie Angstbewältigung, alternative Befriedigungsversuche sowie für die Identitätsentwicklung bedeutsame schöpferische Prozesse zu denken, wobei psychoanalytische Betrachtungsweisen davon ausgehen, dass Spielhandlungen mehrfach determiniert sind (Diepold, 1996; Datler, Steinhardt, & Ereky, 2002). Entscheidende Vorannahme ist jedoch für die nachfolgenden Interpretationen des Beobachtungsmaterials, „dass im kindlichen Spiel Prozesse psychischer Arbeit [...] - nämlich ein Integrierbar-Machen und Integrieren von Erlebnisinhalten -, welche die Bewältigung

von Erlebtem oder auch positive bzw. heilsame Veränderung von psychischen Strukturen bewirkt“ (Gartner, 2004, S. 154) werden.

Ausgehend davon, dass im kindlichen Spiel Erlebtes dargestellt und verarbeitet wird, ermöglicht vorliegendes Beobachtungsmaterial - in dem Sophies präverbale Beschäftigungen und Spiele einen großen Raum einnehmen - eine gründliche Analyse ihrer Befindlichkeit, ihrer augenblicklichen Lage und der Verarbeitung von Erlebnisgehalten etc. im Prozess der Eingewöhnung. Zentral dabei wird das Zusammenspiel des Kindes mit der eingewöhnenden Fachkraft (Responsivität) in zahlreichen Spiel- und Interaktionssequenzen analysiert. Die (symbolischen) Ausdrucksformen, mit denen Kinder ihr Inneres nach außen bringen, bieten Professionellen ferner einen Zugang, das kindliche Tun und Handeln in einem umfassenderen Sinne als eine aktive, psychische Tätigkeit zu verstehen. Vorwiegend bei Kleinkindern braucht es einen geschulten, wahrnehmenden Blick, um ihren manifesten oder latenten Selbstaussdruck in ihren spielerischen Beschäftigungen zu entdecken. Besonders die nonverbale Kommunikation zwischen der Kindheitspädagogin und dem Kind macht es nicht immer leicht, einen tieferliegenden Erlebnisgehalt im kindlichen Tun und Spiel zu vermuten.

Die psychoanalytisch orientierte Kindheitsforschung betrachtet das Medium Spiel als eine Möglichkeit, in der das Kind sich „mit dem Erlebten, dem unbewussten, innerpsychischen Gehalt der Erfahrung“ (Stenger 2010, S.118) auseinander setzt und damit auch etwas von seinen Alltagserfahrungen und Phantasien bewältigt. Das Spiel und das kindliche Tun stellt in dieser neuen Lebensphase des Kindes eine selbstständige Möglichkeit der Affektbewältigung und -beruhigung dar. Es wird geschaut, wie Sophie selbst mit ihren Affekten im Trennungsprozess umzugehen scheint und inwieweit sich eine Verbindung zwischen äußeren und inneren Erlebnissen rekonstruieren lässt.

Salzberger-Wittenberg (2012), eine Schülerin Esther Bicks, beschreibt sehr anschaulich, wie tiefgehend kindliches Handeln mit ihrer innerpsychischen Verfassung zusammenhängen kann: „Wenn wir das kindliche Spiel als Ausdruck innerer Wünsche, Konflikte und Stimmungen verstehen, so kann das Wegwerfen des Balls zeigen, dass sie primitive, nicht ertragbare Gefühle (Beta-Elemente, wie Bion sie nannte) aus sich herauswirft“ (S. 52). Es geht in dieser Art zu denken darum, dass Kinder lernen müssen, psychischen Schmerz zu ertragen. Dies stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, bei der sich vielfältige Formen und Wege des Ausdrucks finden lassen. Mit diesem psychoanalytischen Verständnis können bestimmte spielerische Handlungen wie das Wegwerfen eines Balls als ein Herausschleudern von Dingen aus

dem Inneren verstanden werden, welche mit Schmerz, Demütigung und anderen Bedeutungen *zersetzt* sind.

3.5 Übergangsobjekte im Eingewöhnungskontext

In der psychoanalytischen Literatur lassen sich zahlreiche Hinweise auf die autoerotische Betätigung bei Kindern finden, so dass heute orale Wahrnehmungs- und Befriedigungsformen von Babies und Kleinkindern zum allgemeinen Verständnis sowohl bei Eltern als auch in pädagogischen Berufsfeldern gehören (Winnicott, 1956a/2006, 1956b/1993, 1965/2002; Largo, 2014; Funder, 2009). Übergangsphänomene lassen sich als erstes selbsttätiges Spielen von Geburt an beobachten (Stern, 1985/1992). Neben dem Reizen der erogenen Zone des Mundes durch Finger und Faust folgen später in seiner Entwicklung „Nicht-Ich“-Objekte (Winnicott, 1971/2012, S. 12-14), die zur Triebbefriedigung und stillen Selbstzufriedenheit beitragen. Der Säugling und das Kleinkind bevorzugen meist eher weiche Gegenstände, wie ein Tuch oder den Zipfel einer Decke, manchmal auch den eigenen Daumen oder die Faust, die als Teilobjekte besonders die Brust vertreten. Beim älteren Kind sind es dann oft auch harte Gegenstände wie ein Teddy, eine Puppe oder Schleich-Tiere und Figuren, die mit der Zeit Säugling/Kind, Mutter und Vater vertreten (Winnicott, 1950/1984, S. 24). Diese ersten Besitztümer werden bei einem Teil der Kinder zu unerlässlichen Objekten, die in einer stillschweigenden Übereinkunft mit den Eltern überall mit hingenommen werden oder in schwierigen Situationen wie dem Einschlafen oder anderen Trennungssituationen benötigt werden. Das wiederholte Benutzen eines Gegenstandes, aber auch einer Geste, eines Wortes oder einer Melodie hilft dem Kind, eigene Ängste abzuwehren. Der Gebrauch von Übergangsphänomenen (zum Beispiel Stimmmodulationen, Geräusche, Temperaturen) und -objekten (Schmuse Tuch, Stofftier, Puppe) spielt eine relevante Rolle für das Gelingen der Eingewöhnung. Solche Regulierungsmechanismen helfen dem Kind, seine Affekte zu normalisieren und seelisches Erleben besser zu integrieren.

Das vertiefte theoretische Verständnis entstammt dem Konzept von Winnicott, der als britischer Kinderarzt und Psychoanalytiker bereits in den fünfziger Jahren Übergangsphänomene beschrieben und objektbeziehungstheoretisch erklärt hat. Das erste Auftreten von sogenannten Übergangsphänomenen rechnet er dem vierten bis zwölften Lebensmonat zu, wobei individuelle Unterschiede im zeitlichen Auftreten wie in der Intensität der Nutzung zu berücksichtigen sind. Damit eröffnet sich in frühester Entwicklungszeit ein psychischer Raum zwischen Kind und Primärobjekt. Es zeigen sich im Gebrauch und Einsatz dieser Phänomene bedeutsame grundsätzliche Entwicklungsfunktionen: Zunächst steht die orale Erregung und Befriedigung

im Zentrum, dann lassen sich im Fortschreiten der Entwicklung andere Bedeutungen und Nutzungen ausmachen: Es ist neben der Art und dem Ort des Objektes (außen - innen - an der Grenze) auch die psychische Fähigkeit des Kindes, ein Objekt zu erschaffen und dieses Objekt als *Nicht-Ich* zu erkennen. Darüber hinaus beginnt das Kind, eine zärtliche Objektbeziehung aufzunehmen, die außerhalb der Mutter-Kind-Dyade besteht (Winnicott, 1971/2012, S. 10). Für Winnicott gehören Übergangsphänomene und -objekte in den Bereich der Illusion - einer Zwischensphäre: „Die Anpassung der Mutter an die Bedürfnisse des Säuglings verschafft, wenn sie gut genug ist, dem Säugling die Illusion, es existiere eine äußere Realität, die der eigenen schöpferischen Fähigkeit des Säuglings entspricht“ (Winnicott 1951/1969, S. 315). Diese omnipotente Illusion des Säuglings, sich selbst als Ursache für die mütterlichen Aktivitäten zu sehen, schafft die Grundlage für einen progressiven Umgang mit Abhängigkeit, Unvermögen und Verzweiflung. Ebenso tragen Übergangsobjekte dazu bei, dass der Säugling/Kind sich durch ein Kuscheltuch beruhigen kann, weil er dabei phantasiert, gestillt zu werden. Oder das Kuscheltuch vertritt illusorisch die abwesende/n Mutter/Vater, indem es das *innere* Bild der Mutter/des Vater vertritt. Im Inneren des Kindes wird die Vorstellung von der befriedigenden Mutter/Vater erschaffen, wenn diese/r real abwesend ist. Entscheidend dabei ist, dass zum Beispiel das Kuscheltuch dabei das eigene Selbst wie auch das Nicht-Selbst (die Mutter) repräsentiert (Leuzinger-Bohleber, 2009, S. 85).

Aus entwicklungspsychologischer Sichtweise markieren Übergangsphänomene und -objekte einen „psychischen Übergang von einer subjektiven Erfahrung des „Nicht-Getrenntseins“ von der Mutter hin zu der omnipotenten, illusionären Erschaffung des inneren Objektes und helfen schließlich zu akzeptieren, dass die reale Mutter der Außenwelt angehört und nicht immer vom Selbst kontrolliert werden kann“ (ebd.). Er nennt diesen Erlebnis- und Erfahrungsbereich intermediärer Raum, der sowohl durch die innere Realität des Kindes wie durch das äußere Leben bestimmt wird. Winnicott geht von einem Paradoxon aus, welches er folgendermaßen beschreibt: „Das Kleinkind erschafft das Objekt, aber das Objekt war bereits vorher da, um geschaffen und besetzt zu werden“ (Winnicott, 1971/2012, S. 20).²⁹ Die Ausbildung dieses intermediären Raumes wird somit bedeutsamer Erfahrungsbereich, in dem sich die Beziehung zwischen Kind und Welt entwickelt. Das konkrete Übergangsobjekt wird emotional vom Kind besetzt, es ist zugleich nicht Teil des kindlichen Körpers und wird dennoch, noch nicht ganz zur Außenwelt gehörend, erkannt. Das Kind bewegt sich in einem Entwicklungsprozess,

²⁹ Zuvor weist Winnicott darauf hin, dass ein Übergangsobjekt nicht im Sinne Kleins zu den inneren Objekten zu zählen sei. Es kann eher als ein *Besitz* des Kindes betrachtet werden, wobei es gleichzeitig nicht vollständig zur äußeren Welt gehörig empfunden wird (Winnicott, 1971/2012, S. 19).

der ein weiteres Erkennen und Akzeptieren der äußeren Realität nach sich zieht. Damit hilft das Übergangsobjekt dem Kleinkind, wenn es sich seiner Getrenntheit zunehmend mehr bewusst wird - wie hier im Eingewöhnungsprozess - und kann deshalb zu einem unersetzlichen Begleiter werden. Übergangsobjekte und -phänomene befähigen die Kinder, Frustrationen, Benachteiligungen und Konfrontationen mit neuen Situationen zu bestehen. Übergangsobjekte helfen, die emotionale Verbindung zu den primären Bezugspersonen auch in Situationen des Getrenntseins aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig dienen sie der Affektregulierung, sie können beruhigen und helfen einzuschlafen, aber auch Schutz und Stärke zu vermitteln, wenn Herausforderungen im Gruppengeschehen an das Kind herantreten. Trost ist eine menschliche Zuwendung, die jemand bekommt, wenn er trauert oder anderen seelischen Schmerz verkraften muss. Etymologisch hängt das Wort mit *treu* zusammen, verbunden mit Bedeutungen wie seelischer Halt, Zuversicht und Ermutigung.

Funder (2009) weist in ihren Untersuchungen zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder im Betreuungskontext darauf hin, dass Übergangsobjekte auch eine Hilfe darstellen können, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. Das Übergangsobjekt besitzt dann eher die Funktion eines Mittlers zwischen zwei Kindern. Es hilft, Interesse beim Anderen zu wecken, gleichzeitig schmerzliches Erleben durch einen körperlichen Kontakt mit einem anderen Objekt der realen Welt zu mindern und somit Nähe und Verbundenheit zu spüren (Funder, 2009, S. 453).

4 Methodik | Grundlegende Überlegungen und praktische Umsetzung

Eine gute Interpretation von was auch immer (...) versetzt uns mitten hinein in das, was interpretiert wird. (Geertz 1987, S. 26)

Im Zentrum des empirischen Teils steht eine psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Einzelfallstudie, die den individuellen Transitionsprozess eines Kleinstkindes und der beteiligten Akteurinnen in die außerfamiliäre Kinderbetreuung untersucht. Ihr explorativer Charakter erlaubt, einen individuellen Eingewöhnungsverlauf in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität nachzuzeichnen sowie unterschiedliche Perspektiven auf die Beteiligten zu richten. Einerseits stehen die neuen Beziehungs- und Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und der Kindheitspädagogin, andererseits zwischen den Eltern und der Kindheitspädagogin im Mittelpunkt der qualitativen Untersuchung. In einer Verbindung des psychoanalytischen und pädagogischen Forschungsinteresses eröffnen sich tiefere Verständnismöglichkeiten zum kindlichen Erleben, zur Psychodynamik sowie zur frühpädagogischen Beziehungs- und Interaktionsqualität als zentrale Kategorie der pädagogischen Prozessqualität. Für die vorliegende Studie wird ein darstellend-interpretativer Zugang gewählt. Das Forschungsinteresse der novellenartig verfassten Studie richtet sich damit auf die detaillierte Analyse des Besonderen als spezifische individuelle Variante des Allgemeinen (vgl. Fatke 1997). Die Rekonstruktion eines exemplarischen Einzelfalls erhellt das bisherige Wissen über die Verläufe von Eingewöhnungsprozessen, in dem ein facettenreiches, detailtiefes Verständnis für das kindliche Erleben, unter besonderer Berücksichtigung seines Alters, seiner Vorerfahrungen (Einzelkind, bisher kaum Kontakte zu anderen Kindern) in den verschiedenen Beziehungs- und Interaktionsdynamiken in der Familie und in der Krippe geschaffen wird. Auch wenn uns - wie im Eingangszitat ausgedrückt - die vorliegende einzelfallspezifische Forschung mitten hinein versetzt, in das was interpretiert wird, bleibt mit Leuzinger-Bohleber & Garlichs anzumerken, dass „Forschung und Theoriebildung immer Versuche der Annäherung bleiben, die nie ganz an ihr Ende kommen“ (1997/2013, S. 668) und somit eine gewisse Spannung im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit zurückbleibt.

Die vorliegende Einzelfallstudie entsteht in einer Zeit, in der noch wenig darüber geforscht worden ist, wie Kleinstkinder und ihre Eltern sowie kindheitspädagogische Fachkräfte den Übergang in eine öffentliche Krippenbetreuung erleben, verarbeiten und welche pädagogischen Haltungen und Beziehungselemente einen gelungenen Eingewöhnungsprozess von jun-

gen Kindern fördern (Datler, Ereky, & Strobel, 2001). Besonders das kindliche Trennungserleben aber auch die aktive Seite der Verarbeitung und Hinwendung an das Neue während der Eingewöhnungsphase stellt zum Beginn meiner Arbeit ein Forschungsdesiderat dar.

Ursprünglich sollten die Eingewöhnungsverläufe von mehreren Kindern im Rahmen einer komparativen Studie miteinander verglichen werden. Neben der Schwierigkeit eine Betreuungseinrichtung zu finden, die bereit wäre solch eine langwierige Untersuchung zu ermöglichen, entschied ich mich im Kontext des ersten Falls bereits dafür eine Einzelfallstudie zu erheben. Dies erschien mir notwendig, um der Komplexität und Vielschichtigkeit des ausgewählten Falles gerecht zu werden und diesen in einer angemessenen Tiefe und Detailliertheit zu beleuchten. Der singuläre Charakter der Einzelfallstudie eröffnet Einblicke in ein wenig erforschtes Feld der frühen Kindheitspädagogik. Anders als die parallel beginnende Wiener Kinderkrippenstudie bleibt das geplante Vorgehen weitestgehend offen für die Komplexität des ganzen Falles, so dass im Vorfeld keine explizite Fragestellung aufgeworfen wird, die einen bestimmten Aspekt der Eingewöhnung fokussiert. Die methodische Vorgehensweise richtet sich damit auf eine Logik des Entdeckens. Die Thesen und gegenstandsbezogenen Theorien der Falluntersuchung sind somit erst im Laufe des Forschungsprozesses generiert worden.

Das Forschungsdesign sieht eine chronologische Abfolge der Datenerhebung vor. Zunächst wird im familiären Kontext teilnehmend beobachtet (3 Monate), um anschließend die konkrete Eingewöhnung des untersuchten Kindes in die Kinderkrippe forschend zu begleiten (3 Monate). Dadurch können die Vorerfahrungen des Kindes sowie die Unterschiedlichkeit der Erfahrungskontexte genauer erfasst werden.

- Ausführliche Analyse der Erstbegegnung mit der Familie
- 7 einstündige Beobachtungen im familiären Umfeld (Arbeitsplatz, Wohnung, Spielplatz)

Im Rahmen meiner Felduntersuchung finden zunächst 7 teilnehmende Beobachtungen im Kontext der Familie statt. Nach den einstündigen Beobachtungen wird zeitnah ein ausführliches Gedächtnisprotokoll verfasst, welches nicht nur eine Beschreibung des Erlebten zum Ziel hat. Als weitere Grundlage dient es der Gruppeninterpretation für den anschließenden Analyseprozess (kommunikative Validierung). Zusätzlich schafft es einen Abstand, der hilft, einen reflexiven Umgang mit dem zum Teil sehr belastenden Material zu finden. Diese Familienbeobachtungen finden drei Monate vor Beginn der konkreten Eingewöhnung in die Kin-

derkrippe statt. Sie dienen einerseits dem ersten Kennenlernen des Kindes und seiner Familie, um unter anderem individuelle Vorerfahrungen, aktuelle Entwicklungsthemen und (latente) Beziehungsdynamiken zu erschließen. In den dichten, deskriptiv-narrativ gehaltenen Beobachtungsprotokollen steht das Kind im Zentrum mit seinen kindlichen Gefühlsregungen, Entwicklungsthemen, Abwehren und Wünschen sowie seinen gemachten Interaktionserfahrungen mit den Eltern.

Das weitere Forschungsdesign sieht vor:

- Teilnehmende Beobachtung, Audiomitschnitt, Transkription und Auswertung des pädagogischen Aufnahmegesprächs in der Krippe vor Eingewöhnungsbeginn
- Beobachtung der Eingewöhnung, jeweils für eine Stunde, anfangs mehrmals in der Woche später einmal wöchentlich für drei Monate (15 Beobachtungen)

Während dieser Felduntersuchung ergeben sich situativ verschiedene Perspektiven, so dass ich das Kind mit seiner Mutter/Vater oder alle drei zusammen beobachte; in der Krippe dann das Kind mit der eingewöhnenden Fachkraft; das Kind, die Eltern und die Fachkraft sowie das Kind und die Beobachterin sowie die Fachkraft und die Beobachterin. Die teilnehmende, psychoanalytische Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept als angewandtes Verfahren der qualitativen Analyse fokussiert die (latenten) Beziehungs- und Interaktionsprozesse der Beteiligten untereinander, die alltäglichen und professionellen Routinen, während die Interviews die subjektiven Bedeutungen, das Erleben und die Reflexion der Akteurinnen erfasst.

Zum Ende der Eingewöhnungszeit

- Problemzentriertes Interview jeweils mit Mutter und Vater
- Expertinnen-Interview mit der eingewöhnenden Frühpädagogin

Die vorgefundene soziale Welt wird möglichst erfahrungsnah und zugleich an den Kategorien wissenschaftlichen Wissens orientiert untersucht. Unter forschungsmethodischen und -methodologischen Gesichtspunkten zeichnet sich die vorliegende Einzelfallstudie durch eine stärkere Subjektorientierung, Alltagsnähe, Ganzheitlichkeit der Betrachtung, Offenheit und Berücksichtigung der Forschungsbeziehungen aus. Sie gehört damit zur qualitativen Sozialforschung, die soziale Interaktion immer schon als interpretativen Prozess versteht (vgl. Mayring, 2002; Flick, v. Kardorff, & Steinke, 2012).

4.1 Qualitative Forschungsorientierung

Mit dem detaillierten Blick auf den einzelnen Bereich der Alltagswelt bzw. den einzelnen Fall wird es bei einem interpretativen Verfahren möglich, von der detaillierten Beschreibung zur Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen am konkreten Einzelfall zu gelangen. (Rosenthal 2005, S. 22)

Der Verlauf einer individuellen Krippeneingewöhnung lässt sich mit einer *Reise* ins Unbekannte vergleichen. Parallel dazu tauchen Grenzerfahrungen bei der Umsetzung meines qualitativen Forschungskonzeptes auf, die an Facetten eines verunsichernden Reisegefühls erinnern. Diese Forschungs*reise* ist ebenso wie der hier beschriebene kindliche Eingewöhnungsprozess von einer gewissen Dynamik, Unerwartetem und einer Unvorhersehbarkeit geprägt, einhergehend mit psychischen Grenzerfahrungen (vgl. Clausen, 2006).

Trotz eines subjektiven Vorverständnisses über den Untersuchungsgegenstand zeichnet sich die qualitative, im Besonderen die hier angewandte analytisch-wahrnehmende Forschungshaltung durch eine große Offenheit aus, in der das Wirken lassen von Fremdem, das genaue Hören, Schauen und Spüren eine bedeutsame Rolle spielen. Mit Hilfe einiger technischer Grundregeln der Psychoanalyse wie der gleichschwebenden Aufmerksamkeit³⁰ und der Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse³¹ lassen sich von außen beobachtbare sowie weniger zugängliche innere Prozesse im Forschungskontext untersuchen. Unterwegs wird klar, dass dieses Forschungsvorhaben zu einer Entdeckungs*reise* mit Überraschungen, Umkehrungen und Neuordnungen wird. Es bedarf der Fähigkeit, das Alltägliche und Selbstverständliche ebenso einzufangen und zu interpretieren, wie das Unerwartete und Konflikthafte. Für die Erforschung von inneren Erlebniswelten der Kinder scheinen qualitative Erhebungsmethoden besonders geeignet; sie sollen „der Plastizität der kindlichen Entwicklung, den komplexen, fragilen und flüchtigen Prozessen kindlicher Persönlichkeitsbildung“ (Mey 2013, S. 61) entgegen kommen und diese untersuchen. Desweiteren gelten besondere Erfordernisse an die qualitative Forschung im Feld der frühen Kindheit (vgl. Friebertshäuser & Prengel, 2003, Mey 2003, 2013). Zu beachten ist die grundlegende Differenz zwischen erwachsenen For-

³⁰ Wichtige psychoanalytische Erkenntnishaltung, die geprägt ist von einer offenen Haltung, die nicht versucht, bestimmte Inhalte von Äußerungen zu bevorzugen oder voreingenommen zu sein. Nach Freud (1912) soll der Analytiker sich selbst in eine psychische Entspannung und offene Aufmerksamkeit versetzen, damit sich sein Unbewusstes mit dem Unbewussten des Patienten verbinden kann.

³¹ Übertragung und Gegenübertragung sind zentrale Bezeichnungen der Psychoanalyse. Verkürzt gesagt, gelten sie als sog. Zwillingskonzepte, die miteinander verbunden sind. Der Begriff der Übertragung bezieht sich auf die psychischen Prozesse der Patientin gegenüber der Analytikerin, die Gegenübertragung auf die der Analytikerin gegenüber der Patientin.

scherrinnen und den beforschten Kindern. Diesbezügliche Verstehens- und Deutungsmuster aus Sicht der Erwachsenen sollten kritisch reflektiert werden.

Nicht-Verstehen wird analog dem *Nicht-Wissen* bei Bion (1962) als (notwendige) Möglichkeit und methodische Handhabung im vorgestellten Forschungsprozess angesehen. Bion versteht unter „negativer Fähigkeit“ einen Zustand, sich dem Unbekannten in größtmöglicher Offenheit denkend zu nähern; dafür braucht es die Fähigkeit, Unsicherheit zu ertragen und *Nicht-Verstehen* auszuhalten (Bion, 1962). Lüders (1997, S. 95) beschreibt dies folgendermaßen: „Dieser psychische Raum ist der Container mit der Fähigkeit, innezuhalten und zu beobachten, ohne vorschnell Tatsachen und Ursachen ergründen zu wollen“. Krejci (1999) präzisiert Bions Theorie des Denkens: „Gedanken entstehen als erstes, sagt Bion; das Denken der Gedanken ist etwas zweites. Die Vorläufer der Gedanken aber sind die emotionalen Erfahrungen; ihre unbekannte Gestalt und Eigenschaft gilt es zu entdecken“ (Bion 1962/1990, S. 13, zitiert nach Krejci).

Besonders für die Mitarbeiterinnen der Frühpädagogik sind fallspezifisches Denken und Verstehen als Suchbewegung im beruflichen Alltag unumgänglich (vgl. Staats, 2014; Datler, Finger-Trescher, & Gstach, 2012; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms, & Richter, 2012; Datler, 2004). Pädagogisch orientierte Einzelfallstudien wie die vorliegende bieten mit ihren ausführlichen, kleinteiligen Analysen nachvollziehbare Ansätze, um emotionale Mitteilungen von Kindern besser zu verstehen, Vorstellungen und Wissen über psychische Prozesse zu sammeln und die Bedeutung des Verstehens der inneren Welt³² für das pädagogische Handeln schätzen zu lernen.

Im Zuge der vorliegenden Fallstudie zeigen sich verschiedene relevante Einflussfaktoren und latente Zusammenhänge, welche den besonderen, krisenhaften Eingewöhnungsverlauf der einjährigen Sophie prägen. Darüber hinaus finden sich in dieser Einzelfalldarstellung generelle Themen und zentrale Dynamiken, die in vielen Eingewöhnungsverläufen besonders junger Kinder eine Rolle spielen. Die Eingewöhnungszeit in der frühen Kindheit - als ein besonderes Ereignis im Lebenslauf des Kindes und seiner Eltern - illustriert sich hier in exemplarischer, darstellend-interpretativer und feinanalytischer Weise. Mit dem Wissen, dass mit jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellen immer schon auch etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrneh-

³² Klein sieht die innere Welt der Person von „inneren Objekten“ - d.h. inneren Repräsentanzen relevanter Bezugspersonen, die miteinander in Beziehung stehen, besetzt, die u.a. durch unbewusste Phantasien gefärbt, die Basis für das mentale und emotionale Leben bilden (vgl. Diem-Wille & Turner, 2012, S. 29).

mungsgrundes beteiligt ist, erlangt somit ein Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung (Baacke, 1993).

Die dichte, psychoanalytische Herangehensweise, den Gegenstand (einzelne Akteurinnen) durch eine systematische und aufeinander bezogene Methodenauswahl zu untersuchen sowie die Ergebnisse aufeinander zu beziehen, führt im vorliegenden Fall zu einem Erkenntniszuwachs. Der Einsatz verschiedener Methoden in der qualitativen Sozialforschung erhöht zudem die Validität von Feldforschungen (Flick 2000, S. 310). Eine Triangulierung unterschiedlicher methodischer Zugänge (teilnehmende Beobachtung, leitfadengestützte Interviews mit den Eltern und Expertinnen-Interview mit der frühpädagogischen Fachkraft) und dezidierte reflektierende und interpretierende Analysewege (unterschiedliche Interpretationsgruppen, verschiedene psychoanalytische Theorieansätze) wird den vielschichtigen, intrapsychischen und interpersonellen Erfahrungsräumen des Untersuchungsgegenstand gerecht.

Die vorliegende Forschungsarbeit steht in der langen Tradition psychoanalytischer Einzelfallanalysen und damit im qualitativ-interpretativen Paradigma. In ihrer Orientierung auf „dichte Teilhabe“ (Häberlein, 2014), Alltagsroutinen, Narration und der Annahme einer unbewussten Dimension menschlichen Seins weist sie eine deutliche Nähe zu ethnologischer und im Besonderen zu ethnopsychanalytischer Forschung (Häberlein, 2014; Lilge-Hartmann, 2016) und zur Tiefenhermeneutik auf. Allen gemeinsam ist ein Verständnis von empirischer Forschung als ein vielschichtiger Interaktions- und Konstruktionsprozess, der durch unbewusste Bedeutungsgehalte geprägt ist. Dabei interagieren Forscherinnen und ihr Gegenstand ständig miteinander und laufend finden Übertragungsdynamiken statt, die mit spezifischen methodischen Elementen zu entschlüsseln sind. Als konstitutives Element kreiert dieser (latente) Interaktionsprozess den Verstehensprozess des Materials mit. Forscherinnen nehmen keine neutrale Position ein, ihr Blick ist immer schon geprägt von ihrer individuellen Lebensgeschichte, ihrer wissenschaftlichen Sozialisation, durch Geschlecht, Kultur etc. (Leithäuser & Volmerg 1987, S. 81). Wissenschaftlerinnen beschreiben und erzeugen mit Forschungstexten gleichzeitig immer eine gewisse Wirklichkeit, das ist unbestreitbar. Für den US-amerikanischen Anthropologen Clifford Geertz (1987, S. 26-31) gilt nicht die übliche Trennung von Beobachten, schriftlich Festhalten und Analysieren. Die persönliche Interpretation beginnt für ihn schon beim Beobachten, spätestens beim Aufschreiben setzt auch die Analyse ein. Er fordert Beschreibungen, die Interpretationen bewusst mit einbeziehen, indem sie Imaginationen anregen und Beschriebenes berührbar machen. Ebenso stellt Lilge-Hartmann für die Ethnopsychanalyse fest, dass hier eine „klare Bekenntnis zur Interpretation, aber auch

zur Autorschaft von Interpretation, verbunden mit einem klaren Bewusstsein für den subjektiven Beobachtungstandpunkt und den Ausgangspunkt der Unwissenheit“ (Lilge-Hartmann, 2013, S. 2) vorzufinden ist. Eine Interpretation - wie die vorliegende - kann somit immer nur eine Lesart unter vielen sein.

4.2 Erhebungsmethoden

Zentrale Erhebungsmethode ist die psychoanalytische Beobachtungsmethode (Infant- und Young Child Observation) nach dem Bick/Tavistock-Konzept (Bick, 1964; Datler, 2009; Diem-Wille & Turner, 2012). Sie knüpft an die Teilnehmende Beobachtung als Kernstück der modernen ethnologischen Feldforschung an, die im Laufe ihrer Entwicklung zu der fundierten Überzeugung kommt, wie bedeutsam und aussagekräftig eine dichte, persönliche Teilhabe der Forscherin in einem ihr unbekanntem Feld sein kann. Die hier eingesetzte Methode der psychoanalytischen Beobachtung ist eng mit ihrem Entstehungskontext als psychoanalytische Lern- und Ausbildungsmethode an der Tavistock Klinik³³ in London verbunden. In den letzten Jahrzehnten findet dieser Beobachtungsansatz sowie modifizierte Formen auch verstärkt Anwendung in nicht-analytischen Kontexten vermehrt auch im Kontext von Forschung (Trunkenpolz, Funder, & Hover-Reisner, 2010; Datler, Hover-Reisner, Datler, & Trunkenpolz, 2014; Rustin, 2012; Urwin & Sternberg, 2012).

Um unterschiedliche Perspektiven und Dimensionen bezüglich des untersuchten Gegenstands zu erfassen, wird ergänzend neben der teilnehmenden Beobachtung jeweils ein halbstrukturiertes Interview mit jedem Elternteil und ein Expertinnen-Interview mit der eingewöhnenden Kindheitspädagogin zum Ende des Eingewöhnungsprozesses erhoben. Weiterhin nehme ich am sogenannten Aufnahmegespräch mit den Eltern in der Kinderbetreuungseinrichtung beobachtend teil, während das Gespräch mit einem Aufnahmegerät festgehalten, später transkribiert und ausgewertet wird. Das Erstgespräch zum Kennenlernen der Familie und zum Besprechen über die geplante Teilnahme am Forschungsprojekt wird ebenso wie das Aufnahmegespräch zwischen Eltern und Betreuungseinrichtung als aussagestarke Erstbegegnung mit verborgenen Sinnzusammenhängen aufgefasst (Argelander, 1970). Im psychoanalytischen Denken eröffnen solche Erstbegegnungen einen unbewussten Sinnzusammenhang, der sich im beobachteten Geschehen und in Übertragungsdynamiken zeigt (vgl. Eckstaedt & Klüwer,

³³ Die Tavistock Klinik ist ein bekanntes Zentrum für psychoanalytische Therapie des britischen National Health Service in London. Es ist das erste psychodynamisch-psychiatrische Ambulatorium in Großbritannien für Erwachsene, Kinder und Jugendliche sowie Beratungen anderer Institutionen, Aus- und Weiterbildung.

1980). Häufig setzt sich dies als „situative Evidenz“ - wie Argelander (1970) es nennt - fort, wenn sich durch die Teilnahme am Geschehen im weiteren Verständigungsprozess beziehungsweise wie hier über einen längeren Beobachtungszeitraum folgendes ereignet: „wenn wir das Material mit der Szene in Einklang bringen können, an der wir mit dem Patienten teilnehmen, und wenn die situative Evidenz die Richtigkeit unseres Vorgehen bestätigt“ (S. 61).

4.2.1 Teilnehmende Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept

Mit dem Anspruch, im Übergang in die Kinderkrippe inneres Erleben aus der Sicht der an den Beziehungs- und Trennungsprozessen Beteiligten aufzuspüren und das (latente) Interaktionsgeschehen zu erfassen, bietet sich die psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsmethode nach Bick/Tavistock-Konzept besonders an. Sie ermöglicht der Beobachterin, als Übertragungssubjekt, Übersetzungshilfe, sowie „Schlüsselinstrument“³⁴ frühe, vorsprachliche Kommunikation und Gefühlszustände aufzunehmen, zu *verdauen* und zu übersetzen (mentalalisieren). Im Rahmen meiner psychotherapeutischen Ausbildung ist diese psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsmethode zu einem vertrauten, *tieferen* Dimensionen erschließenden Instrument geworden. Eine andere „Art des Sehens und Denkens“ (Diem-Wille & Turner, 2012, S. 6) entwickelt sich und prägt meine eigene, professionelle Haltung als Psychotherapeutin und als Sozialwissenschaftlerin bis heute.

Mit dem Blick auf die Trennungs- und Anpassungsprozesse, die in Folge der Eingewöhnung auftreten, ermöglicht diese naturalistische Feldforschungsmethode (Diem-Wille & Turner, 2012), manifeste und verdeckte Reaktionen der Beteiligten sowie Beziehungs- und Interaktionsprozesse qualitativ zu erfassen. Mit Lazar (2000) geht es im Einsatz der psychoanalytischen Methode als Forschungsansatz nicht darum, allgemeingültige Aussagen und normative Verallgemeinerungen zu treffen, sondern individuelle Aussagen beispielsweise über ein konkretes, einzigartiges Kind in seiner Familie zu machen. Die psychoanalytische Ausrichtung der Beobachtungs- und Textinterpretationsverfahren ermöglicht es, die unbewusste Dimension (des Handelns, des Textes, der Forschungsbeziehung) zu erforschen, innere Bedeutsamkeiten, Ängste und Abwehrdynamiken sowie implizite Wünsche und Fantasien aufzuspüren (Leithäuser & Volmerg, 1979). Ihre besondere Leistung liegt in der Tiefe und Intensität und

³⁴ Tagungsankündigung zur Säuglingsbeobachtung im deutschsprachigen Raum (Kleinianischer Förderverein Berlin, 2019).

nicht in der quantitativen Breite (vgl. Rustin, 2012; Lazar, 2000; Datler et al., 2008, 2009, 2012).

Ihr Einsatz als Lehr- und Lernmethode der Tavistock Klinik, der sogenannten Infant Observation reicht weit zurück auf die Mitte des vergangenen Jahrhunderts. Sie ist eng mit dem Namen Esther Bick verknüpft, welche auf Einladung von John Bowlby einen psychoanalytischen kinderpsychotherapeutischen Ausbildungsgang in London etabliert, dessen Kernstück Beobachtungsseminare darstellen (vgl. Bick, 1964; Maiello, 2007; Datler, 2009).

Was zeichnet die Besonderheit dieser psychoanalytischen Methode aus? Zentral ist mit dieser Art des Beobachtens ein „Lernen durch Erfahrung“ (Bion 1962/1990) verknüpft. Für Bion geschieht emotionales Lernen da, wo sich Denken und Fühlen miteinander verbinden. Damit ist ein erfahrungsbasiertes, prozessorientiertes Lernen an einem konkreten Fall gemeint, welches am eigenen Leib erfahrbar wird. Eine Schlüsselrolle spielt die offene, wahrnehmende Haltung, in der sich ein emotional berührendes Erleben beim Beobachten einstellt - ein sich-verwickeln-lassen, einerseits. Kleinste Details, wie das Spüren und Wahrnehmen von primitiven Ängsten sowie präverbaler und körperlich ausgedrückter Aspekte in der Kommunikation während des Beobachtens sowie ein Verstehen bewusster und unbewusster Dimensionen der Interaktion (vgl. Bick, 1968; Lazar, 2000; Lehner & Sengschmied, 2009; Diem-Wille & Turner, 2009, 2012) andererseits. Dadurch wird eine Annäherung an frühe, emotionale und psychische Austauschprozesse und Dialoge zwischen Kind und Bezugspersonen möglich. Die psychoanalytische Säuglings-/Kleinkindbeobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept macht die Beobachtenden zu „MitwiserInnen subjektiver primitiver emotionaler Prozesse. Durch ihre Anteilnahme werden sie *verwickelt*, mit frühesten emotionalen Turbulenzen konfrontiert, welche ihre eignes inneres Kind in ihnen wachruft“ (Häußler, 2017, S. 176).

Die Methode der psychoanalytischen Säuglings- und Kleinkindbeobachtung - davon war Bick überzeugt -, würde den Kandidatinnen im Hinblick auf ihre spätere Berufspraxis helfen, „sich lebendig vorzustellen, was ihre Kinderpatienten als Säuglinge erlebt hatten (...). Darüber hinaus sollte es die Verstehensmöglichkeiten des Kandidaten für das nonverbale und das Spiel des Kindes erweitern, wie auch für das Verhalten des Kindes, das weder spricht noch spielt“ (Bick, 1964, S. 19). Während die Beobachtungen im Alltagsleben der Familien stattfinden, gilt es die für die Beobachterin, ihre Aufmerksamkeit auf das Baby oder Kleinkind zu richten und sich innerlich zu fragen, welche Erfahrungen das Kind in seinen augenblicklichen Beziehungen machen könnte.

Neu an dieser psychoanalytischen Beobachtungsmethode ist der Ansatz, die Emotionen der Beobachterin in den Mittelpunkt zu stellen, ausgehend von der Annahme, dass diese einen Zugang zum Unbewussten des Kindes ermöglichen³⁵. Dafür ist es nötig, dass die zurückhaltende Beobachterin sich über einen längeren Zeitraum³⁶ in die Familie begibt. Ihr soll es möglich sein, sich soweit als Teil der Familie zu fühlen, dass sie die emotionalen Gehalte und Verbindungen wahrnehmen kann, sich jedoch nicht gezwungen fühlt, aktiv einzugreifen oder beratend tätig zu werden. Dies sollte nur in einer Risikosituation geschehen, die ein Handeln unabdingbar macht (Lazar 2000). Der beobachtende Blick sollte ein mitfühlender und mitdenkender sein, kein verfolgender und intrusiver (Aulbert, Salamanca, & Treier, 2007, S. 378). Im familiären Setting gilt es dann, einen Platz zum Beobachten zu finden, beziehungsweise muss dieser Ort manchmal - der Familie folgend - mehrmals neu gefunden werden. Lazar et al. beschreiben, wie wichtig ein *guter* Ort zum Beobachten aussehen kann:

Man muss eine Position für sich finden, wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in seinem Selbst als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann. (Lazar, Lehmann, & Häußlinger, 1986, S. 207)

Dieser konkrete Platz vor Ort sollte das Beobachten ebenso ermöglichen wie eine innere, gelöste wahrnehmende Haltung in der Beobachterin begünstigen. Der psychische Spielraum, in dem wir zwischen uns und dem Ausgeschlossen sein aus einer beobachteten Objektbeziehung unterscheiden können, nennt Britton „*dritte Position*“ und die mentale Fähigkeit „*triangulärer Raum*“ (Britton, 2001, S. 62). Über die Schwierigkeit, einen passenden Ort zum Beobachten zu finden, der zwischen emotionaler Nähe und Distanz changiert sowie die darin enthaltene Parallele zu den Triangulierungsdynamiken in der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Kindes weist folgende Anmerkung hin.

Er [Britton - Anm. d. Verf.] geht hierbei von dem Kind aus, das im primären familiären Dreieck zwei getrennte Beziehungen zu dem jeweils einen Elternteil aufnehmen kann. Zugleich wird es jedoch mit der Verbindung zwischen den Eltern, aus der es ausgeschlossen ist, konfrontiert. Wenn es dem Kind gelingt, die Verbindung zwischen den Eltern wahrzunehmen und die hierbei entstehenden heftigen Gefühle zu ertragen, wird ihm mit dieser Beziehung der Prototyp einer Objektbeziehung vermittelt, in der er selbst ein Beobachter und nicht ein Teilnehmer ist. (Aulbert, Salamanca, & Treier, 2007, S. 379)

³⁵ Ähnlich wie im analytischen Therapiesetting.

³⁶ Heute ist die ein- und zweijährige Säuglingsbeobachtung in der Ausbildung zur Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und Psychologischen Psychotherapeutin im psychodynamischen Verfahren in Deutschland bekannt. Gleichzeitig gibt es weitere Ansätze wie die Young Child Observation, die im Kindergarten stattfindet sowie die Work Discussion, die sich mit Arbeitskontexten beschäftigt. Allen gemeinsam dient die psychoanalytische Methode der Reflexion und Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen.

Gleichzeitig eröffnet diese trianguläre Fähigkeit dem Kind, neue Beziehungen einzugehen und erleichtert somit den Übergang in eine andere Betreuungsform außerhalb der Familie.

Neben der dichten, emotionalen Anteilnahme beim Beobachten tritt mit der Beobachtenden/Forschenden das Thema der Diskontinuität in das System. Ihre Anwesenheit ist zeitlich begrenzt und nicht kontinuierlich. Trotz der manchmal innigen Begegnung des Verstehens bringt sie die Realität von *Trennung* mit hinein, die besonders in der Eingewöhnungszeit für die Eltern und ihrem Kind ein bedeutsames, oft schmerzliches Thema ist. Zusätzlich können in der Beobachterin/Forscherin - in der *dritten Position* - ebensolche Gefühle von Ausschluss, Verlassenheit und Einsamkeit auftauchen. Parallel sucht sie nach einer äußeren und inneren optimalen Distanz, die nie abschließend gefunden wird.

Maiello (2007) spricht von den verschiedenen Funktionen, die beim Beobachten zum Tragen kommen, die dafür „bestmögliche Distanz ist ein imaginärer »geometrischer Punkt« im Beobachter, von welchem er sowohl seine Containerfunktion erfüllen, als auch die Position des Dritten einnehmen und bewahren kann“ (S. 348). Da die Projektionen der Familienmitgliederinnen und des Babies/Kindes zeitweise sehr intensiv sein können, ist es wichtig, dass die Beobachterin/Forscherin genug inneren Abstand behält, so dass ihr Verhalten nicht von diesen Projektionen dominiert wird. Die Seminargruppe stellt einen wichtigen *Raum* dar, um die ausgelösten Gefühlszustände und die Gedanken genauer verstehen und einordnen zu können. Durch genaues Schauen, innerlich Berühren Lassen, Aufnehmen von Details und eine gewisse Distanz während der Beobachtung kann es der Beobachterin/Forscherin immer wieder gelingen, die Gefühle der Beteiligten aufzunehmen und vielfältige, latente Erlebnisweisen differenzierter zu verstehen. Ermann (1996, S. 289) unterstreicht die offene Haltung der Beobachterin. Sie solle möglichst unvoreingenommen beobachten, nicht alles sofort verstehen oder (theoretisch) einordnen wollen. Dabei geht es darum, durch genaues Hinschauen und unvoreingenommenes Aufnehmen manifeste und latente Dimensionen in der Interaktion wahrzunehmen.

Direkt im Anschluss an die Beobachtung wird das Beobachtete beschreibend und narrativ festgehalten. Maiello (2007, S. 337) betont, wie bedeutsam die „mentale Containerfunktion“ - als Fähigkeit der Beobachterin/Forscherin ist -, wenn sie im Nachgang versucht, beim Schreiben der Gedächtnisprotokolle „die Inhalte in seiner solchen Weise aufzunehmen, dass deren emotionale Qualität erhalten bleibt“. Beim narrativ gehaltenen Beobachtungsprotokoll werden Interpretationen und Analysen vermieden (vgl. Datler, 2009, S. 49), vielmehr geht es darum, der Gruppe in deskriptiv anschaulicher Weise etwas vom Ablauf und Geschehen in der Be-

obachtung mitzuteilen. In der anschließenden Sichtung des Materials werden entweder einzelne besondere schwierige Beobachtungssequenzen oder das gesamte Beobachtungsprotokoll möglichst in einer kleinen Gruppe einmal wöchentlich unter der Leitung einer psychoanalytischen Supervisorin von der Verfasserin Absatz für Absatz vorgelesen, besprochen und analysiert. Durch dieses Vorgehen wird versucht, auf eine Unterscheidung zwischen Gegenübertragungsreaktionen, Assoziationen sowie ersten Deutungen und der deskriptiven Beschreibung zu achten (Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, & Hover-Reisner, 2008).

Gemeinsam denkt die Gruppe darüber nach, wie sich das Baby/Kind wohl gefühlt haben mag, wieso es sich in der beobachteten Situation so und nicht anders verhalten hat und welche Beziehungserfahrungen dadurch wahrscheinlich introjiziert werden (Datler, 2009, S. 49; vgl. Diem-Wille & Turner, 2012). In dieser Untersuchungsphase dient die Gruppe als ein Forschungskörper³⁷, in dem aufkommende Themen aus den Beobachtungen ihren Platz finden. Durch eine tiefgehende Analyse, die sich über die lange Zeit und den Verlauf der gesamten Beobachtungszeit erstreckt, werden Hypothesen über die bewussten und unbewussten Anteile in der komplexen Interaktion der Beteiligten gebildet. Maiello (2007) sieht die Gruppe in ihrer Funktion als einen Metacontainer, in dem „das Verarbeiten des Materials, die allmähliche Sinnfindung in der rein deskriptiven Niederschrift“ stattfindet und der gleichzeitig „zusammen mit dem Beobachtungstext auch das oft komplexe Erleben des Beobachters aufnimmt und reflektiert“ (Maiello, 2007, S. 37). Ein kontinuierlicher, komplexer Verstehensprozess entwickelt sich innerhalb der Gruppe. Aus spontanen Assoziationen, Einfällen, subjektiven Wahrnehmungen³⁸ der einzelnen Teilnehmerinnen und allmählich wiederkehrenden Themen konstituieren sich sukzessive Hypothesen und Ideen zum tieferen Verständnis über das Kind und seine Interaktionspartnerinnen sowie die daraus resultierenden Beziehungserfahrungen. Das Vorlesen des gesamten Beobachtungsprotokolls soll unterschiedliche Assoziationen hervorrufen, welche wiederum Rückschlüsse auf den latenten Sinn des Textes und damit Aus-

³⁷ In diesem psychodynamischen Verständnis wird die Interpretationsgruppe als ein haltender, denkender und fühlender *Container*, im Sinne Bions genutzt, um über die auftauchenden Gefühle, Ängste, Phantasien und Gedanken der Interpretationsgruppe einen hypothetischen Zugang zu den (latenten) Affekten und Phantasien der beobachteten Personen zu finden.

³⁸ Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung gründet sich auf die „subjektive Wahrnehmung der Beobachterin und ihre Reaktion auf sie“ (Reiter, 2012, S. 147) und Bion vergleicht diesen Vorgang mit dem vorsichtigen „Erkunden unbewusster Regionen durch die Analytikerin/den Analytiker mit dem Einsatz eines intensiven Strahles in der Dunkelheit, der zuvor Verborgenes erhellen mag“ (Bion, zitiert nach Reiter 2012, S. 148). Gleichzeitig geht es darum, dass die Beobachterin ein nötiges „Vertrauen in die kreative Antwort aus dem eigenen Unbewussten aufbringt. Für den Fall, dass diese Voraussetzungen erfüllt sind, wird eine aufmerksame Beobachterin ausgestattet mit einem geschulten Sensorium, den Beziehungsprozess in seiner Tiefendimension besser beleuchten und verstehen als Tonband- und Videoaufzeichnungen jemals dazu imstande wären“ (ebd.).

kunft über das mögliche Erleben des beobachteten Kindes erlauben (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, & Trunkenpolz, 2008, S. 90). Die in der Interpretationsgruppe stattfindenden Denk- und Lernprozesse werden aufgeschrieben und dadurch vertieft. Insbesondere für den Einsatz in einem Forschungskontext gilt, zwischen dem Beobachtungsmaterial und dessen Interpretation zu unterscheiden, um eine kritische Beurteilung der Forschungsergebnisse zu ermöglichen (Trunkenpolz, Funder, & Hover-Reisner, 2010, S. 193). Zum Einstieg bei der nächsten Gruppensitzung dient diese Zusammenfassung, um erneut in den Kontakt zu den bisher führenden Beziehungs- und Entwicklungsprozessen des Babies/Kindes und den Diskussionen zu kommen und die Schlussfolgerungen erneut zu überprüfen.

4.2.1.1 Zum Einsatz als Forschungsmethode

Die Methode der Infant/Child Observation³⁹ nach dem Bick/Tavistock-Konzept, mit ihrem Fokus, frühe Entwicklungs- und Beziehungsprozesse zu untersuchen, bewusste und unbewusste Dimensionen der Interaktion aufzuspüren sowie der Schulung dieser Kompetenz des wahrnehmenden Beobachtens und Nachdenkens, weitet sich zunächst auf verschiedene psychosoziale Berufsfelder aus. Später öffnet sich ihr Anwendungsbereich, Weiterentwicklungen und Modifizierungen folgen. Die psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsmethode (Diem-Wille 1997; 2003) und ihre Modifikationen kommen nun in weiteren Feldern, auch nicht-therapeutischen sowie nicht-psychoanalytisch ausgerichteten Kontexten, wie beispielsweise der Beobachtung von Organisationen, von Kindern in Kinderkrippen und -gärten (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Funder, 2009), von Pflegeheimen (Trunkenpolz, Datler, Funder, Hover-Reisner 2009; Trunkenpolz 2018), in Aus- und Weiterbildung (Hirschmüller, 2000; Kahl-Popp, 2001), in der Welt der Frühgeborenen (Israel & Reißmann, 2008) und zur Reflexion und Analyse von Arbeitssituationen, genannt Work Discussion⁴⁰ (Reiter, 2012; Turner, 2012, 2019; Funder, Fürstaller, & Hover-Reisner, 2013) zum Einsatz⁴¹.

Mit der Verbreitung der speziellen Methode des Beobachtens und Analysierens von Material nach Bick/Tavistock-Konzept im Kontext psychoanalytischer Forschung tauchen erste for-

³⁹ Infant Observation richtet sich auf die Beobachtung von Kindern zwischen 0-2 Jahren in ihrem familiären Umfeld; Young Child Observation untersucht vor allem Kindergartenkinder.

⁴⁰ In Work-Discussion-Seminaren steht die eigene Arbeitssituation im Mittelpunkt, welche beobachtet und beschrieben wird. Die Protokolle werden mit dem Ziel bearbeitet, bewusste und unbewusste Aspekte der Beziehungs- und Organisationsdynamik, welche das Arbeitssetting begleiten und beeinflussen, herauszukristallisieren. Damit soll die Wahrnehmung für komplexe emotionale Aspekte geschult und sensibilisiert werden (vgl. Trunkenpolz, Funder und Hover-Reisner, 2010).

⁴¹ Ausführliche Bibliographie zu den Methoden und Anwendungen psychoanalytischer Beobachtung siehe Diem-Wille & Turner, 2009.

schungsmethodologische und methodische Überlegungen auf (Rustin, 2012; Lazar, 1998; Urwin & Sternberg, 2012). Publikationen aus diesem Umfeld und Weiterführungen (Literaturumschau von Trunkenpolz, Funder, & Hover-Reisner, 2010 und in der Zeitschrift *The International Journal of Infant Observation and its Applications*) machen deutlich, dass dieser durch psychoanalytische Beobachtung gewonnene Erkenntnisgehalt auch für die Beantwortung zentraler wissenschaftlicher Fragestellungen durchaus ergiebig sein kann (Datler & Trunkenpolz, 2009). Dennoch fehlen spezifische Überlegungen zur Strukturierung eines Forschungsvorhabens, welches sich diesem Verfahren verpflichtet fühlt. Die Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Wilfried Datler hat sich um Konzeptionen eines Arbeitsprozesses verdient gemacht, der auf den Einsatz der psychoanalytischen Methode des Beobachtens und Auswertens beruht (Datler et al. 2008; Trunkenpolz, Datler, Funder, & Hover-Reisner, 2009; Trunkenpolz, Funder, & Hover-Reisner, 2010). Datler und sein Forscherinteam weisen auf die intensiven und teilweise aufwühlenden Gegenübertragungsreaktionen bei Forschenden hin, die mit dieser Methode im wissenschaftlichen Kontext arbeiten. Einerseits gilt es, diese Gegenübertragungsreaktionen wahrzunehmen und für die Materialanalyse zu nutzen. Andererseits wohltuend für die persönliche Befindlichkeit der Forscherin ist das „Zusammenwirken zwischen einer Forschergemeinschaft, einem Forschungsdesign sowie eines Forschungssettings, das in ausreichendem Maße Halt und Sicherheit vermittelt“ (Trunkenpolz, Datler, Funder, & Hover-Reisner, 2009, S. 347). Dieser haltgebende Rahmen ist besonders bei Forschungen wie der hier vorliegenden sehr bedeutsam, da teilweise belastende Situationen miterlebt werden. Damit eine psychoanalytische Forschungshaltung, die *Verbindung* schafft und die emotional etwas kennenlernen möchte (Bion), über einen längeren Zeitraum bewahrt werden kann, braucht es eine Einbettung der Forscherin in ein sicherheitsspendendes, reflexives Gefüge. In Rahmen der Gruppeninterpretation entsteht bestenfalls dieses Feld des gemeinsamen Nachdenkens, des Ansteckens, des Verwickeln-Lassens, aber auch des Abstand Findens, Verarbeitens, Verwerfens und Einordnens. Im Forschungsprozess entfalten sich somit zweifach abbildende, trianguläre Interaktionsszenen, einmal während der Beobachtung zwischen Kind, Eltern/Fachkraft und Beobachterin/Forscherin und ein anderes Mal in der späteren Gruppenbesprechung zwischen Material, der Beobachterin/Forscherin und der Gruppe. Dieser mehrschichtige Forschungsprozess versucht nicht, die Subjektivität und die persönliche Betroffenheit der Forscherin zu eliminieren, sondern als wichtiges Erkenntniselement anzuerkennen und zu nutzen (vgl. Lilje-Hartmann, 2016; Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, & Trunkenpolz, 2008; Lazar, 2000). Um überzeugende und begründete Aussagen aus dem Ma-

terial der teilnehmenden Beobachtungen zu eruieren, bedarf es eines offenen, selbstreflexiven und kritischen Dialoges und Diskussionsprozesses in der Interpretationsgruppe - als einer Variante der konsensuellen⁴² und argumentativen Validierung⁴³ im Rahmen eines psychoanalytischen Auswertungsverfahrens (Leithäuser & Volmerg, 1988).

4.2.2 Problemzentriertes Interview mit Mutter und Vater

Das offene, halbstrukturierende Vorgehen soll narrative Entfaltungsmöglichkeiten von Erfahrungen, Sinnkonstruktionen, Handlungsperspektiven, psychischem Erleben und Reflexionen darüber ermöglichen und gleichzeitig fokussiert auf bestimmte Themenfelder zur Eingewöhnung hinführen. In Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 2000) nimmt die Interviewerin im Vergleich zum narrativen Interview eine deutlich aktivere und strukturierende Rolle ein. Die Interviewsituation gleicht einem offenen Gespräch, welches allerdings immer wieder auf die zentrale Themenstellung gelenkt wird. Anhand eines Interviewleitfadens konnten vorher analysierte, zentrale Aspekte ermittelt, in einer sinnvollen Reihenfolge mit konkreter Formulierungshilfe versehen werden. Diese dienen der allgemeinen und spezifischen Sondierung, auch um das diskursive Verständnis zu generieren. Dieser Leitfaden fungiert eher als eine Art Erinnerungshilfe für die Interviewerin, denn als streng abzuarbeitende Folge von Fragen. Die erhobenen Interviews dauern eine bis eineinhalb Stunden und dienen - neben der teilnehmenden Beobachtung - der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Eltern auf den Eingewöhnungsverlauf und den Entwicklungsprozess der Tochter. Parallel eröffnet diese Gesprächssituation die Gelegenheit, um sich mit den subjektiven Ansichten vor dem Hintergrund eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen auseinanderzusetzen (vgl. Israel & Kerz-Rühling, 2008). Neben dem Ziel, Erzählungen über ihre Erfahrungen und Erlebnisse anzuregen, beginnt das Interview mit dem lebensgeschichtlichen Themenkomplex zum Kind (Schwangerschaft, Entbindung, Stillen, frühe Entwicklungsschritte; Familiensituation), um dann mit Fragen zum eigenen Aufwachsen der Eltern (familiäre Bedingungen; Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung und mögliche Einflüsse auf Erziehungs- und Betreuungsvorstellungen beim eigenen Kind) das Gespräch fortzusetzen. Abschließend rückt dann die Reflexion des bisherigen Verlaufs der Eingewöhnung in den Fokus (Motiv zur Krippenanmeldung; momentane Situation, Reaktion des Kindes auf die Eingewöhnung).

⁴² Konsensherstellung zwischen verschiedenen Forscherinnen beim Auswerten.

⁴³ Konsensherstellung zwischen Forscherin und außenstehenden Personen. Durch den Einsatz zweier Interpretationsgruppen und ihre unterschiedliche disziplinäre Besetzung nutzt der vorliegende Interpretationsprozess beide Formen der Konsensherstellung.

wöhnung; Verlauf der Eingewöhnung; Entscheidungsprozess der Eltern, wer die Begleitung des Kindes in der ersten Zeit übernimmt; Einschätzungen zur Vorbereitung auf die Eingewöhnung durch das Aufnahmegespräch). Das Interview schließt mit einer Frage, die sich nach ihren Erfahrungen mit der Forscherin und der Teilnahme am Forschungsprojekt befasst.

Beide Gespräche mit der Mutter und dem Vater finden getrennt voneinander an unterschiedlichen Tagen und zum Ende der Eingewöhnungsbeobachtung statt. Das Interview mit dem Vater wird am heimischen Küchentisch abgehalten, mit der Mutter treffe ich mich in ihren Arbeitsräumen. Alle Gespräche werden mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten und vollständig transkribiert. Kontextuelle Besonderheiten, Eindrücke und Aspekte der Gegenübertragung hielt ich gleich nach den Interviews schriftlich fest, damit sie ebenso in den Interpretationsprozess einfließen konnten.

4.2.3 Expertinnen-Interview mit der Kindheitspädagogin

Das Expertinnen-Interview (Meuser & Nagel, 1991) gehört ebenfalls zu den halbstrukturierten Interviews. Es richtet sich an gezielte Untersuchungsgruppen. In diesem akteurinspezifischen Interview tritt das Biographische eher in den Hintergrund. Die Interviewten werden als Akteurinnen ihres Funktionsbereiches angesprochen. Das vorliegende Expertinnen-Interview greift zusätzliche Informationen, Reflexionen und Fachwissen der Kindheitspädagogin auf, einerseits um neue andere Informationen zu generieren, andererseits um gemachte Aussagen zum Forschungsgegenstand abzusichern und zu illustrieren. Im vorliegenden Fall geht es um die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweise der Erzieherin zum spezifischen Eingewöhnungsverlauf von Sophie. Ihre professionelle Haltung und ihr Handlungswissen spielen ebenso eine Rolle wie ihr beruflicher Werdegang und eigene Kindheitserfahrungen mit früher außerfamiliärer Betreuung. Zur Gesprächseröffnung dienen zwei Fragen zur berufspolitischen Einschätzung (gesetzlicher Anspruch auf Betreuungsplatz für unter Dreijährige sowie die dafür nötigen Arbeitsbedingungen). Fragen zum beruflichen Werdegang werden ergänzt durch Nachfragen über ihre Einschätzung zu den professionellen Veränderungen im Umgang mit der Eingewöhnung, zum Stand der Aus- und Weiterbildung (fokussiert auf die Arbeit mit unter Dreijährigen und auf Eingewöhnungsprozesse). Bevor wir dann auf den vorliegenden Eingewöhnungsverlauf der Untersuchung zu sprechen kommen, stehen biographische Fragen nach dem eigenen Aufwachsen und Reflexionen zum Kinderbe-

treuungssystem der DDR⁴⁴ im Zentrum. Ein bestehender Zusammenhang zwischen biographischer Erfahrung mit außerfamiliärer Betreuung und der Weitergabe bestimmter transgenerationaler Erfahrungen (Israel & Kerz-Rühling, 2008) lässt sich möglicherweise auch in der professionellen Haltung der Kindheitspädagogin zum Eingewöhnungskind und zur besonderen Situation der Eingewöhnung vermuten. Mit der Frage „Wie haben Sie die Eingewöhnung von Sophie erlebt?“ sollen einerseits ihre Erfahrung und professionelle Einschätzung zum Kind (Beziehungsaufnahme; Wendungen und schwierige Momente; Umgang mit Trennungsschmerz, Kontaktverhalten) Raum finden. Abgelöst wird dieser Abschnitt durch Fragen zur Zusammenarbeit mit den Eltern, worauf ein längerer Gesprächsabschnitt zum Einsatz des Berliner Eingewöhnungsmodells folgt. Den Abschluss bildet wie beim Elterninterview die Frage zu den gemachten Erfahrungen als Teilnehmerin einer kindheitspädagogischen Forschung. Insgesamt wurden eine bis eineinhalb Stunden für das Interview frei gehalten. Dies findet in einem kleinen, ruhigen Gesprächsraum in der oberen Etage der pädagogischen Einrichtung statt.

4.3 Datenauswertung

Der gesamte Erhebungs- und Auswertungsprozess orientiert sich am originären Vorgehen des Bick/Tavistock-Modells, den Empfehlungen der Arbeitsgruppe um Datler zum Einsatz der Beobachtungsmethode im Rahmen von Forschungsprojekten (Lazar, 2000; Auch-Dorsch, et al., 2007; Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, & Trunkenpolz, 2008) und weiteren Anwendungen der Psychoanalyse im Bereich der qualitativen Sozialforschung (Leithäuser & Volmerg, 1988; Klein, 2004; Hofstadler, 2012; Reichertz, 2013; Lilge-Hartmann, 2016).

Da die vorliegende Untersuchung nicht im Rahmen einer Forschungsgemeinschaft entstanden ist, in der explizit nach dieser Methode gearbeitet wurde, konnten die Phasen - wie Datler und Kolleginnen empfehlen - der wiederholten Besprechung und Präsentation von Ergebnissen, Bezügen zur Forschungsfrage, Begründen im Kontext der zwei Auswertungsgruppen nur in begrenzter, aber kontinuierlicher Art und Weise erfolgen. Angelehnt an die Empfehlungen suchte ich mir zwei unterschiedliche Auswertungsgruppen. Weiterhin konnte ich als Stipendiatin der Hochschule Neubrandenburg mein gesamtes Forschungsvorhaben und spezifisches Material im Rahmen eines Graduiertenkolleg mehrmals vorstellen, auswerten und diskutieren.

⁴⁴ Mir ist bereits durch informelle Gespräche vor dem Interviewtermin bekannt, dass die Erzieherin - ebenso wie die Mutter von Sophie- in der ehemaligen DDR aufgewachsen ist.

Die Gruppendiskussionen bilden sowohl das Korrektiv der eigenen subjektiven Verhältnisbestimmung zum Text als auch ein weiteres Gegenübertragungsfeld. (Klein, R. 2004, S. 630)

Die grundsätzliche methodische Herangehensweise versteht sich als ein dialektischer, komplexer Prozess zwischen dem Beobachtungsgegenstand (Kind-in-Familie/Kita-mit-Beobachtung), der Beobachterin als *wissenschaftliches Aufnahmeinstrument* (Lazar, 2000) und der Interpretationsgruppe. Die Gruppeninterpretation gehört seit vielen Jahren als eine Arbeit des Verstehens (Wissensgenerierung) zur deutschen qualitativen Sozialforschung (Reichertz, 2013). Sie versucht, in einem kommunikativen Prozess Sinnkonstruktionen und Zusammenhänge zu erschließen, Perspektiven zu erweitern und damit ‚multiperspektivische Interpretation‘ der Daten zu ermöglichen (Schröer, Bettman, Leitfeld, Sharma, 2012 zitiert nach Reichertz, 2013, S. 12). Die beiden Interpretationsgruppen meines Forschungsprojektes sind interdisziplinär besetzt. Während die eine Gruppe ausschließlich aus psychoanalytisch ausgebildeten und mit den verschiedenen Observations-Methoden nach Bick/Tavistock-Konzept vertrauten Kolleginnen gebildet ist, besteht die andere Gruppe aus Mitgliederinnen der Humboldt-Universität, die alle mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten beschäftigt sind. Hier bestehen keine Vorerfahrungen mit der Psychoanalyse und der Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept. Zum Beginn der Gruppeninterpretation liest die Forscherin einmal den gesamten Text (ein Beobachtungsprotokoll) vor. Dann eröffnet die freie Assoziation erste Eindrücke vom Material und seinen Wirkungen. Bedeutsame Themen, Interpretationsideen und Bedeutungswege erschließen sich oft darüber, wie der Text auf die Gruppe wirkt und welche Assoziationen und Vorstellungen, Phantasien, Körpersensationen und Gefühle auftauchen. Irritationen, Abwehrtendenzen oder gar Nicht-Verstehen von bestimmten Stellen im Text können Wegweiser latenter Bedeutungen sein. Generell steht immer auch die Dynamik der Gruppe zur Reflexion, weil sich hier ebenfalls Übertragungen und Projektionen aus dem Text, dem Beobachteten oder der Forscherin zeigen können. Im weiteren Verlauf wird dann eng am Protokoll gearbeitet. Meist wird Absatz für Absatz oder thematischer Ausschnitt für Ausschnitt noch einmal vorgelesen, diskutiert und um ein gemeinsames Verständnis gerungen. Dieser Prozess braucht Zeit, um nicht zu vorschnellen Interpretationen zu kommen oder bestimmten, offensichtlichen Denkrichtungen zu folgen. In diesem Interpretationsprozess begegnen sich nun der Text - die Beobachtungsprotokolle - und die Beteiligten der Auswertungsgruppe. Die wahrgenommenen Szenen, die den Text ausmachen, werfen Fragen und Rätsel auf. Das Auswerten folgt keiner linearen Vorgehensweise. Es kommt eher einem Wandern, einem Changieren, einem Herantasten, Festmachen und wieder Verwerfen gleich. Es ist ein dynamischer, zirkulärer Prozess, der in mehrmaligen kommuni-

kativen Runden weitere neue Zusammenhänge eröffnet aber auch bestimmte Überlegungen festigt (Hofstadler, 2012). In dem gesammelten Material steckt die hohe Komplexität und Vielfältigkeit der sozialen Lebenswelt. Ebenso wie für den Erhebungsprozess braucht es für die psychoanalytisch orientierte Auswertung eine bestimmte Forschungshaltung, die Leithäuser & Volmerg (1988) folgendermaßen beschreiben:

Denn was für das angemessene Verstehen im Feld gesagt wurde, trifft - mit geringer Modifikation - auch für das Verstehen von Feldmaterial zu, wie es sich in Texten dokumentiert. Auch hier spielen die Selbstreflexion, ein dynamisches Verhältnis von Distanz und Beteiligung, die Bearbeitung von Widerständen, die ein Verstehen und ein Sich-Einlassen auf den Text behindern, eine wesentliche Rolle. (S. 251)

Im fortgesetzten Interpretationsprozess zeigt sich auch die Forscherin mehr und mehr. In der Offenlegung des Forschungsablaufs geraten die manifesten und latenten Seiten ihres Tuns ebenso in den Blick. Schon beim Schreiben der Beobachtungsprotokolle und der Zusammenfassungen wirken Übertragungs- und Projektionstendenzen, die sich auch in der Verfasstheit der Protokolle, der Art und Weise wie sie geschrieben sind - wiederfinden und sich fortsetzen können als *verführende Einladung* zu einer bestimmten Art der Textinterpretation. Um solche Verstrickungen, Vorlieben und *blinde Flecken* aufzudecken, kann die Arbeit in der Interpretationsgruppe ein klärendes Korrektiv bilden (vgl. Hofstadler 2012, S. 158ff). Allgemein wird bei der Rekonstruktion versucht, das Beobachtete oder Erzählte nicht zu verändern, aus dem Kontext zu stellen oder auseinanderzureißen. Aufgrund der Materialfülle ist manchmal eine Auswahl von Passagen des Beobachtungsprotokolls nötig. Die Textstellen, die am deutlichsten der Veranschaulichung - in Bezug zu den Forschungsfragen - dienen, werden bei der abschließenden Darstellung der Einzelfallanalyse herausgestellt.

Konkrete Auswertungs- und Analyseschritte - Der beschriebene Ablauf ist als ein ineinandergreifender, sich überschneidender Prozess zu verstehen.

1. Erstes Sortieren und inhaltliche thematische Bestimmung der Beobachtungsprotokolle, später dann der transkribierten Interviewtexte und des transkribierten Mitschnitts vom Aufnahmegespräch.
2. Erstes Lesen und Durcharbeiten der Protokolle: Was fällt auf? Kommentierung und Herausstellung bestimmter Textpassagen und wiederkehrender Themen.
3. Vorstellung der Protokolle in den beiden Auswertungsgruppen: Freie Assoziation sowie emotionale Rückkopplung am Text; Reaktionen der Teilnehmerinnen. Die Gruppendiskussion wird mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten. Nach der Sitzung werden gesammelte Hypo-

thesen, Eindrücke, Interpretationsrichtungen sowie Überlegungen aus der Übertragungsdynamik und Rolle der Beobachterin schriftlich festgehalten.

4. Besondere Analyse der Anfangs- und Beendigungsszenen (Erstkontakt Familie und Aufnahmegespräch Einrichtung) als wichtige Schlüsselmomente, die bedeutsame auch latente Informationen beinhalten können.

5. Erneutes Durcharbeiten der Protokolle, intensiver Interpretationsprozess, parallel dazu die Gruppendiskussion von Band abhören; Nachdenken, Verstehen von Zusammenhängen, bedeutsamen, weil wiederkehrenden Themen, manifeste und latente Inhalte.

6. Mit eingeschlossen in diesen Verstehensprozess sind die Beachtung von besonderen Schlüsselszenen und Textpassagen (vgl. Argelander, 1970; Eckstaedt, 1995), die irritieren, metaphorisch wirken, *verstrickt* erscheinen oder durch eine bestimmte Reaktion der Gruppe herausstechen.

7. Um die Perspektiven zu erweitern und nötiges Wissen zum Fallverstehen in seinem lebensweltlichen und gesellschaftlich - historischen Kontext heranzuziehen, wird Kontextwissen etwa zum Thema Kinderbetreuung in der DDR aus der Sekundärliteratur genutzt.

8. Die spezifische Untersuchung der Forschungsbeziehung und des -prozesses passiert parallel während der gesamten Auswertung.

9. Am Ende steht die individuelle Einzelfallanalyse mit der Rekonstruktion eines einmaligen Eingewöhnungsverlaufes.

4.4 Forschungsverlauf | Reflexion

Das Forschungskonzept und die damit verknüpfte Forschungskonstellation beabsichtigte eine möglichst dichte, tägliche Anwesenheit der Forscherin im Eingewöhnungsverlauf. Die Beobachtungstätigkeit passiert nicht regelmäßig, vorausschauend für alle Beteiligten und schafft damit eine gewisse Unvorhersehbarkeit und Unruhe. Gleichzeitig zeigt sich, wie bedeutsam eine weiträumige Aufklärung über das Forschungsvorhaben und seine Intentionen in der Krippeneinrichtung gewesen wäre. Dadurch bauen sich Ängste, Ablehnung und Unsicherheiten auf Seiten der Mitarbeiterinnen ein Stück weit ab und eröffnen möglicherweise eine stärkere Bereitschaft, ebenfalls an der Untersuchung teilzunehmen. Gründliche Überlegungen zur Einbettung des Forschungsvorhabens in den institutionellen Kontext wie Kommen und Gehen, Vor- und Nachbereitung der teilnehmenden Beobachtung sind im Vorfeld zu wenig beachtet worden. Desweiteren verstärkt die Beobachtungstätigkeit in den beiden sozialen Kontexten des Kindes wahrscheinlich die Nutzung der Forscherin als zusätzliches sicherheits spendendes Objekt. Für das Kind gehört sie anfangs eher zu ihrer Familie, die vertraut er-

scheint und durch ihr mitfühlendes Dasein und ihren Blick Halt und Sicherheit vermittelt. Dieser Umstand der intensiven Nutzung der Beobachterin vor allem durch das Kind aber auch durch die Eltern kam unerwartet und löst vielfältige Dynamiken in den Forschungsbeziehungen aus. Besonders für den Erhebungszeitraum fehlt ein Ort, der methodisches und selbstreflexives Nachdenken erlaubt. Kritisch zu sehen ist die fehlende forschungsbegleitende Supervision, die dazu dient, selbstreflexive Prozesse anzuregen und die Aufnahmekapazitäten der Forscherin zu erweitern. Es fehlt dieser parallele Ort, Irritationen, Verstrickungen und Probleme im Feld in einen neuen, erweiterten Verstehenskontext einzuordnen. Die Auswertungsgruppen liefen nicht unbedingt parallel zur Erhebung und in zeitlich größeren Abständen, anders ging es nicht.

Qualitative Forschungsansätze zeichnen sich durch eine Orientierung am Gegenstand aus, sie bedürfen eines tieferen Einlassens auf das Gegenüber und werden als lebendige Begegnung erlebt (vgl. Hofstadler, 2012). Damit müssen im Forschungsprozess Veränderungen, Ergänzungen und Revisionen möglich sein (Mayring, 2002), um die Nähe zum Untersuchungsgegenstand nicht zu verlieren. Doch diese Nähe kann bekanntlich Angst machen. Auf beiden Seiten der Forschungsbeziehung tauchen subjektive, aktive und latente Abneigungen, Irritationen und Ängste auf. Devereux (1967) hat schon vor vielen Jahren belegt, dass die Ausformung der Forschungsbeziehung Einfluss auf den Charakter der Information hat. In Anlehnung an die psychoanalytischen Termini Übertragung und Gegenübertragung sieht er die *Verstrickungen* in der Forschungsbeziehung als wichtiges Analyseelement, um die Wahrnehmung auf den Untersuchungsgegenstand zu entzerren. So schreibt er: „Nicht die Untersuchung des Objekts, sondern die des Beobachters eröffnet uns einen Zugang zum Wesen der Beobachtungssituation“ (Devereux 1967, S. 20).

Die Krise im Eingewöhnungsverlauf von Sophie fordert genau diese Offenheit dem Untersuchungsgegenstand gegenüber und macht Veränderungen im Forschungsdesign nötig. Es sind einmal die Störungen, die durch die Anwesenheit und die Tätigkeit der Beobachterin ins Blickfeld geraten, dann aber auch ihr Verhalten, ihre Ängste, Abwehrmanöver und ein potentieller Zusammenhang zum Forschungssetting. Als nach mehreren Wochen die Eingewöhnung stockt und Sophie sich anders verhält, wenn die Beobachterin nicht dabei ist, spitzt sich die Situation in der Betreuungseinrichtung - zudem noch kurz vor einem einwöchigen Urlaub

der eingewöhnenden Fachkraft - erheblich zu. Ich nenne es eine *Verstrickung*⁴⁵ - in die (unbewusste) Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken hineinwirken. Darin zeigt sich besonders die Abwehr der Einsicht, dass die junge Sophie die Beobachterin zusätzlich als sicherheitsspendendes Objekt noch braucht. Es wird nicht danach geschaut, was dies über das Erleben des Kindes aussagt.

Vielmehr wird von Seiten der Kindheitspädagogin und der Eltern die Beobachterin zum *Störenfried* erklärt. In einer latenten Abwehrbewegung wird im Sinne der Projektion alles Negative, Belastende und Störende auf die Beobachterin beziehungsweise die Beobachtungssituation geschoben. Mit der Wahrnehmung, dass Sophie die Beobachterin für sich nutzt, um ihr Bedürfnis nach Halt und Sicherheit zu kompensieren, wäre eine ganz andere feinfühligere und geduldige Reaktion ebenso denkbar gewesen. Man hätte dem Kind die Beobachterin als Stütze weiter gegönnt, möglicherweise mit klaren zeitlichen Absprachen und hätte darauf gewartet, dass das Kind ganz allmählich ankommt und sich aus der Abhängigkeit von der mitfühlenden Beobachterin von selbst zu lösen beginnt - in ihrem Tempo als eine Form der sanften Eingewöhnung.

Diese *Verstrickung* führt zu Verunsicherungen, Angriffen, Abwehr und zieht eine Veränderung in der Beobachtungshäufigkeit und auf Wunsch der frühpädagogischen Fachkraft eine Pause der Beobachtung von zwei Wochen nach sich. Ich beschreibe den Zustand als eine Krise. Die Grundhaltung einer qualitativen Forschung mit ihrem starken Bezug zum Gegenstandsfeld und ihrer Offenheit war in dieser Situation hilfreich und ermöglicht das Festhalten an der Forschungsbeziehung. In welcher Art und Weise möglicherweise die Anwesenheit und Tätigkeit einer Beobachterin in diesem Prozess eine Rolle spielt, hat die Forscherin selbst überrascht. Die selbstreflexive Bearbeitung des Ausweichens, der Tendenzen, etwas ausgleichen zu wollen und des belastenden Aushaltens der schmerzlichen Prozesse während dieser Eingewöhnung findet erst zu einer späteren, nachträglichen Zeit in den Interpretationsgruppen und während der Materialauswertung statt. Darüber hinaus spiegelt sich in der psychoanalytischen Reflexion dieser Verlaufsdynamik die Spannung und Krisenanfälligkeit, die in Eingewöhnungssituationen besonders bei jungen Kindern in eine öffentliche Kinderbetreuung auftreten können.

⁴⁵ Mit Rauh (2017) sehe ich ein Einlassen, ein *Sich-verwickeln-lassen* als eine Möglichkeit, sich dem psychischen Erleben des Anderen anzunähern, während eine *Verstrickung* eher als ein Hemmnis gesehen wird. Die *Verstrickung* aufgrund „eigener ungelöster Konflikte [...] beinhaltet die Gefahr einer ‚Kollusion‘“ (Willi; zitiert nach Mentzos 1996, S. 36) zu Lasten der KlientInnen“ (Rauh, 2017, S. 11).

5 Die einjährige Sophie und ihre Eltern auf dem Weg in die Krippenbetreuung | Familienbeobachtungen

5.1 Die erste Begegnung mit der Familie

Es ist Frühsommer in Berlin, als ich die Familie zum ersten Mal aufsuche. Den Kontakt stelle ich über eine gemeinsame Bekannte her, der ich von meinem Forschungsvorhaben und der Suche nach Eltern erzähle. Die Familie wohnt im ehemaligen Ostteil der Stadt. Zuvor gibt es einen kurzen E-Mail-Austausch zwischen mir und der Mutter. Hier berichte ich von meinem Forschungsanliegen und nach Rücksprache mit dem Vater sichert sie bereits ihre Teilnahme zu, ohne mich zu kennen. Wir verabreden ein erstes Treffen zum persönlichen Kennenlernen. Die Mutter schlägt als Treffpunkt ihren Geschäftsbereich vor, der ebenfalls im Ostteil der Stadt liegt. Ich lebe ganz in der Nähe und kann so mit dem Fahrrad zu ihnen fahren. Sie ist selbstständig tätig und ihre Arbeitsräume dienen auch in Zukunft oft als Ort, in dem ich meine Besuche und Beobachtungen abhalte. Natürlich frage ich mich, wie es kommt, dass die Familie mich hierher einlädt und mich nicht Zuhause empfängt. In den nächsten Wochen zeigt sich immer deutlicher, dass der Geschäfts- und Arbeitsbereich ein wesentlicher Lebensmittelpunkt der gesamten Familie ist und auch Sophie viel Zeit hier verbringt. Gleichzeitig ist dies ein öffentlicher Raum. Im Gegensatz zur Privatwohnung lässt mich die Familie also nicht sofort in ihre intime Privatsphäre. Unser Gespräch dauert ungefähr vierzig Minuten. Im Anschluss schreibe ich ein Gedächtnisprotokoll.

5.1.1 »Sophie, ein ausdrucksstarkes Kind?« | Erster Eindruck

Beim Betreten des kleinen Ladens in einer Seitenstraße, bemerke ich die Mutter im hinteren, dunkleren Teil eines ansonsten hellen, ca. 30 qm großen Raumes mit bodentiefen Fenstern mit Blick zum Fußgängerweg und zur Straße. Immer mal wieder laufen Passantinnen an den Arbeitsräumen vorbei. Es ist ein heller, klar eingerichteter Raum, in dessen Mitte ein Tisch und ein paar Stühle stehen. Die Mutter wirkt nachdenklich und etwas angespannt auf mich. Ich selbst bin ebenfalls aufgeregt und gespannt, wer mich erwartet und wie das erste Gespräch verlaufen wird. Sophies Mutter kommt sofort auf mich zu und reicht mir die Hand zur Begrüßung. Sie spricht mich gleich mit Vornamen an und duzt mich. Ich tue es dann ebenso, ohne das wir explizit darüber sprechen. Dann bemerke ich Sophie, die in einem Laufgitter sitzt, dessen Boden ungefähr einen Meter nach oben versetzt ist. Somit kann sie besser in den Raum schauen und das Geschehen beobachten. Als ich sie mit ihrem Namen anspreche, lä-

chelt sie mich an. Sie strahlt mich mit ihren blauen Augen an. Sie hat dünnes, blondes Haar und wirkt mit ihren zehn Monaten körperlich kräftig und wohlgenährt, wobei mir das Wort „*Babyspeck*“ in den Sinn kommt. Ihre Augen verfolgen wachsam und offen alles, was hier im Geschäftsbereich vor sich geht. Manchmal geht ihr Blick auch durch die verglaste Front nach draußen auf den Fußgängerweg und die Straße.

Im späteren Reflexions- und Deutungsprozess stellt sich die Frage, wieso ich Sophie als ein „*kräftiges Kind*“ beschreibe und mir später in diesem Zusammenhang das Wort „*Babyspeck*“ einfällt. Die unreflektierte Verwendung des Wortes *kräftig* könnte darauf hindeuten, dass die Beobachterin das Kind schon im Kontext der bevorstehenden Eingewöhnung latent abtastet. Unbewusst stellt sich ihr die Frage, ob das Kleinstkind die nötige Kraft aufbringt, um die bevorstehende Trennung, Loslösung und Neuorientierung zu bewältigen. Gleichzeitig verweist der umgangssprachliche Ausdruck *Babyspeck* darauf, dass Sophie sich gerade noch im zarten Übergangsalter vom Säugling zum Kleinkind befindet. Während der ersten neun Monate steigert sich der gesamte Körperfettanteil im Säugling, um dann wieder langsam abzusinken (Largo, 2010). Latent beschreibt die Beobachterin den Entwicklungsspagat eines fast einjährigen Kindes, der möglicherweise in einer eher negativen Sicht auf die Transition in die Betreuungseinrichtung darauf verweist, dass das junge Kind möglichst *kräftig*, kompetent mit einem *starken Selbst* diese *Reise* antritt. Anzumerken ist, dass dies unter einer gendersensiblen Sichtweise ebenso bereits körpernormative Vorstellungen sein könnten, mit denen das Aussehen von Mädchen und ihr Gewicht beurteilt werden.

Wieder zurück zum Gespräch am Tisch. Bald schon sprechen wir über die Arbeit der Mutter. Sie erzählt, dass sie augenblicklich viel zu tun habe und entschuldigt ihren Mann. Er sei noch draußen, würde aber gleich da sein. Sie erwähnt dabei, dass sie das Geschäft gemeinsam betrieben und ihr Mann nur zeitweise anderweitig arbeiten ginge. Sie kommt noch darauf zu sprechen, wie gut dieser Umstand für sie sei. Sie kenne viele Familien, in denen der Vater lange Zeit des Tages abwesend ist. Nun kommt Sophies Vater herein und stellt sich ebenfalls mit seinem Vornamen vor und reicht mir die Hand zur Begrüßung. Er ist ein großgewachsener, hagerer Typ mit ganz kurzem, stoppeligem Haar, der sehr sympathisch und nett wirkt. Beide Eltern schätze ich auf Mitte Dreißig. Der Vater ist gebürtig aus Westdeutschland (BRD). Die Mutter ist in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) aufgewachsen. Sie ist etwas kleiner als der Vater, trägt mittellanges Haar und ist alternativ, locker gekleidet. Sophie ist ihr erstes gemeinsames Kind. Bereits bei der zweiten Beobachtung teilt die Mutter mir ihre zweite Schwangerschaft mit. Ich bin mir nicht sicher, ob die Familie es im Juni die-

sen Sommers schon wusste, als sie sich zur Teilnahme am Forschungsvorhaben bereit erklärten. Der Vater räumt den Tisch frei, an dem wir später sitzen und bereitet Kaffee in einem Nebenraum vor. Die Mutter nimmt Sophie auf den Arm und wir sprechen über ihre Arbeit. Auszug aus dem ersten Protokoll:

Die Mutter hat Sophie jetzt auf dem Arm. Sie steht mit ihr noch am Laufgitter und ich recht dicht neben beiden, als Sophie ihre Arme/oder nur einen Arm in meine Richtung ausstreckt, so als wolle sie nach mir greifen oder mich berühren. Ich sage spontan: „*Du bist aber ein aufgeschlossenes Kind.*“ Sie brabbelt munter und laut weiter. (Abschnitt 11-15, Erstgespräch_1_2013)

Vom ersten Eindruck beschreibt die Beobachterin Sophie als offen und interessiert. Das Ausstrecken ihrer Arme versteht sie zunächst als einen direkten Kontaktversuch, was möglicherweise eine zu eindeutige, aus der Erwachsenenperspektive hervorgerufene Interpretation ist. Ebenso ist dieses Verhalten des Kindes ihrem freundlichen Gemüt und offenen Kontaktverhalten zu zuschreiben, eben wie sie auf neue, ihr noch *fremde* Personen zugeht. Im Hinblick auf ihren Lebensalltag ist es durchaus vorstellbar, dass sie häufiger im Geschäftsbereich der Eltern ist und dort wechselnde Arbeitskontakte erlebt. Ihre offene Art bringt mich spontan zu der Äußerung: „*Du bist aber ein aufgeschlossenes Kind*“. Jede Einschätzung der Beobachterin über das Kind kann im Sinne des Forschungsanliegen auf die bevorstehende Eingewöhnung hin bezogen werden. Die positive Sicht auf das Kind kann entlastend wirken - für alle Beteiligten. Dann würde sie sich sicherlich auch in der neuen Kindereinrichtung offen und aufgeschlossen zeigen. Genau das Gegenteil tritt dann aber ein.

Als der Vater mit den Getränken zurückkommt, sprechen wir über die pädagogische Betreuungseinrichtung, in die Sophie aufgenommen wird. Die Eltern erkundigen sich nach meiner Kontaktaufnahme vor Ort und zeigen sich überrascht, als ich von den durchweg positiven Reaktionen berichte. Ich hatte ein längeres Gespräch mit der Kitaleitung und der eingewöhnenden frühpädagogischen Fachkraft Dörte, die die Eingewöhnung von Sophie übernimmt. Die Eltern berichten von ihrem Eindruck, dass sie eher eine Zurückhaltung gespürt haben, als sie von der möglichen Teilnahme am Forschungsvorhaben während der Eingewöhnung in der Einrichtung berichten. Dabei kommen wir auch darauf zu sprechen, wieso die Eltern ihre Tochter nun genau in dieser Betreuungseinrichtung angemeldet haben. Die Mutter erzählt, dass sie sich eigentlich gar nicht aktiv um eine Kita bemüht, sondern die Kita sie haben wollte. Aus einem beruflichen Kontakt zur Kitaleitung habe sich die Anmeldung und die Platzzusage ergeben. Mir scheint es, als wolle die Mutter latent betonen, dass sie auserwählt worden sind - als etwas *Besonderes* - vielleicht aber auch, wie viel Glück sie mit dem Kitaplatz haben. An dieser Stelle hebt sie hervor, dass sie nicht von sich aus aktiv geworden sind, nicht selbst

abhängig vom Betreuungsangebot und auf der Suche, sondern der Kindergartenplatz zu ihnen gekommen ist. Wie ein Geschenk, welches in Zeiten, in denen ein Betreuungsplatz für Kleinstkinder ein *umkämpftes*, begehrtes Gut für Familien ist.

5.1.2 Abstillen und Krabbeln | Entwicklungsthemen

Sophie wird zunehmend unruhiger, beginnt bald zu quengeln. Sie ist immer noch auf dem Arm der Mutter, die sie dann auf den Fußboden hinstellt, während sie ihre Hände hält. Spontan kommt von mir die Feststellung: „*Ach, Du kannst schon stehen.*“ Als sie kurz danach ihre Füße versucht spitz aufzustellen, merke ich an: „*Wie eine Ballerina.*“ Darauf fordert Emma ihre Tochter auf: „Komm, stelle die Füße auf! Du weißt doch, wie es geht.“ (Abschnitt 19-22, Erstgespräch_1_2013)

Später erzählen die Eltern - Sophie sitzt dann schon wieder in ihrem Laufgitter und spielt vernügt und lautstark mit zwei Plastikbechern -, dass sie noch nicht krabbelt. Ihre Verunsicherung darüber wehrt die Mutter tendenziell eher ab, wenn sie andeutet, dass sie diesen Entwicklungsschritt wohl überspringen würde und es ihr wahrscheinlich zu langweilig sei. Aber wie wirkt diese kurze Szene zwischen Mutter und Tochter? Als Sophie zu quengeln beginnt, ändert ihre Mutter die Position. Sie hält sie an den Händen, während Sophie sich hinstellt. Sie probiert, wie sie ihre Füße nutzen kann. Die Beobachterin sieht wertschätzend in ihr die tanzende Ballerina, während die Mutter etwas ungeduldig und fordernd verlangt, dass Sophie mit der ganzen Fußsohle auftritt. Es ist die Vorbereitung für das selbstständige Stehen und damit Ausgangspunkt zum Laufen. In den Augen der Mutter der nächste motorische Entwicklungsschritt, wenn sie wirklich das Krabbeln auslöst - so wie sie es prophezeit. Denkbar ist ebenso, dass die Mutter das Entwicklungstempo der Tochter beschleunigen möchte, auch im Hinblick auf die bevorstehende Eingewöhnung. Wahrscheinlich will sie der Beobachterin die motorischen Fähigkeiten ihrer Tochter zeigen. Sie nimmt wahrscheinlich meinen Ballerina-Vergleich weniger wohlwollend auf, versteht ihn eher als einen negativen Verweis auf das, was ihr Kind noch alles nicht kann, als einen Makel des Kindes, den es zu beheben gilt. Die frühe Bildungstendenz und mit ihr die Zunahme von Wissen und Aufklärung über entwicklungspsychologischen Fakten und Entwicklungsnormen führen dazu, dass junge Eltern zunehmend unter Druck geraten und sich mehr vergleichen (King, 2013; Stamm, 2014). Der individuelle Entwicklungsstand des eigenen Kindes steht normativen Anforderungen gegenüber. Die Beschwichtigung, wenn nicht gar Idealisierung der Mutter, ihre Tochter überspringe die Entwicklungsphase des Krabbelns, verstehe ich als eine psychische Abwehrbewegung.

Unbewusst ablaufend könnte Ängstiges und Schamhaftes im Zusammenhang mit der Entwicklung des eigenen Kindes vermieden werden, es wird sogar positiv dargestellt, dass es

eben auch gar nicht nötig ist. Diese Äußerung erinnert mich daran, dass begabte Schülerinnen manchmal das Angebot erhalten, eine Klassenstufe zu überspringen. Im Sinne einer Rationalisierung wehrt die Mutter ihre Beunruhigung hinsichtlich des nicht Einsetzens des Krabbelns ab und deklariert dies als zu langweilig, in einem negativen Sinne. Die kindliche Entwicklungsrichtung sieht eine allmähliche Lösung vom (*Mutter-*)Boden vor, die durch das Krabbeln abgelöst - im Sinne einer horizontalen Lage - bis zur Vertikalen, die sich im aufrechten Gang findet.

Als die bald einjährige Sophie sich im Laden umschaute, erzählte die Mutter, dass dies kein passender Ort mehr für ihre Tochter ist. Bald werde sie sich allein fortbewegen können. Auch deshalb sei sie froh, wenn Sophie bald in die Kita komme, um dort mit anderen Kindern spielen zu können. Fast entschuldigend klingt es, als sie sagt, dass sie es selbst oft nicht schaffe, sich mit anderen Kindern zum Spielen zu verabreden. Heutzutage geraten Eltern schnell unter Druck, ihrem Kind nicht mehr das bieten zu können, was es (scheinbar) braucht (Neufeld & Maté, 2015). Diese verbreitete Vorstellung steht auch mit der Ausweitung und gesellschaftlichen Anerkennung früherer Bildung zusammen. Wir sprechen nun über den bisherigen Kontakt zur Einrichtungsleitung. Die Eltern berichten, dass sie sich ungefähr sechs bis acht Wochen Zeit nehmen sollten für die Eingewöhnung. Zum Ablauf der Eingewöhnung hieß es, dass sie zunächst mit der Tochter in die Gruppe gehen und dann immer weiter ausgedehnte Zeiten folgten, in denen sie sich verabschieden und rausgehen.

Im Hinblick auf die bevorstehende Eingewöhnungszeit fragte ich die Eltern nach Sophies bisherigen Erfahrungen, von den Eltern getrennt zu sein. Die Mutter erwähnt einige kurze Momente, in denen eine Freundin Sophie mal mit im Kinderwagen spazieren schiebe, damit sie weiter arbeiten könne. Ansonsten sei sie immer den ganzen Tag mit einem der beiden Elternteile zusammen. In diesem Kontext tauchen später im Interpretationsprozess Fragen zum Stillen und Abstillen auf. Dies wird leider nicht zum Thema in diesem Erstgespräch. Die Phantasien, die sich in der Interpretationsgruppe entwickeln, weisen in die Richtung, dass Sophie noch vor gar nicht so langer Zeit an der Brust der Mutter/Flasche getrunken hat. Fragen zum Hergang des Abstillens tauchen auf, die noch unbeantwortet bleiben. Dass die Eltern bisher nicht darüber gesprochen haben, lässt vermuten, dass ihre Vorstellungen wie und was sich in Sophie während des Abstillens vollzieht, wenig ausgeprägt und eher verschleiert sind. Das Ende einer Stillbeziehung ist immer ein bedeutsames Moment. Etwas Besonderes geht zu Ende, auch die enge, körpernahe Zeit. Dies kann ebenso erleichternd sein für die Mutter, aber auch Traurigkeit und Reue nach sich ziehen. Zumindest ändert sich die bisherige körpernahe,

exklusive Art des Kontaktes zwischen Mutter und Tochter. Für den Vater eröffnen sich neue Möglichkeiten, unter anderem, die Nahrungsaufnahme nun selbst gestalten zu können. Damit einher geht ein entlastendes Gefühl, sich weniger aus der Mutter-Kind-Einheit ausgeschlossen zu fühlen.

5.1.3 Der Übergang des ersten Kindes in die Kinderkrippe | Reaktualisierung eigener Früherfahrung bei den Eltern

Junge Eltern sind in komplexer Weise gefordert (Griebel & Thomsen, 2010). Der Übergang in die Elternschaft ist keinesfalls mit der Geburt des Kindes abgeschlossen. Freiburger (2007, S. 103) spricht von einer „psychischen Mobilität“ im Übergang zum Elternsein, die mit Chancen einer Umstrukturierung aber auch mit psychischer Destabilisierung einhergehen können. Dieser Veränderungsprozess setzt sich fort und erhält eine neue Dynamik, wenn das junge Kind in die nicht-elterliche Betreuung kommt. Zunächst müssen Eltern für ein *hilfloses, abhängiges* Baby sorgen und sind damit besonders zu Beginn rund um die Uhr eingespannt.

Später dann geht es beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung darum, sich und sein Kind in Interaktion mit anderen wieder zu entdecken, sich als *Mutter* und *Vater* neu kennenzulernen und unterschiedliche Lebensbereiche zu integrieren. Außerdem kommt es zu einer Aktivierung frühkindlicher und ödipaler Anteile in den Eltern. Dies geschieht während der Schwangerschaft, bei der Ankunft des Kindes und im besonderen Maße noch einmal beim ersten Übergang des eigenen Kindes in die Fremdbetreuung. Dieser Umstand bringt Eltern mit Gefühlen der eigenen Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Bedürftigkeit aber auch Neid und Rivalität in Kontakt, meist ohne dass sie dies bewusst einordnen können (Freiburger, 2007, S. 127). Das Gelingen dieser komplexen Anforderungen der frühen Elternschaft hängt von vielen Faktoren ab, wie der Qualität der eigenen Früherfahrungen, einer unterstützenden Umgebung als auch einer guten Partnerschaft (vgl. Israel & Kerz-Rühling, 2008, S. 252; Freiburger, 2007; Scheerer, 2008). Als ich im Fortgang der Unterhaltung die Eltern frage, wieso Sophie gerade jetzt in die Kita kommt, beginnt die Mutter daraufhin von ihren eigenen frühkindlichen Erfahrungen mit öffentlicher Tagesbetreuung in der ehemaligen DDR zu sprechen:

Mutter: *„Ich war auch in der Krippe, ich komme ja aus der DDR. Da war das normal und es hat mir auch nicht geschadet... So, jetzt nach einem Jahr, ich will auch wieder arbeiten.“* Der Vater lacht seine Frau an und stimmt zu: *„Nein, es hat ihr nicht geschadet.“* Als ich ihn frage, ob er auch in einer Kinderkrippe war, sagt er: *„Nein, ich komme aus Westdeutschland und da gab es sowas nicht. Ich bin erst mit drei Jahren in den Kindergarten.“* Die Mutter hat kaum noch Erinnerungen an die frühe Zeit: *„Meine Mutter musste ja wieder arbeiten, nach 8 Wochen wurde ich abgestellt und schwupps ging es in die Krippe. Aber später im Kindergarten, da weiß ich noch, waren wir*

immer die letzten, die abgeholt worden sind.“ Sie sagt das mit einem Lächeln im Gesicht. Ich frage mich gerade, wen sie mit wir meint und so, als könne sie Gedanken lesen, ergänzt sie: *„Ich hatte noch einen Bruder, mit dem war ich dann zusammen da. Aber, der war mit meiner Mutter ein Jahr zuhause.“* Ich: *„Dann war er jünger?“* Sie: *„Ja, drei Jahre. Da war die Zeit eine andere, meine Mutter ist dann zuhause geblieben.“* (Abschnitt 40-51, Erstgespräch_2_2013)

Ausgelöst durch den bevorstehenden Übergang der eigenen Tochter in die öffentliche Tagesbetreuung reaktualisieren sich bei den Eltern frühe Lebenserfahrungen in der Familie und der öffentlichen Früherziehung. Einige Untersuchungen zeigen, dass der Übergang des eigenen Kindes in die außerfamiliäre Betreuung auch bei Eltern zahlreiche Erinnerungen, Reaktionen und Veränderungsprozesse auslösen kann (Griebel & Thomsen, 2010; Winner & Erndt-Doll, 2013; Israel & Kerz-Rühling, 2008). Schwellensituation wie diese sind vulnerable Zeiten der Elternschaft, in der Umstellungsschwierigkeiten zu erwarten sind (vgl. Israel & Kerz-Rühling, 2008; Becker-Stoll, Berkic, & Kalicki, 2010).

Die biographischen Mitteilungen der Mutter umfassen Reflexion zur eigenen frühen Kindheit und die der Krippenbetreuung in der ehemaligen DDR. Gleich zu Beginn spricht sie im Zusammenhang mit ihrer Krippenerfahrung davon, dass es ihr nicht *geschadet* habe. Dies scheint eine häufig anzutreffende Redewendung in diesem Zusammenhang zu sein (Israel & Kerz-Rühling, S. 283). Dieser Tendenz der Verleugnung sind auch die psychoanalytischen Forscherinnen Israel und Kerz-Rühling (2008) begegnet. In ihrer Interviewstudie zu früher Krippenerziehung in der DDR betonten einige der Interviewten mit gleichem Wortlaut, dass ihnen ihre frühe Krippenerziehung nicht *geschadet* hätte. Auffällig, dass genau diese Interviewten - nach Israel und Kerz-Rühling - ihre Schilderungen bezüglich eigener Erinnerung zur frühen Unterbringung in einer Krippe eher sachlich und affektarm vortrugen. Es ist wahrscheinlich, dass sich in Sophies Mutter in der augenblicklichen Zeit vor dem Übergang des eigenen Kindes ihre eigenen, frühen Gefühlszustände und -ängste mobilisieren. Möglicherweise versucht sie, frühe Trennungsängste und damit verbundenen Konflikte zu verleugnen. Sie sind zu schmerzhaft und belastend. Für diese Interpretation spricht auch die zurückhaltende Reaktion der Beobachterin, die sich hier fast gar nicht traut, weiter nachzufragen. In ihrer Gegenübertragung bleibt nur ein vages, warnendes Gefühl. Bloß nicht weiter nachzufragen, so als hätte ich eine empfindliche, tabuisierte Stelle getroffen. Etwas, was *abgeschnitten*, nicht weiter berührt und bewusst werden soll. Das Wort *Schaden* verweist auf eine unfreiwillige Einbuße und könnte in diesem Zusammenhang auch viel über eine Angst verraten, dass früh im Leben bereits etwas *angerichtet* worden ist. Auch in der Verneinung, es habe *nicht geschadet*, könnte implizit schon etwas davon enthalten sein, was ein zwei Monate altes Baby erfährt, wenn es wie zur DDR-Zeit üblich über viele Stunden, ohne Eingewöhnung in großen

Einrichtungen mit wechselnden Betreuungspersonen mit wenig individueller, feinfühligere Zuwendung verbringt (Israel, 2019, 2015, 2008). Im vorgestellten Fall ist meines Erachtens wahrscheinlich von einer schwerwiegenden, ganz frühen Trennungserfahrung mit gravierenden Stressbelastungen in der frühen Kindheit der Mutter auszugehen. Zugleich setzt sie heute unreflektiert die Trennungserfahrungen eines zwei Monate alten Babies mit dem ihrer fast einjährigen Tochter durch die außerfamiliäre Betreuung gleich. Vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie⁴⁶ und der Reflexiven Funktion⁴⁷ als Denkfigur findet sich in diesen Äußerungen der Mutter kein Ansatz, ihr eigenes und das Verhalten der ihrer Mutter damals durch die „Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren“ (Fonagy, Gergey, Jurist, & Target, 2002, S. 22). Vielmehr führt die Mutter gesellschaftliche Gründe an, wenn sie kritiklos auf die damaligen Zeiten verweist - im Sinne der Abwehr.

Desweiteren stellt sich ihr auch keine Frage danach, wieso ihre Mutter sich möglicherweise dafür entschieden hat, den jüngeren Bruder länger zuhause zu behalten. Anders als die der Mutter verläuft die Sozialisation des Vaters, der in Westdeutschland aufwächst. Er wächst in einer dörflich, bäuerlichen Gemeinschaft heran und verbringt die frühe Kindheit in einer Großfamilie. Wie damals Mitte der siebziger Jahre in Westdeutschland üblich, besucht der Vater erst den Kindergarten, als er bereits drei Jahre alt ist.

5.1.4 Der Vater | Störenfried und Bindeglied

Zur Rolle des Vaters sagt die Mutter in diesem ersten Gespräch folgendes:

Emma: *„Das war von Anfang an so. Wir teilen uns das, ansonsten könnte ich gar nicht arbeiten [...], aber wenn ich den Raum betrete, dann will sie zu mir.“* (Abschnitt 38-39, Erstgespräch_2_2013)

Der Vater nimmt nicht nur an unserem Erstgespräch teil; er scheint auch im Alltag des Kindes ein erlebbarer, anwesender Vater zu sein. Die frühe Triangulierung nach Abelin (1971) bringt den Vater in personaler Hinsicht mit hinein. Auch wenn in den westlichen Kulturen die Babys

⁴⁶ Die Mitte der 1990er Jahre von den britischen Psychoanalytikern um Peter Fonagy und Mary Target entwickelte Mentalisierungstheorie geht davon aus, dass die „Fähigkeit, interpersonales Verhalten unter dem Blickwinkel psychischer Zustände zu begreifen“, eine bedeutsame Größe bei der Organisation des Selbst und der Affektregulierung ist. Sie setzen die Affektregulierung und die emotionalen Objektbesetzungen ins Zentrum ihrer Betrachtungen, anders als der unbewusste Fokus der klassischen Psychoanalyse. Diese Fähigkeit des Mentalisieren entwickelt sich in den frühen Bindungsbeziehungen (Taubner 2015, S. 15-16).

⁴⁷ Die reflexive Funktion beschreibt, in welcher Weise sich die mentalisierende Fähigkeit im Sinne einer Kompetenz ausbildet. Das Untersuchungsinstrument »reflective self functioning scale« versucht die Selbstreflexion zu messen. Weiteres siehe: Fonagy, Gergey, Jurist, & Target, 2002; Fonagy & Target, 2003a; Dornes, 2006/2010.

immer noch in erster Linie von den Müttern betreut werden. Dennoch ist dieses dyadische Beziehungsmuster eingebettet in eine umfassendere Dreierbeziehung (Triade), die den realen und innerlich repräsentierten Vater umfasst (Baradon et al., 2005). Die Triade Kind - Mutter - Vater ermöglicht dem Kind, sich von der Mutter abzugrenzen und sein eigenes Selbst herauszubilden. Der Vater wird somit zum „rettendem Dritten“ (Grieser 2011, S. 133). Mit der Verfügbarkeit des Vaters steht dem Kind aber auch ein anderer Typus von Beziehungserfahrung zur Verfügung. Es lässt sich ein anderer Umgang mit der Beziehung selbst und den Affekten beobachten (vgl. Grieser, 2011; Grossmann & Grossmann, 2004; Steinhardt, Datler, & Gstach, 2002).

Die hier vorgestellte Familie lebt eine partnerschaftliche Arbeitsteilung und moderne Elternschaft, wie wir sie heute oft in der bildungsnahen Mittelschicht finden. Dieser Vater geht nicht wie gewöhnlich einer Vollerwerbsarbeit nach, sondern hier ist es vielmehr die Mutter, die mit ihrer selbständigen Berufstätigkeit einen Großteil des Familieneinkommens sichert. Zu ihrer Identität gehören gleichsam die Berufstätigkeit und das Familienleben, während der Vater beruflich eher wenige Ambitionen zeigt. Nachdem sie von ihrer eigenen Frühbetreuung erzählt hat, kommt die Mutter auf die geteilte partnerschaftliche Betreuungs- und Erziehungsarbeit zu sprechen:

Emma: *„Sie (Sophie. Anm. d. Verf.) ist oft mit ihrem Vater zusammen, auch mit anderen Menschen. Aber, wenn ich den Raum betrete, will sie zu mir. Sie kennt das auch vom ... (Arbeitsbereich der Mutter. Anm. d. Verf.). Ich war ja mit ihr im Oktober schon wieder arbeiten. Sie ist im August geboren.“* Die Mutter spricht über die berufliche Selbständigkeit beider Elternteile, ohne diese Flexibilität wäre das so gar nicht möglich. Emma: *„Manche Freunde beneiden uns. Wenn der Mann weiter arbeiten geht, kann er sich gar nicht vorstellen, wie es der Mutter ergeht. Er kommt gestresst von der Arbeit und die Mutter ist auch gestresst.“* Wolfram (Vater): *„Ja, es ist die Erfahrung.“* Emma: *„Ja, aber als du jetzt 12 Tage nicht da warst, (sie drückt Sophie jetzt ganz zärtlich an sich), da haben wir beide uns so eingespielt und dann war es schwierig ...“* Mir fällt nichts anderes ein als zu sagen: „Wie ein Störfaktor?“ Der Vater nickt, sagt leise, fast flüsternd: *„Ja, so habe ich mich am Anfang gefühlt.“* Die Mutter: *„Ja, wir waren so eingespielt wie wir alles machen... .. aber uns bekommt man nur im Dreier-Pack.“* (Der Vater steht zwischen durch auf, setzt Sophie in den Wagen und schiebt diesen an die Stirnseite des Tisches an dem wir sitzen). Die Mutter sagt zum Vater: *„Ich glaube, sie will einfach nur stehen und nicht schon wieder abgesetzt werden.“* Der Vater setzt sie trotzdem in den Kinderwagen. Er wirkt etwas eingeschüchtert von den Worten der Mutter - erleichternd lächelnd - als die Kleine lacht und vergnüglich quietscht. Sophie plappert sowieso sehr viel, dabei sehe ich ihre Zähne. Sie ist ein kräftiges Mädchen, mit herrlich strahlend blauen Augen, die mir gleich zu Beginn unserer ersten Begegnung auffallen. (Abschnitt 52-67, Erstgespräch_2_2013)

Die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Eltern sind sicherlich ein Faktor, der dazu beiträgt, dass sich die soziale Situation in dieser Familie so und nicht anders entwickelt.

Beide Eltern, besonders aber auch der Vater möchten viel Zeit mit ihrem ersten Kind verbringen und die Verantwortung partnerschaftlich teilen. Der sozialwissenschaftlichen Interpretationsgruppe fällt sofort auf, dass der Vater in dieser Familie nicht in der klassischen, alleinigen Ernährer-Rolle steckt. Behnke, Lengersdorf und Meuser (2013) weisen darauf hin, dass die Figur des Familienernährers nach dem zweiten Weltkrieg nur in Westdeutschland wirksam war, während in Ostdeutschland das männliche Mitwirken an der Familienarbeit eher als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird. Somit setzt die Mutter ihre gemachten Erfahrungen mit mütterlicher Berufstätigkeit und gelebter Egalität in Paarbeziehungen jetzt in ihrer eigenen Familie fort. Betrachten wir die Berufsbiographie des Vaters, so hat er seine eigene Berufsentwicklung zugunsten seiner Partnerin zurückgestellt. Er berichtet nur kurz, dass er sein Jura-Studium nach der Geburt von Sophie aufgab. Auf mich wirkt es, als stelle er gerne eigene beruflichen Ambitionen zurück, um als Vater präsent zu sein und seine Kinder selbst zu betreuen. Auch wenn sich dadurch sein sozialer Status ändert, so sieht er seine Kinder aufwachsen und kann als Freiberufler mehr über seine Zeit verfügen.

Gleichsam verstärkt sich der Eindruck, dass der Mutter die eigene Berufstätigkeit (vgl. Dornes 2008) wichtig ist. Möglicherweise steht sie deshalb unter Druck, da ihre Arbeit die Haupteinnahmequelle der Familie zu sein scheint. Der Begriff *Störfaktor*, der mir spontan im Gespräch mit den Eltern einfällt, versucht das Erleben des Vaters auszudrücken, als er nach einer längeren beruflichen Abwesenheit auf die dyadische Einheit Mutter und Kind trifft. Diese Begriffswahl könnte auf ein generelles unbewusstes Thema der Familie hinweisen: Die schwierige Dreierkonstellation. Stellt das Zusammenleben zwischen Vater, Mutter und Kind vielleicht ein unterschwelliges Konfliktthema da? Beide Eltern sind in einer ähnlichen, gleichberechtigten Doppelrolle und pendeln zwischen Arbeits- und Familienwelt, was zu einer latenten Konkurrenz führen kann. In dieser Szene beschreibt die Mutter, wie gut es - zu zweit - zwischen ihr und Sophie ging, zu dritt sei es dann schwieriger. Vielleicht auch, weil der Vater betonter eben auch in einer mütterlichen Funktion wirkt und dadurch Konkurrenzgefühle eine stärkere Rolle in der Paardynamik spielen? Dies muss noch weiter untersucht werden.

Zumindest klingt das *Schwierige* in der Triade an, welches die Mutter durch die allgemeine, witzig verhüllte Aussage, die Familie gäbe es nur im *Dreierpack*, wegschiebt. Als die Eltern über Sophies Säuglingszeit sprechen und erzählen, wie die zwei Monate alte Sophie im Kinderwagen mit zur Arbeitsstelle der Mutter kommt, lässt an die frühe Fremdbetreuung der Mutter denken, von der sie gerade zuvor gesprochen hatte. Damals ist sie zur gleichen Zeit

mit zwei Monaten in eine öffentliche Krippeneinrichtung gekommen, während Sophie jetzt zwar auch im öffentlichen Raum der mütterlichen/elterlichen Berufstätigkeit Zeit verbringt, jedoch mit dem gravierenden Unterschied, einen oder beide Elternteile in direkter Nähe zu haben. In ihrer Erzählung entsteht der Eindruck, Sophie sei es von früh an gewohnt, mit anderen zusammen zu sein, was sich später als nicht richtig herausstellt. Ihre Mutter spricht eher von ihrer Arbeitssituation, für die häufig ein reges Treiben, ein Kommen und Gehen von vielen Menschen, teilweise im öffentlichen Raum, charakteristisch ist. Später denke ich, dass hier eine Verzerrung der Umstände beginnt, die sich auch in dem ersten Eindruck der Beobachterin vom Kind als offen und aufgeschlossen zeigt?

Für das weitere Fallverstehen deutet sich hier wahrscheinlich ein unbewusster, innerer Wunsch der Mutter an, Sophie möge nicht allzu abhängig und auf sie konzentriert sein. Möglicherweise betont sie die schnelle Aufnahme ihrer Berufstätigkeit nach der Geburt des Kindes deshalb, weil ihr emanzipiertes Selbstbild keine Schwäche duldet, in der das Leben einer erwachsenen Frau durch die Geburt und das Baby durcheinander gebracht wird. Es entsteht der Eindruck, dass sie ihr selbstbestimmtes und unabhängiges Lebensgefühl womöglich gar nicht aufgeben will. Die Auswertungsgruppe phantasiert, dass das Kind in dieser Zeit doch sicher eng bei der Mutter bleibt, auch wenn sie arbeitet, während die Beobachterin eher den Vater mit dem Kind auf dem Arm vor ihrem inneren Auge sieht. Im Auswertungsprozess wird der Vater mehr und mehr von der Gruppe als eine *zweite Mutter*, eher in einer mütterlichen Funktion für das Kind, wahrgenommen als ein *Dritter*, der besonders in dieser frühen Zeit eher mehr Abstand zum Kind hat.

Dass die Suchbewegung des Kindes nach einem verlässlichen Dritten als angeborene Entwicklungstendenz von Anfang an da ist, gehört heute zum Wissenskanon (Seiffge-Krenke, 2016; Steinhardt, Datler, & Gstach, 2002; v. Klitzing, 2002a; Schon, 1995), so dass diese Vorstellung von getrennten Funktionen, die geschlechtlich verteilt sind, heute nicht mehr in der Form vorzufinden ist. Mit Muir (1989) schafft die Beziehung zum Vater einen zusätzlichen Halt neben der Mutter-Kind-Bindung; eine weitere, anders reagierende Bindungsperson für das Kind; eine Sicherheit, wenn die eine Beziehung von viel Hass belastet ist, dann kann das Kind ausweichen sowie einen Anreiz zur Individuation bekommen.

Für die Mutter scheint die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienleben mit kleinen Kindern ganz selbstverständlich zu sein, so wie es zumindest in der Generation ihrer Mutter möglicherweise auch die Großmutter schon erlebt hat. Sie ist nach der Trennung der Eltern auch bei ihrem Vater aufgewachsen. Für sie scheint die Bindung zwischen Kind und Vater

selbstverständlich. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie es ihr mit dem Neugeborenen, in dieser exklusiven Nähe, mit der Abhängigkeit des Babys und seiner tiefen Angewiesenheit erging? Durch die Beschreibung der Beobachterin entsteht in der Interpretationsgruppe die Phantasie, dass der Vater sich ganz früh um den Säugling kümmert, ihn herumträgt, während die Mutter nach zwei Monaten mit Eifer ihrer beruflichen Tätigkeit nachgeht. Reinszeniert die Mutter damit nicht auch ihre eigene frühe Situation, mit dem erheblichen Unterschied, dass es einen *Dritten* gibt, der für den Säugling da ist. Ebenso finden sich Hinweise beim Vater, die für eine transgenerationale Weitergabe von Lebens- und Verhaltensmustern im Umgang mit Kleinkindern sprechen (Faimberg, 2009). Bei ihm ist folgende unbewusste Reinszenierung denkbar: So, wie er selbst als Kind die ersten Jahre im familiären Umfeld aufgewachsen ist⁴⁸, bietet er sich nun als Vater ganz früh als fester Bezugspunkt für seine Tochter an. Dafür nimmt er scheinbar berufliche und möglicherweise finanzielle Einbußen und Statusverluste in Kauf. Vermutlich war es für die Mutter schwerer, die große Abhängigkeit und Nähe des Kindes zuzulassen und zu erspüren sowie damit eigene Ansprüche und Bedürfnisse aufzuschieben. Dies könnte mit erklären, wieso das Stillen und Abstillen in diesem Gespräch und auch später im Aufnahmegespräch zur Eingewöhnung kaum thematisiert wird. Einerseits könnten sich das Konzept der mütterlichen Erwerbsarbeit als DDR-Norm und die damalige gesellschaftliche Realität in ihrer jetzigen Lebensplanung fortsetzen. Andererseits ist zu vermuten, dass es der Mutter selbst, wenn sie in der Krippe keine ausreichende emotionale Sicherheit und Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse erfahren hat, manchmal schwerfällt, das Emotionserleben und die frühe Affektspiegelung ihrem eigenen Kind gegenüber größtenteils feinfühlig wahrzunehmen und anzubieten.

Die außergewöhnliche Szene, in der die Mutter von der Zeit ohne den Vater spricht, löst in der Interpretationsgruppe unterschiedliche Emotionen und Assoziationen aus. Auf die Einen wirkt es, als hätten sich Mutter und Tochter gut aufeinander eingespielt und das dyadisch aufeinander bezogen Sein genossen. Die Mutter könnte sich innerlich gestärkt fühlen. Sie hat diese Situation ganz allein mit der Tochter gemeistert. Auf Andere wirkt das notwendig gewordene Zusammensein zwischen Mutter und Tochter eher wie eine Zumutung. Bilder von zwei *verlassenen* Kindern tauchen auf, die nur notdürftig gut funktionieren. Ist hier ein Einfluss der frühen Krippenerziehung der Mutter zu sehen? Unbewusst könnte diese Situation die kindlichen Anteile der Mutter aktivieren, die mit einem frühen Allein- und Getrennt-Sein von den Eltern und den damit einhergehenden Stressreaktionen und Verlassenheitsgefühlen ver-

⁴⁸ Dieser erste Eindruck bestätigt sich im später geführten Interview.

knüpft sind. Sie könnte mit ihrer eigenen Hilflosigkeit und Abhängigkeit in Berührung gekommen sein, ohne sich dessen bewusst zu sein. Die Beobachterin verbindet sich unbewusst mit der Abwehrbewegung der Mutter, wenn ihr der Begriff *Störfaktor* einfällt. Der Vater wird eher zu einem *Störer*, der die harmonische und funktionierende Dyade durcheinanderbringt, während sein Fehlen und die damit verbundenen Affekte nicht ins Bewusstsein kommen (dürfen). Der darunter zu vermutende, schwelende Konflikt resultiert aus der Trennung, der Distanz und dem Gefühl von mächtiger Enttäuschungswut. Die nicht ins Bewusstsein kommende Frage könnte lauten: »Warum hast du uns allein gelassen/verlassen?« Diese Konfliktebene darf jedoch nicht bewusst werden, so scheint es. Es folgt eine Pause im Gespräch, die hier besonders bedeutsam erscheint. Es ist, als müsse die Mutter sich sammeln, um Latentes weiter zu verdrängen. Nach einem kurzen Nachdenken sagt sie dann diesen Satz: „*Uns bekommt man nur im Dreierpack*“ und rückt damit die ursprüngliche Situation der Kleinfamilie wieder zurecht. Sie betont damit die triadische Einheit, in der zumindest in dieser Sequenz Aggression keinen Platz findet.

In der Auswertungsgruppe sprechen wir über die komplexen *Dreierbeziehungen in dieser Familie*. In der neuen Triade mit dem Kind müssen Bedürfnisse und Fantasien von drei Personen verhandelt und die Paardyade neu ausgelegt werden. Vieles hängt von den triadischen Kompetenzen der Eltern ab. Grieser schreibt dem Vater verschiedene Funktionen zu, damit die Beziehungsentwicklung zwischen Mutter und Kind gut gedeihen kann: „wenn sich die Mutter auf den Vater beziehen kann, der die Mutter-Kind-Beziehung fördert und schützt, die Mutter unterstützt und in ihrer Mütterlichkeit anerkennt und an die Stelle der Mutter tritt, wenn diese krank oder erschöpft ist“ (2015, S. 32). Schon (1995, S. 114) weist bereits früh auf sogenannte Triangulierungskonflikte (ödpale Konflikte, Abwesenheit des Dritten, Defizite in der Fähigkeit der Eltern zu triangulieren) im Laufe der psychischen Entwicklung des Kindes hin, die immerzu neu durchlebt und bewältigt werden müssen. In diesem Verständnis entfaltet sich die Beziehung der Mutter zum Kind *in* ihrer Beziehung zum Vater. Forschungen der letzten Jahrzehnte zu den Funktionen und Rollen von Eltern belegen vielfältig, dass sich verschiedene Erfahrungswelten zwischen Müttern und Vätern auf tun (Datler, Steinhardt, & Ereky, 2002; v. Klitzing, 2002a; Dammasch & Metzger, 2006; Grieser, 2015; Seiffge-Krenke, 2016). Auf den Punkt gebracht, wird die mütterliche Funktion mit Beruhigung, Halt und Containment verknüpft, während die väterliche Funktion mit Stimulieren, Fordern und begrenzendem Verhalten in Verbindung gebracht wird.

Insgesamt unterstreicht die aktuelle Elternforschung „dass eine große Anzahl von ähnlichen Verhaltensweisen und Erziehungseinstellungen vorliegt, was darauf hindeutet, dass beide Eltern zunehmend mehr eine geteilte Elternschaft (»shared parenting«, »co-parenting«) übernommen haben, in der beide (fast) alles machen“ (Seiffge-Krenke, 2016, S. 80). In dieser Art zeigt sich das untersuchte moderne Familiensystem als eine engagierte, leidenschaftliche und liebevolle, geteilte Elternschaft. Beide Elternteile sind mal eher in der (mütterlich) versorgenden, aufnehmenden Funktion, dann wieder in der (väterlichen) Funktion, die Dyadisches schützt und stärkt, aber auch herausführt aus der engen, verschmelzenden Einheit und Differenzierungsfähigkeit möglich macht. Möglicherweise könnte auch der unbewusste Auftrag der Mutter an den Vater darin liegen, dass er die Dyade ausfüllen und die reale Mutter ersetzen soll. Dies bleibt zunächst eine vage Vermutung.

5.1.5 »Wer begleitet das Kind in den ersten Wochen in die Krippe?« | Aushandlungsprozesse

Nun thematisieren die Eltern ihre Schwierigkeit zu entscheiden, wer von beiden die Tochter während der ersten Tage der Eingewöhnung begleiten wird.

Mutter: *„Wir wissen eigentlich noch nicht, wer die Eingewöhnung machen soll.“* Beobachterin: *„Und, was sagt der Vater dazu?“* (Er hält Sophie auf dem Arm) Vater: *„Ich bin da leidenschaftslos.“* Die Mutter etwas verwundert: *„Na ja leidenschaftslos. Ich weiß nicht, vielleicht ist es für ihn und sie leichter. Ich glaube, mir würde das schon schwer fallen.“* (Zu mir gewandt; sie atmet tief und schwer aus.) Der Vater, so als müsse er sich verteidigen, fügt hinzu: *„Na ja, wir sind nicht so gebunden. Eben anders.“* (Abschnitt 68-72, Erstgespräch_3_2013)

Dem Protokollauschnitt ist zu entnehmen, wie schwer es besonders der Mutter fällt, darüber nachzudenken, wie die Eingewöhnung verlaufen und wer von beiden Elternteilen das Kind die erste Zeit begleiten wird. Sie atmet schwer und gesteht sich ein, dass es für sie eine große Mühe wäre. Ahnt sie bereits, dass die Trennung von ihrer Tochter für beide eine schmerzliche Erfahrung sein wird? Es entsteht der Eindruck, dass die Mutter die Entscheidung in erster Linie von ihrem Empfinden abhängig macht und sich weniger fragt, was für ihre Tochter in der Eingewöhnungszeit hilfreich wäre.

Für beide Elternteile stellt die Übernahme der Eingewöhnungsbegleitung durch den anderen eine Entlastung da. Der Vater signalisiert eine gewisse Neutralität, wenn er sagt, er sei da leidenschaftslos. Möchte er für seine Frau stark und verantwortungsvoll wirken? Gleichsam verleugnet er in seiner Aussage seine starke Bindung zur Tochter. Dass er sich hier so leidenschaftslos präsentiert, passt kaum mit dem überein, wie ich ihn bisher im Gespräch und Zu-

sammensein mit seiner Tochter erlebe. Möglicherweise spielt er hier ganz unbewusst auf die Thematik der Triade an, wenn er betont, dass seine Beziehung zur Tochter in der Art und Weise eben „anders“ ist als die der Mutter. Die anklingende Differenzerfahrung im Umgang des Kindes mit seinem Vater und seiner Mutter beschreibt er treffend als eine unterschiedliche aber gleichwertige. Dennoch kann sich darin seine innere Überzeugung ausdrücken, die Mutter könne die Tochter doch genauer *lesen*, verstehen und deshalb sei sie die passendere Betreuungsperson für die Eingewöhnungsbegleitung. Genauso gut dient seine Aussage der Vermeidung eines Konfliktes zwischen ihm und der Mutter, der mit einer latenten Konkurrenz zusammenhängt oder der latenten Vermeidung von Verantwortung.

Für die Kindheitsforschung zur Eingewöhnung in die nicht-elterliche Betreuung scheint es bedeutsam, sich mit diesen (latenten) Aushandlungsprozessen von Eltern zu beschäftigen. Nach welchen persönlichen, kindzentrierten und paardynamischen Kriterien verhandeln und entscheiden die Eltern? Heutzutage übernehmen daher auch viele Väter die Eingewöhnung ihrer Kinder in den Einrichtungen; dabei spielt die neugewonnene Elternzeit für Väter sicherlich eine Rolle. Oftmals gehen die Eltern und teilweise auch die frühpädagogischen Fachkräfte der Tageseinrichtungen davon aus, dass die zur Eingewöhnung gehörende allmähliche Trennung von den Primärobjekten für diese Konstellation leichter sein würde. Dieses Entscheidungskriterium konzentriert sich meines Erachtens zu sehr auf die Perspektive der beteiligten Erwachsenen. Es wird nicht ausreichend danach geschaut, wer für das Kind die tragfähigere, sicherheitsspendende Bindungsperson ist, um gemeinsam den schmerzlichen Übergang in die außerfamiliäre Betreuung zu meistern. Wie im vorliegenden Fall treffen Eltern diese Entscheidung eher aus ihrer eigenen Befindlichkeit heraus und beziehen weniger die Perspektive des Kindes mit in ihre Überlegungen ein. Aus Sicht der Bindungstheorie braucht das Kind eine sicherheitsspendende Basis, um sich explorierend dem Neuen zu zuwenden (Grossmann & Grossmann, 2004). Die Gewichtung von Bindung und Exploration spiegelt sich im Verhältnis der unterschiedlichen Erfahrungswelten von Mutter und Vater wider. Heutzutage sind sie im stetigen Wandel, werden immerzu neu ausgehandelt und gewichtet. Es sieht so aus, als werde die bedeutsame Rolle des Vaters mit seinem strukturbildenden und autonomiefördernden Einfluss in der Familie nun in seiner Funktion auch für den Trennungs- und Eingewöhnungsprozess gerne genutzt. Inzwischen ist belegt, dass das Kind in erster Linie die Personen zu Bindungspersonen auswählt, die sich durch eine hohe Responsivität auszeichnen. Väter können in stressreichen Situationen ebenso ihr Kind trösten und beruhigen, sowie Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln.

Die Tatsache, dass die Mutter ihrem Kind am Anfang seines Lebens körperlich näher ist (z. B. durch das Stillen) als der Vater, vermindert dessen Fähigkeit bei der Betreuung und Versorgung seiner Kinder nicht. (Lamb 2000, zitiert nach Seiffge-Krenke, 2016, S. 15)

Im Hinblick auf diesen Ausschnitt thematisiert die psychoanalytisch-orientierte Interpretationsgruppe die *Entwöhnung* von den Eltern, die mit dem Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuung verbunden ist. Heute fällt das Abstillen oft mit der Eingewöhnung und temporären Trennung von den Eltern im Übergang in die Kindertagesstätte zusammen. Wir fragen uns, was die Eltern überhaupt über die Zeit in der Betreuungsstelle erfahren und ob sie sich danach erkundigen. Auf uns Außenstehende wirkt sie wie eine *Un-Zeit*, eine Leerstelle, in der die Frage, wie es dem kleinen Kind ohne die Mutter und den Vater sowie ohne eine körpernahe Brust-/Flaschenernährung - falls es zuvor noch gestillt wurde - geht. Für die Mutter von Sophie bedeutet die öffentliche Betreuung ihres Kindes, wieder arbeiten zu können. Neben der narzisstischen Zufuhr kann sie wieder für den finanziellen Erhalt ihrer Familie etwas tun, sich aktiv und mehr anerkannt fühlen. Daneben eröffnen sich bestenfalls etwas Zeit und Raum für sich selbst. Ein noch abhängiges, körperkontaktsuchendes Kleinstkind wie Sophie, kann das elterliche Gegenüber sehr einnehmen. Dies könnte besonders in *dieser* Mutter latente unangenehme Dynamiken auslösen, die mit der eigenen, frühe abhängigen Situation verknüpft sind.

5.1.6 »Reichen wir noch?« | Haltungen der Eltern zur frühen Krippenbetreuung

Im Erstgespräch deutet sich mehrfach das Thema an, was Kleinstkinder in Kleinfamilien zum *guten* Aufwachsen brauchen. Schnell wird klar, dass die Eltern überzeugt davon sind, dass mit der ergänzenden Kinderbetreuung neue, positive Möglichkeiten in die Lebenswelt ihres Kindes (Bewegung und Kontakt zu anderen Kindern) treten und sie ihrem Kind selbst nicht mehr das, was es braucht, bieten können.

Als Sophie später auf dem Arm der Mutter ist und sich im Geschäftsbereich der Mutter umschaute, stellt die Mutter fest: *„Ja, das ist nichts für Dich. Deshalb bin ich auch froh, wenn sie mit anderen Kindern in der Kita ist. Wir schaffen das auch nicht immer mit dem Verabreden, dass sie mit anderen spielt.“* (Abschnitt 25-28, Erstgespräch_1_2013)

Sophie spielt am Ohrring ihrer Mutter und öffnet ihn dadurch. Die Mutter versucht hektisch den Ohrring aufzufangen, beziehungsweise ihn vom Ohr zu nehmen. Beide Eltern lachen, als die Mutter dann sagt: *„Wir wünschen uns, dass sie müde aus der Kita kommt. Manche Eltern erzählen, dass man dann viele Entwicklungen gar nicht mitbekommt, weil sie in der Kita passieren und die Kinder abends so müde sind.“* Der Vater gähnt und wirkt in diesem Moment ebenfalls müde, als er von seinem gerade beendeten, zwölf Tage dauernden Arbeitseinsatz erzählt. (Abschnitt 82-86, Erstgespräch_3_2013)

Gesellschaftlich gesehen passen diese Äußerungen der Eltern zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Trend, welcher die Bedeutung der Eltern für die gesundheitliche, seelische und besonders bildungsbezogene Entwicklung ihrer Kinder schmälert. Gerade junge Eltern sind oft davon überzeugt, dass sie ihren ein-, zwei- und dreijährigen Kindern nicht mehr genug bieten können. Da erscheint die öffentliche Kinderbetreuung zunächst als ein neutraler, kindgerechter Raum, der entlastend einen großen Teil der Erziehungs- und vor allem Bildungsaufgaben übernimmt. Ein alternativer Ort außerhalb der Familie, *wie* für Kinder geschaffen?

Im Arbeitsleben, selbst bei Freiberuflern ist für junge Kinder, wie der kleinen Sophie, oftmals nicht genügend Platz und Raum, um zu erkunden, zu empfinden und versunken mit den engsten Vertrauten zu spielen, sich und die Welt zu entdecken. Es etabliert sich zunehmend mehr ein moralisch-kontrollierender normativer Blick auf die Kinder, der latent Druck auf die Eltern ausübt. Eine *Liebe*, die mit egoistischen Motiven aufgeladen die Eltern eher weg führt von ihrer Intuition und ihrer Bedeutsamkeit für das Zusammensein, ist immer häufiger in der Gesellschaft zu beobachten. Sich mit *Liebe* und Achtsamkeit den Dingen zuwenden, das ist etwas, was Kinder besonders gut können. Bergmann schlägt gegen den Förderwahn in der Erziehung vor, den Dingen mit Liebe zu begegnen, wobei dies für ihn meint: „Liebe ist eine Art, die Dinge so anzuschauen, dass sie nicht sogleich geordnet und geteilt, sondern zuerst und vor allem empfunden werden“ (Bergmann, 2011, S. 44). All das passt nicht in den aktuellen Zeitgeist, in die engen Zeitfenster berufstätiger Eltern, dafür ist das Gesellschaftssystem nicht ausgelegt. Besonders Eltern von Einzelkindern plagt dann schnell das schlechte Gewissen, wenn sie es wieder einmal nicht schaffen, Möglichkeiten zum Spielen mit anderen Kindern zu arrangieren. Gleichzeitig möchte ich in diesem Kontext kurz darauf hinweisen, dass einjährige Kinder meist noch gar nicht in der Lage sind, miteinander einem ausgeprägtem Spiel nachzugehen und sie dabei besonders auf begleitende, zugewandte und vermittelnde Erwachsene angewiesen sind (Hover-Reisner & Fürstaller, 2017).

Desweiteren wird in der öffentlichen Diskussion zur frühen Krippenbetreuung kaum berücksichtigt, dass sich die psychische Entwicklung des Kindes im ersten Lebensjahr noch wesentlich von den späteren Entwicklungsjahren unterscheidet. Wie bereits ausgeführt, steckt nach Mahler et al. das einjährige Kind in der Loslösungs- und Individuationsphase sowie in der Übungsphase (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975). Bei der Loslösung geht es um die Differenzierung des Körperschemas, Distanzierung und Abgrenzungskompetenz. Die Individuation vereinigt eine intrapsychische Autonomie, kognitive Fähigkeiten sowie emotionale Objektkonstanz. Die motorischen Fähigkeiten des Kindes entwickeln sich weiter. Das Kind beginnt,

sich durch Krabbeln und Laufen zunehmend selbständig von den Eltern zu entfernen, somit eigenständig Trennung, Abstand und Nähe herzustellen. Es bewegt sich von den Eltern weg und zu ihnen zurück. Die Übungsphase (11. bis 18. Monat) überschneidet sich mit der Differenzierung des Körperschemas (4. bis 8. Monat). Im Körperkontakt mit den Eltern erfährt das Kind seinen Körper als getrennt von ihnen. Es erkennt die physische, noch nicht die psychische Trennung zwischen sich und anderen. Dabei erwächst ein starkes Interesse für die Umwelt. Diese Zeit gilt als glücklichste Phase der Kleinkindzeit, weil das Kind oft in einem starken Omnipotenzgefühl verharret und sich über die neue zu erkundende Welt und seine wachsenden Fähigkeiten freut.

5.1.7 »Es ist schwer, einen festen Ort zum Beobachten zu finden« | Forschungssetting

Vor dem Hintergrund der weiteren Ergebnisse der Analyse deutet sich hier bereits an, auf eine moderne, junge Familie getroffen zu sein, die scheinbar ihren festen (*inneren* und *äußeren*) *Ort* noch nicht gefunden hat. Der Übergang zur Elternschaft, die Familiengründung und Verantwortung im Erziehungsalltag können von einer hohen emotionalen Verletzlichkeit und erhöhten Spannungen unter anderem bei prekären ökonomischen Abhängigkeiten der Partnerinnen untereinander gekennzeichnet sein (Bardon u.a., 2005, S. 9). Sie ziehen starke Wandlungsprozesse nach sich. Im letzten Teil des Gespräches ging es darum, möglichst einen festen, regelmäßigen Termin - einmal in der Woche für die einstündige Beobachtung - zuhause zu finden. Zuvor entstand schon der Eindruck, dass der Familienalltag durch ein hohes Maß an Spontaneität und Flexibilität gekennzeichnet scheint. Zum einen arbeitet der Vater oft auf Abruf, nimmt auch Tätigkeiten außerhalb der Stadt an, während die mütterliche Berufstätigkeit oft auch ans Wochenende gekoppelt ist. Gleichzeitig verbringt die Familie beim Großvater mütterlicherseits viel Zeit auf dem Land. Im Laufe der Untersuchung zeigt sich noch deutlicher, wie schwer es für die Familie ist, eine feste Absprache zu treffen, wenn sie manchmal von Tag zu Tag oder Woche zu Woche planen und leben. Konkret frage ich mich zu diesem Zeitpunkt, was das nun für die konkrete Umsetzung meines Forschungsvorhabens bedeutet. Gleichsam spüre ich darin auch eine gewisse Ambivalenz, wenn nicht gar einen Widerstand, der sich vermutlich aus den latenten Ängsten und Zweifeln der Eltern speist, sich verbindlich auf die Beobachtung einzulassen. Einen guten *Platz* zum Beobachten zu finden, bleibt eine schwierige Aufgabe. Ebenso verweist dieser Aspekt auf eine zukünftige Schwierigkeit *dieser* Familie bei der Übergangsgestaltung in die außerfamiliäre Kinderbetreuung. Die Einrichtung der öffentlichen Tagesbetreuung, mit ihrer ganz eigenen wiederkehrenden Struktur fordert

von den Beteiligten eine enorme Umstellungs- und Anpassungsleistung, die wahrscheinlich *diese* Familie besonders herausfordert.

Insgesamt fällt es der Beobachterin im ersten Gespräch mit der ganzen Familie schwer, ihre Aufmerksamkeit und Beobachtungstätigkeit auf das Kind zu richten, auch wenn dies nicht der zentrale Fokus des ersten Treffens ist. Kurze Szenen mit dem Kind und erste Eindrücke bleiben im Gedächtnis, obwohl die Eltern und ihre Themen deutlich mehr Raum einnehmen. Dies könnte als erster, weiterführender Hinweis dafür sprechen, dass die Eltern stark von ihrer *inneren* und *äußeren* Wandlungsarbeit besetzt sind. Sodass das Kind, welches im Zentrum des Untersuchungsinteresses steht, ziemlich in den Hintergrund gerät. Diese Wandlungsarbeit von Sophies primären Bezugspersonen kann geprägt sein von der der Bewältigung neu auftauchender (alter) Emotionen, der Entwicklung der eigenen Identität, von Kompetenzerwerb und Erschütterung sowie Erfahrungen in weiteren Beziehungen und mit *Rollen* (Griebel & Thomsen, 2010). Dennoch muss auch eingeräumt werden, dass dieser erste Kontakt nicht als eine genuine Beobachtung von der Beobachterin geplant war, sondern als ein erstes Kennenlernen der Familie. Ein *guter Ort* zum Beobachten sollte eine emotionale Distanz ermöglichen (nicht zu nah und nicht zu fern), damit ein *innerer Raum* in der Beobachterin (Maiello, 2007) entstehen kann.

Kritisch wird in einer der Interpretationsgruppen darüber nachgedacht, welche Bedeutung und Wirkung das Duzen zwischen den Eltern und der Beobachterin haben könnte. Darin drückt sich eine gewisse Distanzlosigkeit aus. Schnell entsteht eine Vertrautheit, die angesichts des intimen Vorhabens auf allen Seiten eine gewisse Erleichterung und vertraute Nähe suggeriert.

In der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept kommt es aber immer wieder darauf an, sich über eine passende und genügende Beobachtungsdistanz bewusst zu werden. Zu viel Nähe kann dazu führen, dass die Beobachterin in das familiäre System hineingezogen wird. Im Ausdruck der Mutter „Uns gibt es nur im Dreierpack“ könnte sich eine familiäre Tendenz zum Konglomerat andeuten. Womöglich werden in dieser Familie Differenz und Konflikte eher verleugnet, besonders wenn latent befürchtet wird, dass bei einem zeitweiligen Auseinandergehen - wie bei der oben beschriebenen beruflichen Abwesenheit des Vaters - das *Auseinanderfallen* der Familie droht. Beziehungsweise könnten die heftigen Affekte, die beim Verlassen werden auftauchen, so zerstörerisch wirken, dass die Einheit zerbricht.

5.1.8 Zusammenfassung

Das Erstgespräch dient einem ersten Kennenlernen der Familie und der Forscherin. Kurz stelle ich das Forschungskonzept vor und wir besprechen den weiteren Ablauf. Schon an diesem Punkt der Untersuchung fällt auf, dass die Familie durchaus spontan und wenig rhythmisiert lebt, so dass ein fester Beobachtungstermin pro Woche nicht zu verabreden ist. Vielmehr machen die Eltern deutlich, dass wir dies von Mal zu Mal absprechen müssen. Es ist ein bleibender Umstand - so viel lässt sich schon sagen - der es erschwert, einen *guten* Ort zum Beobachten (Maiello, 2007) einzunehmen.

Im Zuge einer psychoanalytischen Auswertung des Gesprächs und des beobachtbaren Geschehens eröffnen sich zahlreiche verborgene Bedeutungen (Eckstaedt & Klüwer, 1980). Diese Bedeutungen machen sich an bestimmten Themen fest, die richtungsweisend für die weitere Feldforschung sein werden (vgl. Argelander, 1970). Die vorgefundenen Themen sind oftmals in Erstbegegnungen in komprimierter, manchmal verborgener Form transportierte Botschaften, die viel über die komplexe, einzelne Familie aussagen können.

Die einjährige Sophie lebt als erstes Kind ihrer Eltern in der Großstadt Berlin. Da beide Eltern selbständig sind und gemeinsam einen Betrieb führen, verbringt sie ihre Zeit gemeinsam mit ihnen. Sophie wirkt freundlich und offen auf die Forscherin. Sie wird von ihr spontan als ein kräftiges Mädchen beschrieben. Erst im späteren Deutungsprozess kristallisiert sich heraus, dass die Forscherin Sophie als ein mitteilungsfreudiges, ausdrucksstarkes Kind erlebt. Die zugewandten, bemühten Eltern einer Kleinfamilie der Mittelschicht berichten von ihrem schlechten Gefühl, ihrer Tochter jetzt schon kaum noch etwas bieten zu können. Ihnen fehle die Zeit für Spielplatzbesuche oder zu Kontakten mit anderen Kindern. Dies sei ein Grund für die Anmeldung in einer Betreuungseinrichtung gewesen. Gleichzeitig drückt besonders die Mutter ihren Wunsch und die ökonomische Notwendigkeit aus, wieder verstärkt berufstätig sein zu wollen.

Zum individuellen Entwicklungsstand des Kindes ist zu sagen, dass es während des gemeinsamen Gesprächs entweder bei einem Elternteil auf dem Schoss sitzt oder auf einer für sie vorbereiteten Decke mit Spielzeug auf dem Fußboden. Mit ihren Augen verfolgt sie aufmerksam die Bewegungen der Eltern und beobachtet auch mich ganz interessiert. Ihre Eltern problematisieren schnell, dass Sophie noch nicht krabbeln kann. Vor den Augen der Forscherin stellt die Mutter ihre Tochter auf ihre Füße und hält sie an, sie solle ihre Fußsohlen nicht wie eine Ballerina strecken. Es ist ein latenter Stress bei diesem Thema vor dem Hintergrund der bald

beginnenden Eingewöhnung zu spüren. Über das Stillen beziehungsweise das Abstillen wird in dieser ersten Begegnung nicht gesprochen. In der weiteren Folge der Untersuchung bleibt dieses wichtige Thema verschleiert und doch im Datenmaterial latent aufspürbar.

Desweiteren ist zu erfahren, dass beide Eltern ganz unterschiedlich sozialisiert worden sind. Die Mutter ist in der DDR aufgewachsen und mit wenigen Monaten bereits in die Krippe gekommen. Sie äußert sich darüber in spaßiger Weise mit dem bekannten Satz, es habe ihr nicht geschadet. Sophies Vater ist in der BRD aufgewachsen und besuchte den Kindergarten ab dem dritten Lebensjahr. Weiter wird ausgeführt, wie im Übergang des eigenen ersten Kindes in die außerfamiliäre Betreuung eigene schmerzliche Früherfahrungen in den Eltern aktiviert werden können (Israel & Kerz-Rühling, 2008), möglicherweise spricht deshalb die Mutter länger über ihre Erfahrungen mit früher Fremdbetreuung.

Daneben erweist sich dann das Thema des triangulären Raumes, der sich in einer Kleinfamilie eröffnet, als weitreichend und bedeutsam für die weitere Untersuchung. Nach der Geburt des Kindes entsteht eine umfassendere Dreierbeziehung, die alle herausfordert und neue Dynamiken hervorbringt (Baradon, 2005/2011). Im vorliegenden Fall erzählt die Mutter, wie schwer es für sie war, nach einer längeren Abwesenheit des Vaters wieder in eine solche Dreierbeziehung einzutauchen. Es ist das Wort des *Störers*, welches die Forscherin in dieser Schilderung gegenüber den Eltern verwendet, um besser zu verstehen, wie der Vater sich gefühlt haben mag. Das dyadische, harmonische Kommunikationsmuster wird nun zunehmend häufiger durch triadische durchkreuzt. Die vermutete unbewusste Enttäuschungswut der Mutter darüber, dass der Vater sie mit dem Kind allein gelassen hat, darf nicht gespürt oder gar besprochen werden. Vielmehr endet die Passage mit dem konfliktfreien Ausspruch der Mutter, sie (ihre Familie) würde es nur im *Dreierpack* geben.

Im weiteren Gespräch deutet sich ein schwieriger Aushandlungsprozesse zwischen den Eltern an, wer die konkrete Begleitung während der Eingewöhnung übernimmt. Dieser scheint noch nicht abgeschlossen.

5.2 Vor der Eingewöhnung | Beobachten in der Familie

5.2.1 Das Kind mit seiner Mutter

5.2.1.1 Ein ausdrucksstarkes Kind | Wandlungsprozesse der Familie | Von der Schwierigkeit, einen geeigneten Platz zum Beobachten zu finden

Zwei Wochen nach dem ersten Kennenlernen findet die erste Beobachtung statt. Die Familie war in der Zwischenzeit für eine Woche aus beruflichen Gründen in einer anderen Stadt. Beim ersten Treffen fällt es beiden Eltern schwer, einen festen Termin für die erste Beobachtung auszumachen. Sie möchten lieber kurzfristig etwas verabreden. Zwei Wochen scheint für sie ein langer Zeitraum zu sein, der nicht klar und wiederkehrend strukturiert ist. Wir verabreden nur den Tag und dass wir vorher nochmal miteinander telefonieren.

Im weiteren Verlauf stellt es sich als etwas Typisches für diese Familie heraus, dass ihre Alltagssituation von einem hohen Maß an Flexibilität und Spontanität geprägt ist. Sie überblicken in ihren Planungen eher die nächsten Tage, denn Wochen oder gar Monate. Meinem Eindruck nach gilt dies für den Arbeits- ebenso wie für den Freizeitbereich, die fließend ineinandergreifen. Dies hat mit ihren Lebensumständen zu tun; sie sind modern und unkonventionell mit einem hohen Maß an Freiheit und Selbstbestimmung. Unsere Zusammentreffen für die Beobachtungen erhalten damit etwas Variables und Offenes. Für die teilnehmende Beobachtung - dies wird sich im weiteren Verlauf zeigen - gibt es keinen festen Ort und keine feste Zeit. Die Dimension des *Haltens* durch Zeitstrukturen wie eben Rhythmen, aber auch klare Abläufe und Regelmäßigkeit schaffen Entlastung und geben Sicherheit (vgl. Bock, 2009). Die Beobachterin agiert diese *Ortslosigkeit* in gewisser Weise mit, wenn sie der Familie zu den wechselnden Orten (Geschäftsbereich, Spielplatz, Wohnung) und den unterschiedlichen Zeiten folgt. Naheliegender hätte ich auch einen festen, gleichbleibenden Ort und Zeitraum für die Beobachtung empfehlen können. Gleichzeitig besteht eine gewisse Abhängigkeit der Forscherin von dieser Familie, ist es doch überhaupt schwer, Teilnehmerinnen für diese Art der Forschung zu finden. Das spielt sicherlich mit hinein, wenn sie sich eher zurückhaltend und mitschwingend verhält. Allerdings möchte eine Feldforschung möglichst wenig in die alltäglichen Interaktionen und Abläufe der Familie eingreifen, die sie gerade untersuchen will. Schlussendlich wird dieser Beobachtungsprozess - wie es sich hier bereits ankündigt - von einer gewissen Unstetigkeit sowie Unsicherheit getragen, die eine notwendig gewordene Spontaneität und Umstellungsfähigkeit zu verschiedenen Zeit erfordert.

Über die Analyse meiner Gegenübertragungsempfindungen, die von Unsicherheit geprägt sind, erfahre ich unter anderem etwas über die innere Strukturierung der Familie. Es sind *diese* Lebensumstände, Atmosphären und Gewohnheiten, in denen Sophie aufwächst. Eine psychoanalytische Betrachtung sieht in diesem ständigen Wandel und der Ungebundenheit der Familie eine gewisse unbewusste Angstabwehr. Es ist ein Treiben, welches womöglich vor den Ängsten schützt, festgelegt und gebunden zu sein durch dieses erste Kind. Nicht ausgeschlossen, dass mittels einer projektiven Identifizierung⁴⁹ Übertragungsdynamiken zwischen beforschten Eltern und der Forscherin entstehen. Zur latenten Entlastung der Eltern tauchen dann in der Beobachterin Übertragungsgefühle der Verlustangst und Unsicherheit auf. Dennoch gibt es eine Vision von einem *festen Ort* in den Eltern. Dass die Familie nach einer größeren Wohnung sucht, erfahre ich später. Die Wandlungsarbeit, die auf die junge Familie zukommt und die Frage, wo ist unser Lebensort, scheinen noch nicht abgeschlossen. Die Rhythmen der Familie verändern sich weiter, wandeln sich besonders stark im ersten Lebensjahr des Kindes. Es ist eine Zeit, in der vieles in rasanter innerer wie äußerer Veränderung begriffen ist (Baradon, 2005/2011). Unter Umständen könnte eine stärkere Gebundenheit der Familie mit mehr Struktur und Vorhersehbarkeit auch im Kind mehr das Erleben von *Halt*⁵⁰ und Sicherheit ausbilden. So ein *fester Ort* der Familie erleichtert ebenfalls die innere Vorbereitung und Verarbeitung bezüglich des *Weggebens* des Kindes in eine Tagesbetreuung für die Eltern. Ich treffe mich nun also mit der Mutter und Sophie in ihren Arbeitsräumen.

Sophie beobachtet mich nun genau. Die Mutter setzt sie auf eine Decke am Boden vor ihrem Laufstall. Sie schaut mich mit ihren großen wachen, blauen Augen unverwandt an. Es ist heute unsere erste Beobachtung. Natürlich frage ich mich, wie die Mutter mit mir als anwesende Beobachterin zurechtkommt. Wie sie auf die Beobachtungssituation und meine tendenzielle Abstinenz reagiert. Sie sagt dann: „*Mal sehen, ich muss noch etwas aufräumen*“ und ich rufe ihr hinterher: „*Ja, mache nur. Ich will nicht stören.*“ Dabei fällt mir auf, dass der Boden im Verkaufsraum noch feucht vom Wischen ist. Mit einem Anflug von schlechtem Gewissen, frage ich mich, ob die Mutter extra für mich sauber gemacht hat. Auf meine Aussage, sie soll sich nicht stören lassen, sagt sie: „*Na ja, es ist nicht ganz einfach, so zu tun als seist du nicht da.*“ (Abschnitt 9-19, 1. Beobachtung Familie_1_2013)

⁴⁹Bei dem unbewussten Abwehrmechanismus der projektiven Identifizierung (ursprünglich von M. Klein beschrieben) werden verkürzt gesagt, Teile des Selbst oder Affekte nicht auf eine andere Person in einer bestimmten Art und Weise projiziert, so dass diese Person sich genötigt fühlt, sich entsprechend zu verhalten. Weiteres siehe: Frank, & Weiß, 2007.

⁵⁰In Anlehnung an eine neue, erweiterte Begriffsbestimmung des „Erlebens von Halt“ nach Bock (2009) sind hier physische und vor allem psychische Ebenen von *Halt* gemeint, die ein Kind stabilisieren und ihm Sicherheit vermitteln können. Sie stellen eine Erweiterung der psychoanalytischen Theorien von Winnicotts Konzept des Holdings und Bions Theorie des Containments da.

Heute ist nun das erste Mal, dass wir im klassisch teilnehmenden Beobachtungssetting zusammenkommen. Sophie begrüßt mich wie freudig, verschmitzt spielerisch mit wachem Blick. Trotz meiner Erfahrungen mit der Methode, ist es immer wieder ein ganz einzigartiger, neuer Prozess. Es ist ein sich Einlassen auf etwas Unbekanntes, natürlich besonders für die Mutter. Kann sie sich ihren Alltagsdingen, die sie auch tun würde, wenn ich nicht da wäre, zuwenden oder fühlt sie sich eher durch meine Anwesenheit und durch meine Blicke prüfend *verfolgt* oder gar beurteilt? Kann sie sich in meinem Beisein allmählich freier und natürlicher fühlen und zeigen? Dass sie extra für mich sauber gemacht hat, könnte ein Hinweis dafür sein, dass sie mich eher als eine bewertende und nicht wohlwollende Instanz wahrnimmt. Ihr scheint es gegebenenfalls auch wichtig zu sein, einen positiven Eindruck auf mich zu machen. Annehmbar, sie möchte latent einen Eindruck bei mir hinterlassen, dass es sauber und aufgeräumt aussieht, sie in allen Bereichen (Mutter-Sein; Haushalt und Berufstätigkeit) eine kompetente Frau ist. Mit meiner Äußerung, dass ich nicht stören möchte, bringe ich auf den Punkt, was ich mir von unseren Beobachtungstreffen wünsche. Schließlich möchte ich möglichst ungefiltert und ungestört sie in ihrem so Sein mit ihrer Tochter und vor allem eigentlich das Kind wahrnehmen und beobachten. Als Beobachterin verkörpere ich einerseits auch das Baby/Kleinkind, welches beobachtet wird und *das Dritte/die Dritte*⁵¹ (Lazar, Lehmann, & Häußlinger, 1986; Maiello, 2007). Geht etwas Unbewusstes von der Mutter aus, welches den *Dritten* und damit - je nach Perspektive - das Kleinkind, den Vater und auch die Beobachterin als störend erleben lässt? In dieser Szene entsteht eine Parallele zum Erstgespräch, in dem ich ebenfalls das Wort *stören* verwende, um das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins des Vaters aus der Mutter-Kind-Dyade nach einer mehrtägigen Abwesenheit zu beschreiben. Bald darauf betritt jemand die Arbeitsräume und die Mutter wendet sich der Kundin zu. Ich spüre gleich eine Erleichterung. Nun kann ich losgelöster meinen Blick und meine Wahrnehmung auf Sophie richten. Anders als die Beobachterin und auch das Kind - beide befinden sich eher in einer *abhängigen* Position - eröffnet die potentielle Kundin finanzielle Einnahmen, sichert damit die Einkünfte der Familie. Die Beobachterin fühlt sich möglicherweise in einer Identifikation mit Sophie schnell als belastend und störend.

Sophie murrte mehrfach und beginnt an ihrem Pullover auf Bauchhöhe zu zupfen, so als müsse etwas aus ihrem Körper heraus. Sie sitzt wie festgeklebt auf einem Fleck, als komme sie da nicht weg. Sie bemüht sich auch nicht sichtbar. Dann kommt eine Kundin in den Laden. Ich bin erleicht-

⁵¹ Mit dem Ödipuskomplex gewinnt die Vorstellung eines (Beziehungs-)Dreiecks für die Psychoanalyse an Bedeutung. Heute greift das Konzept der Triangulierung (Grieser, 2015, S. 9-12) als ein psychisches Grundprinzip weit über das konkrete oder auch imaginäre Feld der Kleinfamilie hinaus. Grieser führt neben dem entwicklungspsychologischen Dritten, das relationale Dritte sowie das kulturelle Dritte an.

tert, weil die Mutter beschäftigt ist. Jetzt kann ich in Ruhe schauen. [...] Sophie schaut dann ganz wach und zunehmend aufgeregt erst zur Kundin dann zu mir. Dies wiederholt sich einige Male. Mutter und Kundin unterhalten sich und Sophies Stimmung ändert sich. Es wirkt, als fehle ihr die mütterliche Aufmerksamkeit. Sie raunzt erneut auf, fordernder. Immer wieder geht ihr Blick lautstark fordernd zur Mutter. Sie wirkt auf mich wie ein kräftiges Mädchen mit einem starken Willen und einer kräftigen Stimme, die sie viel gebraucht. Zwischendurch erscheint sie wieder ganz zufrieden mit sich und ihrer Umgebung. Sie hält ihre Faust an den Mund. Sodann nur einen Finger, an dem sie knabbert. Wenig später führt sie einen Becher an ihre Lippen und kaut vorsichtig an ihm. Manchmal beklagt sie sich wieder, dann endlich dreht sich die Mutter zu ihr und sagt: „*Das magst du nicht, wenn es sich nicht alles um dich dreht. Aber jetzt musst du damit klar kommen!*“ Danach hält sie noch eine ganze Weile durch, obwohl sie sich scheinbar unwohl fühlt. Dann geht die Kundin und ihr Murren wird länger. Sie meckert lauthals. Plötzlich zieht sie mehrmals den Bauch stark und schnell ein, während sie hörbar ein- und ausatmet. (Abschnitt 19-37, 1. Beobachtung Familie_1_2013)

Die Beobachterin ist zunächst eher mit den Mühen der Mutter beschäftigt. Die Erleichterung über das Hereinkommen der Kundin verweist darauf, dass sie die Mutter nicht belasten und einschränken möchte. Ähnlich könnte es auch dem Kind gehen. Vielleicht gibt es in dieser Szene zwei *bedürftige Kinder*, so dass es der Beobachterin schwer fällt, einen inneren Raum für das Kind zu schaffen sowie ihren Beobachtungsfokus ganz auf Sophie zu richten. Die anfängliche Beschreibung, dass Sophie unbeweglich, massiv oder eher träge auf einem Fleck sitzt, verweist auf ihre generelle Bewegungsentwicklung. Der Boden übernimmt im Laufe der weiteren Bewegungsentwicklung zunehmend mehr die stützende Funktion der Eltern. Auf die Beobachterin wirkt sie in dieser Situation eher schlaff, zumindest spürt sie wenig kindliche Bewegungslust und -antrieb. Anfangs scheint es Sophie auf dem Arm der Mutter gut zu gehen. Sie zeigt mir ein spielerisches, verschmitztes Lächeln. Nachdem sie auf der Decke abgesetzt wird, verändert sich ihr Gemütszustand. Sie wirkt unzufriedener und zupft an ihrem Pullover. Es ist möglicherweise die Stelle, an der sie zuvor auf dem Arm an den mütterlichen Körper gedrückt wurde. Jetzt fehlt dort etwas und sie sitzt allein da. Die Verbindung zur Mutter über diese Kontaktstelle bleibt leer. Es könnte sein, dass das Zupfen das Gefühl erneut wachruft beziehungsweise ihr Handeln davon bestimmt ist, was sie gerade zuvor mit der Mutter erlebt hat. Diese Berührungs- und Kontaktstelle, wo sie eben noch Wärme, *Halt* und Verbindung spürte, ist jetzt leer und kalt. Genauso gut könnte sie innerlich und in diesem Tun noch mit ihrer Still Erfahrung, der mütterlichen Brust als Verbindungsstelle und dem Abstillen beschäftigt sein.

Beim Schreiben des Protokolls beziehe ich mich noch auf eine andere Ebene, als ich davon spreche, dass etwas aus ihrem Körper heraus müsse. Könnte es nicht genau auch der Ärger über das Absetzen auf der Decke sein, der ihre Handlung antreibt? Sophie, dieses Kind, wel-

ches die Mutter im Erstgespräch als willensstark beschreibt, kann auch ein ausdrucksstarkes Kind sein. Sie kann ihren Unmut ausdrücken und der Umwelt mitteilen. Nun verwende ich ebenfalls folgende Umschreibung: „kräftiges Kind, mit einem starken Willen“. Sie drückt hier ihre Unzufriedenheit, ihr Unglücklich- und Alleinsein in ihren Beziehungen aktiv aus und gestaltet die Interaktionen mit. Dennoch *zerfällt* sie nicht in diesem Moment, hält sich psychisch stabil. Sie könnte auch deutlich unruhiger werden und losschreien. Stattdessen versucht sie aktiv, sich von etwas zu befreien, womöglich von einem Gefühl nicht mehr nah bei der Mutter zu sein. Das Zupfen ist jetzt, wo vorher der Kontakt zur Mutter war. Als wiederholte und verarbeite sie etwas von einer *abgerissenen Verbindung*. Das wäre eine ganz andere Intention ihres Handelns. Sie will sich nicht befreien, sondern bringt etwas von ihrer Verletzlichkeit zum Ausdruck. In dem Sinne zeigt sie, an genau dieser Stelle war zuvor meine Mutter und jetzt ist sie nicht mehr da. Später dann hat sie zuerst die Faust, dann nur den Finger und später den Becher am/im Mund.

Das Wahrnehmen des eigenen Körpers schafft ebenfalls Sicherheit und *Halt* (vgl. Bock, 2009; Winnicott, 1958/2008). Der Mundbereich und die Oralität in dieser Szene könnten darauf hindeuten, dass Sophie auch noch mit der fehlenden/abwesenden Brust kämpft, mit der konkreten Erfahrung des Stillens und Abstillens. Eine damit im Zusammenhang stehende Unzufriedenheit und Unlust stehen einer zeitweisen Zufriedenheit gegenüber. Der Mund als erogene Zone schafft Lustgefühle und dient der Spannungsreduktion. Gleichzeitig ist daran zu denken, dass sie nun die eigenen Finger/die Faust in den Mund führt statt die Brustwarze. Dass der Mund leer bleibt, das Fehlen der Brust nun durch eigene Aktivität gemildert werden kann. Manchmal wirkt sie dabei betrübt und unglücklich, dann wieder zeigt sie Kompetenzen, sich selbst zu beruhigen und ein inneres starkes *Ich*. Sie macht sich bemerkbar, *fällt* intrapsychisch nicht auseinander, sondern nimmt die eigene Faust in den Mund. Damit könnte sie die Leerstelle im Mund füllen sowie auch mit dem Becher, den sie zum Mund führt. In ihm könnte etwas drin sein - ein Ersatz für die Muttermilch - aber tatsächlich ist er leer und symbolisiert damit *das Fehlende*.

Es wäre interessant, mehr über das Abstillen zu erfahren: Wann war das und von wem ging es aus?⁵² Das schnelle Zusammenziehen des Bauches und die hechelnden Atemgeräusche erinnern unter anderem an eine Art des Autoerotismus. Sie schafft sich - an und mit einer Körper-

⁵² Wir wissen seit dem Aufnahmegespräch, dass Sophie gestillt und vor einiger Zeit abgestillt wurde. Für Kinder, die mit Flaschennahrung ernährt werden, gilt ähnliches. Es sei mit Klein anzumerken: „Die Flasche ist ein Ersatz für die Mutterbrust, denn sie gewährt dem Baby die Lust am Saugen und ermöglicht es ihm zu einem gewissen Grad, beim Trinken die Beziehung zur Brustmutter aufzubauen“ (M. Klein, 1936/1996, S. 96).

stelle - selbst Befriedigung, an der zuvor der warme, zärtliche Kontakt zur Mutter bestand. Folgt man dieser Überlegung, stellt sie selbst ein Körpererleben her, welches an das enge Zusammensein mit der Mutter erinnert. Außerdem scheint sie an der Beziehung festzuhalten. Sie wendet sich durch ihre Blicke und Laute an ihre Mutter, zieht sich nicht enttäuscht zurück, sondern äußert ihr Unbehagen. Gleichzeitig könnte sie auch etwas Psychisches *ausstoßen*, wie das Gefühl von Unbehagen im Alleinsein, dennoch, es bleibt eine ungewöhnliche Ausdrucksform. Der Bauch, ein Ort in dem die Gefühle sitzen, auch die tiefen Ängste. In dieser Szene zumindest scheint er in erster Linie ein warmer, liebevoller *Begegnungsort* zwischen Mutter und Kind zu sein.

Ein anderer Gedanke verweist darauf, dass die Mutter ihrer kleinen Tochter durchaus zutraut, einige Momente des Alleinseins zu bewältigen und ohne sie zurecht zu kommen. Dies fördert im Kind ebenso Zutrauen und ermöglicht ihm die Erfahrung, es auch allein zu schaffen. Der Anschauung der Mutter „wenn sich nicht alles um dich dreht“ schafft bei mir den Eindruck, dass dieses Kind normalerweise im Zentrum der Aufmerksamkeit der Bezugspersonen steht und dies den Eltern eben auch viel Kraft und Mühe sowie ein ständiges Zurückstellen der eigenen Wünsche und Aktivitäten abverlangt. Gereiztheit und (latente) Aggressionen auf Seiten der Eltern sind verständlich und alltäglich in diesen engen, abhängigen Beziehungen zwischen dem Kleinkind und seinen Eltern (Faimberg, 2009; Baradon, 2005/2011; Freiberger, 2007).

Die Mutter nimmt sie dann hoch auf ihren Arm mit den Worten: ‚Ach, Du kleiner Quälgeist. Du Zicke.‘ Sophie gefällt es auf dem Arm der Mutter scheinbar auch nicht so recht. Sie murrte erneut und streckt sich nach unten, so als wolle sie auf den Boden. Die Mutter sieht müde aus. Sie beugt sich mit ihr nach unten. Sophie steht nun mit den Knien und Händen auf allen vieren, den Kopf nach unten hängend. Die Mutter fragt sie: ‚Was hast du vor?‘ und hält sie recht sicher am Bauch. Zu mir sagt sie: ‚Sie krabbelt noch nicht. Die Jungen sind ganz anders. Wir haben letztes Wochenende auf dem [...] eine andere Familie mit einem gleichaltrigen Jungen kennengelernt. Der krabbelt schon. Sophie hat das nicht gefallen, als er ganz schnell auf sie zugekommen ist und ihr auch mal ins Gesicht gefasst hat. Da hat sie dann geschrien. Sie kann dann ja auch nicht weg. Ich denke, das hängt auch damit zusammen, dass sie noch nicht krabbeln kann.‘ ... Mutter: ‚Irgendwie müssen wir noch daran arbeiten, so mit anderen Kindern. Das kennt sie nicht so.‘ Beobachterin: ‚Seid ihr nicht mal mit Freunden zusammen, die auch Kinder haben?‘ Sie schüttelt den Kopf: ‚Nein, ich weiß nicht, weil wir so viel arbeiten. Irgendwie nein, das kennt sie nicht. Das müssen wir vielleicht noch üben, wenn sie dann in der Kita ist.‘ (Abschnitt 38-50, 1. Beobachtung Familie_1-2_2013)

Obwohl die Mutter ihre Tochter hochnimmt, finden beide nicht recht zueinander. Sophie bleibt weiterhin unzufrieden. Was möchte oder braucht sie? Sie nimmt dann eine etwas seltsam anmutende Position ein: auf allen vieren, den Kopf schwer hängend. Sie wird wieder am Bauch - dieser besonderen Zone - von der Mutter gehalten. Noch einmal diese besondere

Kontaktstelle, ohne den Halt der Mutter könnte sie wohl diese Position allein noch nicht einnehmen. Der Vierfüßlerstand ist eine Voraussetzung für das Krabbeln, das Robben eine Vorstufe in der Bewegungsentwicklung, die meist in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres vom Baby erlernt wird (Largo, 2010).

Drückt diese Szene mit einer Position, die sie alleine noch nicht einnehmen und halten kann sowie dem hängenden Kopf, etwas davon aus, dass Sophie zu den sich langsam entwickelnden Kindern gehört? Kommt hier eine elterliche Förderung mit einer latenten Forcierung ihrer Bewegungsentwicklung zum Ausdruck, die ihrem Reifegrad noch nicht entspricht?

Die Forschungsergebnisse der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler zur Säuglings- und Kleinkinderziehung und im Besonderen zu ihrer Bewegungsentwicklung liegen bereits 50 Jahre zurück. Dennoch sind sie in ihrer beeindruckenden differenzierten Darstellung und in ihrem grundsätzlichen Ansatz der natürlichen Entfaltungskraft im Kinde insbesondere für die heutige, moderne Zeit durchaus bereichernd. In ihren Forschungen kommt sie zu dem Ergebnis, dass die unterstützende, eingreifende Hilfe der Erwachsenen keine Voraussetzung für die Bewegungsentwicklung des gesunden Kindes ist (Pikler & Tardos, 2001, S. 116). Weiter stellt sie heraus, dass die Hilfe der Eltern der Lust am selbständigen Üben von Bewegungsformen, die ihrer Entwicklung entsprechen, förderlich sein kann, wenn das Kind schon fast reif für bestimmte Leistungen ist, die ihm angetragen werden oder in der Lage ist zu zeigen, was ihm nicht gefällt. Die Begleitung der Eltern sollte dem einzelnen Kind und seinem Entwicklungstempo folgen, sich frei machen von den Vorgaben und Forcierungen der Normtabellen und der Vergleiche untereinander. Möglicherweise gehört Sophie tendenziell zu den sich langsam entwickelnden Kindern. Die wesentliche Einsicht, die Pikler in ihren langjährigen Forschungen zur Bewegungsentwicklung gewinnt, geht davon aus, dass der Säugling selbständig diese Entwicklung durchläuft, ihm aber Zeit und Geduld gewährt werden muss (Pikler & Tardos, 2001, S. 13).

Im vorliegenden Fall sehen wir zumindest in dieser Beobachtung, dass Sophie entweder sitzt oder auf dem Arm oder Schoß der Mutter ist. Mehr lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht über ihre motorische Entwicklung sagen. Es könnte jedoch sein, dass sie etwas von dem Druck und der Erwartungshaltung der Eltern im Hinblick auf ihre (verzögerte) Bewegungsentwicklung spürt, die sich im weiteren Gespräch mit der Mutter deutlich zeigt: Wie schutzlos und ängstigend der Kontakt zu krabbelnden Kindern für ein Kind sein kann, dass sich noch nicht in dem Maße selbständig fortbewegen kann. Genau diese Situation tritt im späteren Gruppenkontext auf und stellt für Sophie an manchen Stellen eine starke Herausforderung

und ängstigende Belastung dar. Melanie Klein (1936/1996), Pionierin der Kinderanalyse und der Objektbeziehungstheorie, beschäftigte sich intensiv mit der frühkindlichen Entwicklung und der Mutter-Kind-Interaktion. Sie weist darauf hin, dass der Wunsch der Eltern, Entwicklungsfortschritte zu beschleunigen, auf eine Angst zurückzuführen ist, welche sich störend auf die Mutter-Kind-Beziehung auswirkt.

Die Beobachterin ist mit ihrer Aufmerksamkeit viel bei der Mutter, dabei fällt ihr auf, wie müde sie aussieht. Angeregt durch die Körperposition ihrer Tochter beginnt die Mutter, über das noch Nicht-Krabbeln zu sprechen. In ihrer Schilderung zu Sophies Umgang mit anderen Kindern verwendet die Mutter zweimal Begriffe wie „*arbeiten*“ und „*üben*“. Die Mutter denkt vielleicht, Sophie muss noch vorbereitet werden auf das baldige Zusammensein mit anderen Kindern in der Krippeneinrichtung. Sie scheint ihre Tochter nicht als aktiven Partner zu betrachten, sondern vielmehr „als Objekt ihrer eigenen Aktivität - dem sie alles beibringen“ (Pikler & Tardos, 2001, S. 173) muss. Es scheint, als habe die Mutter nicht die Vorstellung, dass sich Sophies weiterer Entwicklungsverlauf hin zu mehr Selbständigkeit, Beweglichkeit und Kontaktverhalten selbständig und aus ihrer eigenen Initiative und ihrem Tempo heraus entfaltet. Im Verständnis dieser Mutter muss dies forciert und geübt werden. Eine verbreitete Vorstellung der heutigen Leistungsgesellschaft mit ihrem Frühförderungsgedanken (vgl. Stamm, 2014). Sicherlich wäre es für die Mutter beruhigend zu sehen, wenn Sophie sich mobiler zeigte und damit nicht mehr in dem Maße ihren Mitmenschen und insbesondere anderen Kindern ausgesetzt ist. Sophie hört die Rede der Mutter und spürt ihre Stimmung, die Atmosphäre. Es kann sein, dass sie deshalb unzufrieden und ungehalten wirkt, weil sie den Wunsch der Mutter wahrnimmt, sie möge wachsen und groß werden. Zudem spricht sie von der bevorstehenden temporären Trennung durch den Krippeneintritt, was ebenfalls Beunruhigung schaffen kann. Im Anschluss beobachte ich die Nahrungsaufnahme.

Sophie beginnt wieder zu zetern und die Mutter nimmt sie hoch. Sie sagt zu ihr: ‚Mir wäre es ganz recht, wenn du mal etwas zu dir nehmen würdest.‘ Die Mutter holt eine gefüllte Nuckelflasche mit einer milchartigen Flüssigkeit und setzt sich mit ihr - mir gegenüber - auf die Bank. Vor ihnen steht der große Tisch in der Mitte des Raumes. Sophie wirkt leidend. Die Mutter hält die Flasche hin, aber sie drückt mit ihrer Hand die Flasche weg. Dreht und wendet sich mit dem ganzen Körper von der Mutter ab. Plötzlich fällt dann die Flasche zu Boden. Ihre Mutter sagt: ‚*Ach, was haben wir jetzt gemacht.*‘ Sie findet es nicht schlimm, glaube ich, dennoch wirkt sie ein bisschen ungeduldig und erschöpft. Zu ihrer Tochter sagt sie: ‚*Nun führt kein Weg dran vorbei, jetzt muss ich dich absetzen.*‘ Sophie schaut mit ruhigem Blick ihrer Mutter hinterher, die ins Badezimmer geht. Sie tropft den ganzen Boden nass, als sie die ausgelaufene Flasche mit nach hinten nimmt. Dann kommt sie zuerst mit einem Lappen zurück, holt dann noch einen kleinen Eimer und wischt alles auf. Sie schaut freundlich zu Sophie und sagt: ‚*Und dabei haben wir heute erst gewischt.*‘ Sophie sitzt auf dem Boden vor der Bank und hat jetzt ein großes Kissen vor sich auf dem Schoss, an des-

sen einem Zipfel sie zupft. Sie zeigt ihre Ungeduld, schlägt die Unterarme aufs Kissen und quengelt. Währenddessen erzählt die Mutter mir vom heutigen Tagesablauf und berichtet, dass Sophie heute lange geschlafen hat. Mit sanfter, zarter Stimme: „*Aber vielleicht ist sie trotzdem müde.*“ Sophie reibt sich nun auch die Augen. Auf dem Schoß der Mutter beruhigt sie sich für einen Augenblick. Ihr Blick richtet sich auf eine Mineralwasserflasche, die vor ihr auf dem Tisch steht. Sie schaut sie genau an und will danach greifen. Dafür beugt sie sich nach vorne. Die Mutter lehnt sich mit ihr etwas nach vorne und die Kleine schnappt sich die schwere, fast noch volle Glasflasche mit Mineralwasser. Die Mutter ist mit ihren Händen gleich da und hilft ihr beim Anheben. Sophie führt die Flasche gleich zum leicht geöffneten Mund. Sie lächelt froh. Aber sie kann die Flasche noch nicht wirklich halten. Als sie wieder auf dem Tisch dicht vor ihr steht, befühlt sie den Verschluss und das Stück Plastik von der Öffnung. Das Stück interessiert sie und sie tastet es immer wieder mit der Hand und den Fingern ab. Die Mutter atmet hörbar tief aus und sagt enttäuscht oder resigniert wirkend: „*Mit dem Arbeiten wird es wohl heute nichts mehr.*“ [...] „*Eigentlich ist es ja auch schade, mit dem Kind jetzt hier auf der Arbeit zu sein. Sie gehört doch auf den Spielplatz. Normalerweise ist es auch so, dass der Vater viel mit ihr unternimmt. Sie gehen Besorgungen machen und auf den Spielplatz, dann kann ich hier in Ruhe arbeiten. Wir mussten uns heute hier erst mal einrichten. Sophie war schon länger nicht mehr hier. Früher, im ersten halben Jahr, ging das hier gut. Ich konnte sie da ablegen (zeigt auf das Laufstälchen) und auch arbeiten, aber seitdem geht das nicht mehr.*“ (Abschnitt 51-81, 1. Beobachtung Familie_2_2013)

Es wäre durchaus denkbar, dass Sophies aktueller Gefühlszustand damit korrespondiert, worüber ihre Mutter zuvor sprach, insbesondere über die bevorstehende Trennung und ihr *Abrücken* von der Tochter. In diesem Augenblick erkennt sie nicht ihre möglichen Gefühle; vielleicht geht sie auch davon aus, dass Sophie nichts von den Gesprächsinhalten und der entsprechenden Atmosphäre wahr- und aufnehmen würde. Daran denkt sie nicht, vielmehr vermutet sie, dass Sophie hungrig ist und deshalb unzufrieden.

Grossmann und Grossmann (2004) sehen in der Fähigkeit, sich in das eigene Kind einzufühlen, einen wichtigen Einflussfaktor auf die Entwicklung einer sicheren Bindung beim Kinde: „Die Fähigkeit der Mutter zu einer solchen Perspektivübernahme bedeutet, dass sie ihren Säugling und später ihr Kleinkind als fühlenden, denkenden und mit Absichten und Wünschen ausgestatteten Interaktionspartner behandelt und entsprechend mit ihm redet“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 89). Einiges deutet darauf hin, dass Sophie sich frustriert fühlt, weil ihr Wunsch nach Nähe, Kontakt oder einer emotionalen Reaktion von der Mutter zurückgewiesen wird. Immer wieder taucht das Zetern und *Ungehalten-Sein* auf, wie in der Szene, als sie ärgerlich auf das Kissen haut. Bereits zuvor musste Sophie warten. Erst als die Kundin das Geschäft verlässt, wendet sich die Mutter ihr wieder zu. Die dann zu beobachtende Interaktion zwischen beiden wirkt konfliktreich, es ist der Beobachterin sogar unangenehm, dabei zu sein. Zumindest in dieser Szene ist zu beobachten, wie sehr die gerade erlebte schwache Responsivität der Mutter - also ihre Bereitschaft, sich auf die Kommunikationsversuche des Kindes und seine affektiven Bedürfnisse einzulassen - ein abgestimmtes Zusam-

mensein in dieser Situation mit ihrem Kind verhindert. Die Hinweise, die sich in dieser Beobachtung finden, lassen vermuten, dass Sophie innerlich noch mit dem Abstillen und der Entfernung vom mütterlichen Körper beschäftigt ist. Die Beziehung verändert sich, damit auch die Nähe zur Mutter. Bestenfalls findet diese eine andere Gestalt, denn von dieser Basis aus bewegt sich das kleine Kind - expansiv auf Neues (wie andere Kinder) zu und entfernt sich in einem selbstbestimmten Maß vom sicheren elterlichen *Anker*, um immer wieder zurückzukehren. Für Klein sind mit dem Entwöhnungsprozess eines Babys und Kleinstkindes gravierende Konflikte verbunden: „Wir dürfen nicht vergessen, dass das Kind in der kritischen Entwöhnungsphase gewissermaßen sein »gutes Objekt«, d.h. das, was es am meisten liebt, verliert“ (M. Klein, 1936/1996, S. 88).

Die kindlichen Bindungswünsche stehen im Widerspruch zu den Erwartungen und Wünschen nach Loslösung und Exploration. Denn die Mutter spricht darüber, was sie von Sophie erwartet: Sie muss noch lernen, zu krabbeln und mit anderen Kindern zusammen zu sein. Es fühlt sich an wie ein Vorwärtstreiben, ein Wunsch der Mutter nach Entwicklung und Loslösung aus der engen Mutter-Kind-Dyade. Die Forcierung ihrer Entwicklung zu mehr Unabhängigkeit und Selbständigkeit könnte auch ein (unbewusstes) Motiv der Eltern sein, ihre Tochter jetzt in die außerfamiliäre Betreuung zu geben. Die streichelnde, *gute* und haltgebende Hand der Mutter, die ihren Bauch streichelt, kann in einem anderen Moment wie eine krallende und fordernde Hand vom Kind erlebt werden, so wie die Mutter später beim Einschlafen im Kinderwagen Sophie am Bauch runter drückt, damit sie einschläft. Als die Mutter ihrem Kind eine Nuckelflasche mit Milch reicht, lehnt Sophie diese ab. Vielmehr interessiert sie sich für die große Mineralwasserflasche, aus der die Erwachsenen trinken. Als die Nuckelflasche plötzlich zu Boden fällt und die Mutter den Boden mit der tropfenden Milchflasche übersät, scheint die *entschwindende* Mutter bei Sophie kein Unbehagen auszulösen. Sie bleibt sicher mit ihr verbunden. Bei der Mutter wirkt hier möglicherweise eine latente Aggression, die sich in dem Moment aus der Verbindung mit ihrem *inneren Kind* speist. Sie verschüttet diese Milch, die mit unbewussten Leitsätzen von Wachstum und zunehmender Unabhängigkeit gepaart sein könnte. Etwas, was die Mutter in ihrer frühen Kindheit wahrscheinlich selbst erlebt hat und sich in diesem Moment (re)inszeniert.

Dies könnte auch die Verwirrung während der Gruppeninterpretation erklären, in der keine klare Vorstellung über die Flaschen mit den unterschiedlichen Inhalten bei den Beteiligten entsteht. Zudem beschreibe ich die Flaschen im Protokoll ungenau, wahrscheinlich ebenfalls als Ausdruck einer latenten Verwirrung. Dennoch stelle ich besonders diese Szene ausführlich

dar. Dies weist ebenfalls auf die ihre besondere Bedeutung hin. Die beiden verschiedenen Flaschen drücken unter dieser Perspektive auch einen latenten Gehalt aus, der mit Entwicklungsthemen und deren -forcierung verbunden ist. Diese Milch scheint eher eine *Trennungs-* und keine *Verbindungsmilch* zu sein. Als die Mutter den Fußboden säubert, sitzt Sophie am Boden und zieht ein großes Kissen zu sich auf ihren Schoß. Sie beginnt an einem Zipfel des Kissens zu zupfen. Wir denken an die Brust und die Brustwarze, ihre Bedeutung für die Still- erfahrung des Kindes. Das Kissen könnte die *verlorene Brust* symbolisieren, der Zipfel die Brustwarze. Sie zupft ungehaltener und haut wenig später auf das Kissen, während sie zunehmend lauter nörgelt. Könnte es nicht sein, dass sie diese Art von *Milch* nicht will und die Wasserflasche passender scheint? Ihr Inhalt ist neutraler und weniger unbewusst aufgeladen mit Forderungen und Erwartungen. Dennoch steht die Wasserflasche auch für das *Großwerden*, denn für gewöhnlich trinken die Eltern daraus. Denkbar wäre, dass Sophie auch einen Teil dieser elterlichen unbewussten Entwicklungsforcierung aufgenommen hat und sich entsprechend verhält.

Zum Ende des Ausschnitts thematisiert die Mutter erneut ihr Spannungsfeld zwischen Mutter- sein und Berufstätigkeit. Als Sophie noch ein Säugling war, konnte sie beides besser miteinander vereinbaren. Mittlerweile fordert ihre Tochter viel mehr ihre Aufmerksamkeit und schläft deutlich weniger, wie wir heute beobachten konnten. In dieser Situation erscheint für viele Eltern eine öffentliche Betreuungsunterstützung - als ein Ort für Kinder - ein passendes Arrangement für beide Seiten. Danach steht die Mutter auf und legt Sophie in den Kinderwagen.

Sophie reagiert nicht sichtbar darauf. Sie hält jetzt eine fast volle Taschentücher-Packung in der Hand und steckt sie sich in den Mund. Sie beißt drauf und zieht an der Packung, so als wolle sie etwas davon abreißen. Dann hat sie die offene Lasche entdeckt und beißt immer wieder hinein. Die Mutter ist damit befasst, Ware aus dem Lager zu holen und auf dem Tisch zusammenzustellen. Sophie ist weiterhin mit der Taschentücher-Packung beschäftigt, während ich mir Sorgen mache, ob das Plastik nicht bald abreißt und sie es verschlucken könnte. Die Mutter bemerkt es erst nicht. Wenig später - zu meiner Erleichterung - schaut sie flüchtig nach, was Sophie macht. Kurz darauf geht sie dichter ran und nimmt ihr die Packung Taschentücher aus der Hand mit den Worten: „*Nein, das geht nicht. Zeig mal, hast du schon was im Mund?*“ *Sophie schmatzt und ich sage: „Kann sein.“* Die Mutter will in ihren Mund schauen, aber Sophie lehnt sich sträubend nach hinten, weicht der Mutter damit aus. Sie scheint den Mund nicht aufzumachen und beginnt zu maulen. Erneut versucht die Mutter es noch einmal, jetzt spielerischer: „*Zeig doch mal!*“ Dennoch, Sophie macht ihren Mund nicht auf. Die Mutter sagt dann beruhigend mehr zu sich selbst: „*Das kommt unten schon wieder raus.*“ Als sie die Taschentücher-Packung in den Laufstall legt, murrte Sophie nochmal auf und beginnt lautstark zu protestieren. Dann beginnt sie zu weinen. Als wir beide lachen, hört sie sofort auf. Sie sitzt ganz aufrecht und schaut uns erstaunt an. Die Mutter sagt in einem ernsten Tonfall in etwa folgendes: „*Nein, das ist nicht zum Spielen*“, holt es aus dem

Laufstall und legt es zur Seite. Sie überlegt laut: „*Was könnte ich dir sonst geben?*“ Sie reicht ihr die Unterlegscheibe der Nuckelflasche. Sophie nimmt diesen Ersatz freudig an, und versucht die runde Scheibe aufrecht in den ganz geöffneten Mund zu stecken. Sie schaut mich dabei an. Dann kaut sie genüsslich auf der platten Scheibe herum. Irgendwann fällt die Scheibe runter auf den Boden. Die Mutter hebt sie auf und reicht sie ihrer Tochter. Doch diese greift nicht danach. Nur ihr Blick ruht auf der Scheibe. Die Mutter legt die Scheibe direkt vor Sophie in den Kinderwagen. (Abschnitt 83-103, 1. Beobachtung Familie_2-3_2013)

Wie ist das Beißen in die weiche Taschentücher-Packung zu verstehen, was drückt sich darin aus? Nutzt Sophie diesen Gegenstand, um etwas von ihrem Groll gegen die Mutter auszudrücken und loszuwerden? Ebenso könnte darin ein unbewusster Versuch zu sehen sein, die Mutter *anzugreifen*, ohne sie direkt zu *beschädigen*. Dies hilft dem Kind, relativ ruhig im Kinderwagen zu sitzen, während es sich vielleicht abgelegt und von der Mutter zurückgewiesen fühlt - wie wir in den vorangegangenen Szenen vermutet haben. Wir denken bei dem abgebissenen Stück Plastik und Sophies Weigerung, den Mund zu öffnen daran, dass sie möglicherweise, das phantasiert *Abgebissene* nicht zeigen will. Es soll nicht *ans Licht kommen*, dass das abgebissene Plastik mit einer Phantasie von der abgebissenen Brustwarze, von einem aggressiven Akt gegen die Mutter belegt ist. Frustrationen beleben die destruktiven Tendenzen im Kind, im Sinne Phantasien saugender und beißender Art, die in der Zeit der allmählichen ganzheitlichen Wahrnehmung der Primärobjekte oft mit Verfolgungsängsten, Schuldgefühlen und Wiedergutmachungsreaktionen einhergehen. Klein (1936/1996, S. 83) geht davon aus, dass die liebevollen und feindlichen Gefühle ein und derselben Person gegenüber der psychischen Welt des Kleinkind abgrundtiefe Konflikte auslösen.

Das Lachen der Mutter und der Beobachterin wirkt unpassend. Beide scheinen die tiefere Bedeutung des kindlichen Tuns nicht zu verstehen. Für das Kind ist das so unverständlich, dass es, in seinem Gefühl allein zu sein, zu weinen beginnt. Denn das Lachen der Erwachsenen passt so gar nicht zu ihren inneren, unbewussten Phantasien und Empfindungen. Könnte sich darin nicht zeigen, wie genau Sophie ihre eigenen Affekte beobachtet und wie irritiert sie sich zeigt, wenn ihre Umgebung ganz anders darauf reagiert. Ihre Irritation und der Protest machen deutlich, dass sie so etwas noch nicht allzu oft erfahren hat. Dies spricht dafür, dass ihre Eltern wohl oft prompt reagieren, indem sie ihr Kind empathisch wahrnehmen.

Das Kind, wie wir es hier erleben, beobachtet sich und seine Affekte und gleicht sie mit denen ihrer Bezugspersonen ab. Sie erkennt in diesem Moment eine Selbst-Objekt-Differenz, die sie aber nicht in allzu große Verzweiflung treibt. Vielmehr lernt sie dadurch, eigene Gedanken, Bedürfnisse und Impulse von denen anderer zu unterscheiden. Sie ist möglicherweise viel Gleichklang und Spiegelung in der Beziehung zu ihren Eltern gewohnt. Hier zeigt Sophie eine

differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, die sehr hilfreich für die Bewältigung des Übergangs und den Besuch der Kindertagesstätte sein wird. Kurz darauf versucht die Mutter, Sophie im Kinderwagen beim Einschlafen zu helfen.

Sophie nun ungehaltener und unruhiger. Sie reibt sich die Augen und die Mutter bereitet eine neue Nuckelflasche vor. Ich frage die Mutter: *„Sie bekommt eine Milchmahlzeit?“* Sie antwortet: *„Ja, sie ist oft zu faul und wenn wir unterwegs sind... So, ist es ganz praktisch. Aber sie isst auch schon anderes, wenn wir am Wochenende zuhause kochen, Kartoffeln oder so. Das isst sie, aber sie will dann mit uns am Tisch sitzen und so, dann geht das.“* Die Mutter hat den Kinderwagen an den Tisch geschoben, setzt Sophie hinein. Diese wird immer ungeduldiger. Sie zappelt aufgeregt mit den Beinen und streckt sich nach der Flasche. Mehrmals beklagt sie sich und wippt nun mit dem ganzen Körper. Die Mutter lacht und sagt zu mir: *„Mal sehen, meist will sie nur etwas spielen.“* Aber Sophie nimmt dann die Flasche sofort in ihren Mund und saugt heftig dran. Die Mutter beugt sich über sie und legt sie dann hin. Sie zieht das Verdeck des Kinderwagens ganz auf. Sophie sträubt sich und mit ganzer Kraft setzt sie sich wieder auf. Aber die Mutter drückt sie erneut runter und sagt: *„Entspanne dich jetzt mal!“*, während sie mit der anderen Hand ihren Bauch streichelt. Eine Zeitlang trinkt Sophie eifrig. Ich fühle mich etwas unwohl, auch weil ich das Gefühl habe sie abzulenken. Deshalb ziehe ich mich etwas aus ihrem Blickfeld zurück, indem ich mich zurücklehne. Erneut kommt sie wieder hoch und schaut zu mir. Die Mutter sagt beruhigend: *„Es ist noch alles so wie vorher. Komm, Du bist doch müde!“* und drückt sie erneut runter. Sophie trinkt und macht jetzt längere Pausen, dabei zetert sie noch leise. Ihre Beine sind in Bewegung, später liegen sie auf der Sitzabspernung etwas erhöht. Die Mutter schiebt den Wagen zum Fenster, macht es zu. Sophie richtet sich erneut auf. Ich kann nicht genau erkennen, ob sie die Flasche schon leer getrunken hat. Ich vermute dies aber. Die Mutter fordert sie wieder auf: *„Komm, lege dich ein bisschen hin!“*, während sie das Kind erneut runter drückt. Mir kommt die Mutter dabei streng und grob vor. Als Sophie wieder hochkommen will, sagt sie genervt: *„Dann mache ich es eben noch tiefer“* und verstellt die Sitz- bzw. Liegefläche des Kinderwagens so, dass Sophie nun fast waagrecht liegen muss. (Abschnitt 103-123, 1. Beobachtung Familie_3_2013)

Es fällt der Beobachterin schwer, zu sehen wie die Mutter ihre Tochter mehrmals ungeduldig und etwas grober in den Kinderwagen drückt. Die Mutter kommt ihr so wenig mitfühlend und zugewandt vor. Gedanken wie »Das ist brutal« tauchen auf und ich denke über mögliche Früherfahrungen der Mutter im Kontext der frühen Krippenerziehung in der DDR nach. Wahrscheinlich erfuhr sie selbst wenig individuelle Zuwendung und Verständnis während der Frühbetreuung. Lange nachdem die Beobachtung beendet ist, lassen mich die Gedanken nicht los. Die Beobachterin weicht dem Spüren der Affekte aus, die dieser schmerzlichen Szene anhaften, in dem sie anfängt rational darüber nachzudenken, welche Ursachen dem Verhalten der Mutter zugrunde liegen. Zuvor spricht die Mutter von der Zeit, in der sie Sophie noch problemlos für längere Zeit ablegen konnte. Sophies Widerstand, ihr mehrmaliges Aufrichten trotz der deutlichen Forderung der Mutter führen der Mutter wohl schmerzhaft vor Augen, dass ihre Tochter nun nicht mehr der *pfllegeleichte* Säugling von damals ist. Die Einschlaf-

milch ist wieder auch mehr als eine *Trennungsmilch* zu sehen. Dennoch saugt Sophie heftig daran, vielleicht ist sie nun doch hungrig.

Zum Ende meiner Beobachtungszeit wollen wir den nächsten Beobachtungstermin verabreden. Wieder ist es nicht ganz einfach, einen passenden Termin zu finden, obwohl die Beobachterin sehr flexibel ist. Die Mutter schlägt dann vor, sich an einem Vormittag zu treffen und fügt an, dass Sophie dann auch anders und entspannter ist. Heute haben wir uns am späten Nachmittag getroffen. Es scheint ihr irgendwie unangenehm zu sein, dass ich beide heute in mehrfacher Weise in konflikthaften, nicht responsiv geprägten Interaktionen erlebt habe.

Als Nächstes spricht sie noch über ihre aktuelle Wohnsituation. Dabei erfahre ich, dass sie zwei Wohnungen im selben Haus bewohnen. Eine Einraumwohnung, die dem Vater als Arbeitsraum dient und die Hauptwohnung mit den zwei kleinen Zimmern für die Familie. Sie wünschen sich eine größere Wohnung, aber sie muss bezahlbar sein. Die beengte Wohnsituation der Familie kann ein Grund sein, warum die Beobachtungen bisher nicht dort stattfinden.

Zunächst verlasse ich die beiden erleichtert. Später tauchen nach dieser ersten Beobachtung zunehmend einige Sorgen und Unsicherheiten auf. Ich frage mich, ob die Familie bei der Beobachtung bleibt. Denn heute konnte ich spüren, wie unangenehm es der Mutter ist, wenn ich nicht nur gelungene, harmonische Interaktionen, sondern auch das Konflikthafte zwischen ihr und Sophie ganz dicht miterlebe. In ihrem Vorschlag, sich zu einer anderen Zeit zu treffen, in der Sophie auch anders gestimmt wäre, könnte sich etwas von einer Spannung *in* der Mutter ausdrücken, die aus einem latenten Erwartungs- und Leistungsdruck an sich und ihrem Kind erwächst.

5.2.1.2 Beobachten und beobachtet werden | Ein Geschwisterkind kündigt sich an

Die zweite Beobachtung findet neun Tage später, zuhause und auf dem Spielplatz mit Tochter und Mutter statt. Eine Stunde vor dem vereinbarten Termin ruft die Mutter an, um unser Treffen abzusagen. Sie fühle sich nicht wohl, habe schlecht geschlafen und Kreislaufprobleme. Wir verabreden uns spontan für den nächsten Vormittag. Spontan muss die Beobachterin sich umstellen und auf die Terminverschiebung reagieren. Dann besuche ich die Familie zum ersten Mal in ihrer Privatwohnung. Diese befindet sich in einem typischen Berliner Hinterhaus, welches man von der Straße durch das Vorderhaus über einen Hinterhof erreicht. Ich steige die engen Treppen hoch und sehe, dass die Wohnungstür bereits einen Spalt offen steht. Als ich oben ankomme, öffnet die Mutter mit Sophie auf dem Arm die Tür ganz. Sophies Ge-

sichtsdruck wirkt im ersten Augenblick, als erschrecke sie. Kurz darauf lacht sie mich an, während ich sie direkt begrüße. Wir gehen ins Wohnzimmer.

Direkt hinter der Türschwelle liegt der Teppich, auf den die Mutter Sophie nun hinsetzt. Innerlich bin ich damit beschäftigt, wo mein Platz sein kann. Es ist ein kleiner, intim wirkender Raum. Als ich mich bei der Mutter erkundige, wo ich mich hinsetzen kann, wirkt sie ebenso verunsichert. Sie entschuldigt sich überraschend, während sie einen Fußhocker vom Sessel hebt, dass sie es nicht mehr geschafft hat zu wischen. Dann plötzlich schlägt sie vor, ob wir nicht auf den Spielplatz gehen wollen. Sie fragt noch: *„Oder, ist da zu viel Ablenkung für Dich?“* (Ich hatte schon beim letzten Mal gesagt, dass es draußen nicht ganz so einfach ist zu beobachten). Irgendwie spüre ich deutlich ihren Wunsch rauszugehen. Schnell stimme ich zu, worauf sie zu mir sagt: *„Na ja, hier drin würde ich ja auch nur mit ihr spielen und wir gehen so selten zum Spielplatz.“* Sophie sitzt einen Moment etwas verloren, jedenfalls ohne groß beachtet zu werden. Sie wartet still ab. Die Mutter nimmt sie dann hoch und sagt: *„Gut, dann gehen wir auf den Spielplatz, aber vorher brauchst du noch eine neue Windel.“* Sophie strahlt und zappelt aufgeregt mit den Beinen. Sie scheint sich zu freuen, dass es auf den Spielplatz geht. Dabei schaut sie mir hinterher, als ich ihnen ins Schlafzimmer folge. (Abschnitt 27-33, 2. Beobachtung Familie_1_2013)

Der Wohnraum der Familie ist ein persönlicher Bereich, der nur einem bestimmten Personenkreis zugänglich ist. Meist ist mit ihm als Ort eine emotionale Verbundenheit verknüpft, in dem Gewohntes und Alltägliches aber auch Besonderes und Intimes. Wohnräume und ihre Einrichtung sind auch mit Bedürfnissen nach sozialer Anerkennung und Status verknüpft. Jetzt, da ich mich - als noch Unvertraute - in der kleinen, engen Wohnung mit ihrem persönlichen Charakter aufhalte, wirkt die Mutter angespannt und unsicher. So, als wolle sie unbedingt weg aus dieser intimen Beobachtungssituation. Spürt die Beobachterin selbst dieses Unbehagen oder ist es eher eine Gegenübertragung von Seiten der Mutter? Denn die Frage ist doch, wieso ich der Idee rauszugehen, so schnell zustimme? Ich wundere mich, dass sie wieder saubergemacht haben will, bevor ich komme. Gerade das natürliche, übliche Umfeld interessiert mich als Untersucherin, während die Mutter möglicherweise versucht, einen guten Eindruck zu machen, etwas nach außen hin darzustellen. Bisher besteht noch kein selbstverständliches Zusammensein mit ihrem Kind unter dem Blick der Beobachterin. Natürlich ist zu berücksichtigen, dass es ist heute erst unsere zweite Beobachtung ist. Die Mutter benötigt wahrscheinlich noch mehr Vertrauen und Erfahrung mit dieser besonderen teilnehmenden Beobachtungssituation. Sie ist für sie gänzlich neu und ungewohnt durch das hohe Maß der Abstinenz. Der Spielplatz ist ebenso wie die Kindertagesstätte oder auch ihr Arbeitsbereich ein Ort des öffentlichen Leben, der zudem positiv besetzt ist, was sich in ihrem Satz, sie würden es nur selten dorthin schaffen und Sophies zum Ausdruck gebrachte Freude bestätigt. Er könnte ein *dritter*, neutraler Ort der Begegnung sein. Die Beobachterin fühlt sich in diesem Moment nicht in der Lage, das Beobachtungssetting zu sichern, einen *guten* Ort zum Be-

obachten zu finden und die Verunsicherung der Mutter *zu halten*. Vielleicht hätte es der Mutter geholfen, wenn ich mich zu diesem Zeitpunkt klarer für das Beobachten in der Wohnung ausgesprochen hätte. Damit hätte ich ihr Sicherheit gegeben, sich weiter auf unsere nahe Begegnung in ihrer Privatsphäre einzulassen.

Bevor die Mutter noch einmal ein paar Dinge, wie Trinken und Sonnencreme holt, setzt sie Sophie hin und schiebt sie etwas weg von der Bettkante. Dabei erzählt sie, dass Sophie gestern vom Bett gefallen ist: *„Ich war zwar hier, habe aber gerade dort zur Garderobe geschaut. Danach hat sie aber gleich einen Mittagsschlaf gemacht und am Nachmittag hat sie sich erstmals hingesetzt - von ganz allein.“* Die Mutter wirkt erleichtert und sagt scherzhaft: *„Vielleicht hat der Sturz was gebracht... Nein, sie hat auch nicht lange geweint, nur ein bisschen.“* Als die Mutter Sophie hochnimmt und sie auf ihren Schoß setzen will, streckt Sophie ihre Beine wie zum Protest aus. Sie gluckst fröhlich und schnalzt mit der Zunge. Die Mutter hebt sie ein paar Mal freudig hoch und macht ebenfalls schnalzende Geräusche. Beide lächeln sich innig an. Sophie wird eingecremt und sitzt dabei auf dem Schoß der Mutter. Sie schiebt ständig die Hand der Mutter weg oder dreht das Gesicht zur anderen Seite. Die Mutter cremt sie dabei weiter liebevoll und vorsichtig ein. Das wundert mich irgendwie, als hätte ich das von Emma nicht erwartet. (Abschnitt 42-56, 2. Beobachtung Familie_2_2013)

Die scherzende Andeutung, dass der Sturz vom Bett einen Entwicklungssprung beim Kind ausgelöst haben könnte, bringt uns beim Nachdenken wieder in den Bereich der damit möglicherweise verknüpften latenten Phantasie der Mutter, nach der Entwicklung schmerzhaft verläuft. So als habe es erst ein Fallen gebraucht, um die Bewegungsentwicklung anzuregen. Die letzte Szene, in der Emma ihre Tochter so zärtlich, spielerisch und zugewandt eincremt, macht mich im ersten Moment fast stutzig. Hat sich bei mir schon ein klar umrissenes (Mutter-) Bild etabliert, einer eher groben, manchmal nicht besonders feinfühligem und gestressten jungen Mutter? Erstaunlich, dass ich diese Szene erst im zweiten Interpretations- und Durcharbeitungsschritt bemerke und mich entscheide, sie hier mit aufzunehmen, gerade weil sie ein ganz *anderes* Bild des liebevollen, zugewandten Zusammenseins von Mutter und Kind zeigt.

Auf dem Weg zum Spielplatz fängt die Mutter an zu erzählen. Ich erfahre etwas aus ihrer eigenen Jugendzeit auf dem Land und wie sie ihr Leben von damals mit heute vergleicht. Die frühe Elternschaft mit ihren vielfältigen Dynamiken reaktiviert auch eigene, frühe Kindheitserfahrungen (Fraiberg, 1996; Israel & Kerz-Rühling, 2008). Bilder von früher tauchen auf, das Leben der eigenen Kinder wird mit den Kindheitserfahrungen der Vergangenheit verglichen. Sophie sitzt im Kinderwagen und ich spüre eine leichte Unsicherheit im Kontakt, während wir nebeneinander durch den Kiez gehen. Meine Beobachtungsposition ist nicht mehr wirklich gegeben, es ist zu wenig Abstand zwischen uns. Es ist noch nicht möglich, schweigend nebeneinander herzulaufen, aber das Sprechen führt mich weg vom Wahrneh-

men. Zudem ist es für beide Seiten eine neue Situation und Begegnung, die mit Unsicherheit verknüpft ist. Gleichzeitig sind die Positionen nicht ganz klar, verschwimmen sie, wenn wir wie zwei Bekannte oder gar Freundinnen durch den Kiez laufen. Es ist für uns drei eine neue Situation und eine Begegnung, die erst am Anfang steht. Während wir durch die Stadt laufen, erinnert sie sich an *Früher*. Sie kommt auf eine Zeit zu sprechen, als sie selbst noch angewiesen war auf die Bereitschaft der Erwachsenen, sie mit dem Auto zu einer Freundin etc. zu fahren. Sie vergleicht ihre damalige abhängige Position auf dem Lande mit ihrem heutigen Lebensmittelpunkt in einer Großstadt, in der sie (fast) alles zu Fuß erreichen kann. Nachdem wir auf dem Spielplatz angekommen sind, setzt die Mutter sich an den Rand des Sandkastens. Wir schauen direkt auf zwei Schaukeln, die einige Meter entfernt stehen.

Wieder stellt sich mir die Frage, wo ich hier einen *guten* Platz zum Beobachten finde. Zuerst überlege ich, mich auf die zwei Meter entfernte Parkbank zu setzen, die mir aber zu weit weg erscheint. Außerdem würde ich wie von oben herab auf die beiden am Boden Sitzenden schauen. Auch die Beobachterin ist viel damit beschäftigt, wie ihr Verhalten wiederum auf die Mutter wirkt. Es scheint, als könne auch sie sich ebenso wenig wie die Mutter natürlich und frei entfalten. Im Nachhinein fällt es der Beobachterin schwer, genügend Abstand zu schaffen, möglicherweise durch die Gespräche und den Kontakt zuvor. Die Mutter bietet mir ein Stück von der Decke an, die sie an die Kante zum Sandkasten gelegt hat. Neben ihr steht der Kinderwagen. Doch ich nehme auf der andere Seite Platz, mit etwas mehr Abstand.

Als Sophie etwas unruhig zum Klettergerüst schaut, fragt ihre Mutter sie: „*Wollen wir mal ein bisschen rumlaufen? Aber das Klettergerüst ist noch nichts für dich.*“ Die Mutter steht auf, nimmt Sophie auf den Arm und sie gehen rüber zum Klettergerüst, unter dem einige Kinder im Sand spielen. Sophie schaut zu ihnen hinunter. Ich überlege kurz, ob ich mitgehen soll, entscheide mich aber, sitzen zu bleiben. Als sie bei den Schaukeln ankommen, streckt Sophie fordernd einen Arm in Richtung Schaukel aus und drängende Laute sind zu hören. Dann lehnt sie sich weiter vor. Die Mutter erklärt ihr, dass es jetzt nicht ginge, aber sie hört nicht auf. Als eines der älteren Mädchen sie bemerkt, steigt sie von der Schaukel und geht zu Sophie ganz freundlich und strahlend. Sophie strahlt zurück und das Mädchen kommt vorsichtig dichter heran und streichelt ihre Hand. Sophie zieht die Hand etwas weg und schaut irritiert und leicht verängstigt zu ihrer Mutter. Diese versucht, sie zu beruhigen: „*Das ist doch nur ein nettes Mädchen.*“ Mehr verstehe ich nicht, dafür bin ich zu weit weg. (Abschnitt 86-104, 2. Beobachtung Familie_3_2013)

Spontan entsteht hier ein Moment des miteinander in Kontakt Treten zwischen Sophie und dem ihr unbekanntem Mädchen. Die Situation erinnert an den schwierigen Kontakt zu einem befreundeten Kind, von dem die Mutter während der ersten Beobachtung berichtete. Einerseits wirkt Sophie hier interessiert und neugierig, andererseits irritiert sie der nahe, körperliche Kontakt. Das Mädchen geht auf sie zu und berührt ihre Hand.

Der Körper des Kindes in der beginnenden Wiederannäherung nach Mahler et al. wird jetzt verstärkt als Eigentum erlebt. Das Kleinkind möchte nicht mehr zum Wickeln hingelegt oder einfach geküsst werden. Hier entdecken wir bei Sophie einen Anspruch auf körperliche Autonomie (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 119), wie ihr Sträuben, zum Wickeln hingelegt zu werden in der vorherigen Szene. Die soziale Expansion kündigt sie an, als sie zunächst freudig und interessiert auf die Mädchen an den Schaukeln reagiert. Ihre Mutter begleitet diesen Kontakt und versucht ihr die Angst zu nehmen, indem sie ihr die Situation als völlig ungefährlich erklärt. Sicher, auf dem Arm der Mutter zeigt sich hier die Interaktion der beiden auf einer höheren, sprachlichen Ebene. Zunehmend wird in der Phase der Wiederannäherung die Mutter nicht mehr nur als „Heimatbasis“ (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S.102) und zum Auftanken verwendet, sondern das Kind tritt mit ihr in eine gemeinsame Interaktion, sprachlich, symbolisch und spielerisch. Neben der selbständigen Fortbewegung und der Erkundung der materiellen Welt verschafft das Kind sich nun Freude in der sozialen Interaktion. Mahler et al. beschreiben es folgendermaßen: „Die Wahrnehmung der Mutter als einer getrennten Person in der weiten Welt ging mit dem Gewährwerden der getrennten Existenz anderer Kinder einher, die dem eigenen Selbst ähnlich und dennoch verschieden davon waren“ (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 119). Diese Erkundungen in der sozialen Welt sind gänzlich neu für das Kleinkind Sophie; sie beginnt gerade erst, diese Welt überhaupt richtig wahrzunehmen. In den meisten mir bisher bekannten Fällen tut sie dies zögerlich und eher ängstlich, was ihrem Entwicklungsalter ganz entsprechend ist, andererseits könnte sie zu den vorsichtigen Persönlichkeitstypus gehören.

Die Beobachterin frage sich, wie es um die Qualität des Miteinanders bestellt ist, also wann eine Gemeinsamkeit im Spiel oder im Erkunden zwischen beiden entstehen könnte. Die Mutter wirkt unruhig, es entwickeln sich wenige gemeinsame Kooperationen oder Spiele. Als ungefähr die Hälfte meiner Beobachtungszeit um ist, schaut die Mutter auf ihr Handy. Dabei denke ich, dass sie auf die Uhr schaut. Sucht sie nach einer zeitlichen Orientierung, um Sophies Unzufriedenheit besser einschätzen zu können? Gleichzeitig frage ich mich, wie es der Mutter mit der Beobachtungssituation geht. Beide sind zurück an ihrem Platz am Sandkasten.

Sophie wird dann nach einer halben Stunde (Mittagszeit) unwirscher und will sich scheinbar immer wieder hinstellen, wozu sie die Hilfe der Mutter braucht. Wenn die Mutter, erschöpft vom Halten, sie hinsetzen will, sträubt sie sich. Sie drückt fest ihre Beine durch, so dass es der Mutter schwer fällt sie hinzusetzen. Sie steht jetzt dicht vor der Mutter und schaut ihr über den Rücken. Dabei entdeckt sie die Abdeckung für den Regenschutz am Kinderwagen und versucht danach zu greifen. Als sie nicht dran kommt, murt sie unlustvoll auf und ihre Mutter versucht sie ein Stück weiter ran zu bringen. Sophie greift ganz interessiert immer wieder zur Abdeckung. Die Mutter

setzt sich etwas um und Sophie lehnt sich stehend - zwar noch von der Mutter gehalten - an die vordere Kinderwagenseite. Nun kann sie besser an die durchsichtige Abdeckung herankommen. Sie forscht dann auch gleich mit dem Mund, versucht nicht wirklich beißend eher zaghaft etwas davon in den Mund zu bekommen. Die Mutter schüttelt den Kopf und sagt zu mir: „*Sie findet immer solche Sachen interessant, weniger ihr Spielzeug.*“ (Abschnitt 117-125, 2. Beobachtung Familie_4_2013)

Ausdauernd erkundet Sophie die durchsichtige Kinderwagenabdeckung (Regenschutz), bis sich ihre Stimmung wieder verschlechtert. Auf mich wirkt es so, als wisse sie selbst nicht wohin mit sich.

Der Mutter wird's langsam zu anstrengend. Sie setzt Sophie wieder vor sich auf die Decke. Diese protestiert lauthals und streckt sich wieder in die Richtung der Abdeckung. Die Mutter gibt nach und stellt sie wieder davor. Gleichzeitig kramt sie in ihrer Tasche und holt eine gefüllte Nuckelflasche raus. Emma sagt zu ihrer Tochter: „*Vielleicht hast du ja Hunger?*“, aber Sophie wehrt sich vehement gegen die Flasche und stößt sie mit beiden Händen weg. Die Mutter reagiert resigniert und sagt zu mir: „*Ich glaube zwar, das sie Hunger hat, aber ich soll bloß nicht stören.*“ Sie stellt die Flasche weg, aber Sophie bleibt weiterhin unzufrieden. Sie beißt immer mal wieder in die durchsichtige Kinderwagenabdeckung. (Abschnitt 130-136, 2. Beobachtung Familie_4_2013)

Sophie ist ganz intensiv beschäftigt mit der Abdeckung und dennoch sinkt ihre Stimmung. Die Mutter erkennt, dass ihr Kind jetzt konzentriert mit etwas beschäftigt ist. Diese emotionale Beteiligung mit ihrer Tochter zu teilen, gelingt hier nicht. Gleichsam lässt sich feststellen, dass Sophie in dieser Situation ihre Autonomie unterstreicht. Der Wunsch, sich von der Mutter und ihrem Willen abzugrenzen, sich zu unterscheiden ist Teil des beginnenden Prozesses, dass auch das Handeln und die Wünsche der Mutter nicht immer mit denen des Kindes übereinstimmen. Die „selige Zweiheit“ (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 118) bekommt *Risse* und das kindliche Omnipotenzgefühl der Übungsphase erhält einen deutlichen Dämpfer. Dass Sophie das Angebot der Mutter ablehnt, verstehe ich eher als einen Versuch des Kindes, sich gegenüber der Mutter abzugrenzen. Dadurch, dass sie ihr zeigt, sie will die Flasche jetzt nicht, spürt sie ihre Autonomie. Etwas, was in der ausklingenden Übungsphase und in der beginnenden Wiederannäherung durchaus noch ein bedeutsames Thema des Kindes ist. Sophie ist jetzt in dem Alter, ihren eigenen Willen vom dem der Mutter zu unterscheiden und abzugrenzen. Sie beginnt in ihrer Eigenwilligkeit selbst zu entscheiden, was sie möchte. Würde die Mutter feinfühlicher auf ihre Sicht der Dinge, ihre Besonderheiten reagieren, so wäre dies ein Modell für eine Kooperationsbereitschaft auch im Hinblick auf ungleiche Partner (Grossmann & Grossmann, 2004). Ihre Mutter scheint in diesem Moment unter Druck. Sie sucht nach einem Grund für Sophies Unzufriedenheit. Dabei denkt sie zunächst an etwas Naheliegendes, dass sie Hunger haben könnte. Gleichzeitig fühlt sie sich persönlich zurückgewiesen, sie soll jetzt nicht stören. Vielleicht ist dies genau der Grund, dass Sophie in diesem Moment ihre so

interessante Beschäftigung mit der Plane nicht unterbrechen oder aufgeben möchte. Scheinbar fällt es der Mutter schwer, die Unzufriedenheit auszuhalten und nach einer anderen (psychischen) Bedeutung zu suchen. Könnte es auch sein, dass Sophie spürt, wie ihre Mutter immer mal wieder nicht ganz bei ihr ist mit ihrer Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Als Sophie einige Minuten später auf dem Schoß der Mutter beginnt, ihre Augen zu reiben, fragt die Mutter: „*Bist Du schon wieder müde?*“ und es klingt für mich irgendwie vorwurfsvoll. Wahrscheinlich ist sie erschöpft von ihren Beschäftigungen und zeigt ihr Bedürfnis, die Mutter wieder als „Heimatbasis“ (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 118) zum Erholen und Auftanken zu nutzen. Die Mutter ist möglicherweise enttäuscht von dem Besuch auf dem Spielplatz. Nun ist sie schon mal mit ihrer Tochter da, nimmt sich die Zeit und mehrmals gelingt ihre Interaktion nicht in der Art, dass beide miteinander verbunden oder auch jeder für sich und zufrieden wirken.

Als ich das Ende meiner Beobachtungszeit ankündige, macht sich die Mutter mit mir auf den Weg nach Hause. Die Mutter erzählt mir dann - überraschend - von ihrer neuen Schwangerschaft. Sie nimmt nochmal Bezug auf ihr körperliches Unwohlsein am Tag zuvor. Emma: „*Na ja, ich muss erst mal die drei Monate überstehen, das sind noch drei Wochen... Wir wollten schon ein zweites Kind. Es war zwar jetzt nicht direkt geplant, aber eigentlich wollte ich immer, dass mit Vierzig meine Familienplanung abgeschlossen ist und das wird jetzt wohl so sein.*“ (Abschnitt 157-160, 2. Beobachtung Familie_5_2013)

Die Nachricht von der Schwangerschaft der Mutter wirft in mir Fragen und Unsicherheiten hinsichtlich meines Forschungsvorhabens auf. Kann ich unter diesen Umständen die Beobachtungen in dieser Familie für eine Einzelfallstudie überhaupt nutzen? Nach gründlicher Überlegung und fachlichem Austausch entscheide ich mich, an der Beobachtung in dieser Familie festzuhalten. Denn es geht doch vielen Kindern wie Sophie, dass sich in den ersten Jahren nach ihrer Geburt ein Geschwisterkind ankündigt. Als neu hinzukommender Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs in die öffentliche Kinderbetreuung und die damit einhergehende temporäre Loslösung von den Eltern ist von nun an der Umstand der Schwangerschaft mitzudenken.

In diesem Gespräch signalisiere ich der Mutter mein Verständnis, auch im Hinblick darauf, dass manche unserer Termine nicht wie verabredet stattfinden können aufgrund von belastenden Auswirkungen der Schwangerschaft. Als wir nach unserem nächsten Termin schauen, teilt sie mir nebenbei mit, dass sie für Sophie eine Babysitterin gefunden haben. Die Eltern wollten mal wieder gemeinsam ausgehen können. Hin und wieder hätten sie das bereits im letzten Jahr gemacht, dann passe mal die Großmutter oder der Großvater mütterlicherseits auf Sophie auf. Möglicherweise wollen die Eltern jetzt, wo sie wissen, dass ein zweites Kind auf

dem Weg ist, doch noch etwas mehr Zeit als Paar verbringen, um so ihre Partnerschaft zu festigen. Etwas irritiert bin ich vom Zeitpunkt, jetzt wo die Eingewöhnung heranrückt. Neue Menschen und Herausforderungen kündigen sich an.

Kurz bevor wir uns verabschieden, spricht die Mutter über ihre derzeitige Lebens- und Arbeitssituation. Sie betont dabei ihre Zufriedenheit mit der jetzigen Situation ihrer Familie. Wie im Folgenden zu lesen ist, klingen in ihren Äußerungen aber auch nicht gelebte Wünsche und Neidgefühle an, eingebettet in ein gleichheitsorientiertes Geschlechterbild sowie ein Selbstverständnis, welches Kinderbetreuung und -erziehung und Teilhabe am Berufsleben für beide Geschlechter vorsieht.

Emma: „Ja, es ist ganz gut, dass wir uns das teilen. So wie heute, dann ist Wolfram im Laden und ich kann Zeit mit Sophie verbringen. Nachher mache ich noch einen Mittagsschlaf und nachmittags bin ich dann im Laden. Ich bin ja voll berufstätig, aber ich würde auch nicht tauschen wollen mit den Frauen, die so lange zu Hause bleiben. Manchmal beneide ich sie zwar schon, meist wenn ich sehr gestresst bin. Dass sie nur mit dem Kind zusammen sein können und Zeit haben. Aber eigentlich ist es so schon gut.“ (Abschnitt 161-166, 2. Beobachtung Familie_5_2013)

5.2.2 Das Kind mit seinem Vater

5.2.2.1 Spielzeit mit dem Vater | Familienzuwachs | Sophies Babyutensilien

Als ich eine Woche später zum verabredeten Zeitpunkt bei der Familie ankomme, schläft Sophie. Wieder eine nicht geplante, untypische Beobachtungssituation. Es gilt die getroffene Verabredung zu verschieben. Dass die Beobachterin im Gespräch mit den Eltern über den Eingewöhnungstermin spricht, macht deutlich, wie sehr für sie, aber wahrscheinlich gleichsam auch für die Eltern, die Beobachtungstermine in der Familie mit dem bevorstehenden Übergang in die Kinderbetreuung verknüpft sind. Parallel entsteht eine kurze Interaktion mit den Eltern ohne Kind. Die Mutter erklärt, dass sie eigentlich jeden Tag auf den Kitagutschein warteten, damit sie den Betreuungsvertrag machen könnten. Dann betont sie, dass sie heute arbeiten gehe und möglicherweise ist sie eben auch froh, heute nicht im Fokus der Beobachterin zu stehen, wenn wir an die letzten beiden Beobachtungen denken.

Der Vater kommt wieder dichter zu uns. Die Mutter steht nun an die Türzarge zum Flur gelehnt und er beginnt leise zu sprechen. Er stößt es etwas verlegen raus: *„Ja mal sehen, wie es dann wird mit dem Geschwisterchen.“* Ich nicke und lächle während ich sage: *„Ja, ich weiß schon Bescheid.“* Emma erzählt ihm, dass sie es mir letzte Woche schon gesagt hat, weil sie unseren Termin wegen des Unwohlseins verschieben musste. Er nickt ihr aufmerksam zu und ergänzt: *„Ja, das wird was. Sie muss sich an die neuen Kinder in der Kindergruppe gewöhnen und hier zu Hause wird es dann im Januar auch ein Geschwisterchen geben.“* Die Mutter erläutert ihre Sichtweise: *„Ach, es ist ganz gut, dass die Eingewöhnung bald ist, da bekommt sie noch nicht so viel mit von der Schwan-*

gerschaft. Ich bezweifele, dass sie das schon verstehen wird. Sie wird mir zwar mal über den Bauch streicheln oder hauen (sie lacht), aber dass sie es richtig versteht? Eigentlich können sich Kinder ja erst ab dem dritten Lebensjahr an das erinnern, was passiert ist. Sie schaut mich fragend an, worauf ich sage: *Na ja, sie wird schon eine Veränderung mitbekommen, vielleicht nicht ganz bewusst.* Die Mutter nickt: *Ja, vielleicht unbewusst schon. Aber ich kenne viele Kinder, die haben sich dann auf die Geschwister gefreut, so wie bei... [...] sie spricht kurz über ein befreundetes Paar] ... Die Mutter spricht weiter: Ich denke, die Kinder kommen schon damit klar*, worauf der Vater lachend ergänzt: *Na ja, sie muss.* (Abschnitt 22-38, 3. Beobachtung Familie_1_2013)

In dieser Szene zeigt sich die enge Verknüpfung der Beobachtung mit der bevorstehenden Eingewöhnungszeit in die Tagesbetreuung. Innerlich sind scheinbar alle Beteiligten mit der bevorstehenden Eingewöhnung beschäftigt. Dem Gespräch ist zu entnehmen, dass die Beteiligten bereits lange Zeit vor der tatsächlichen Eingewöhnung mit diesem Wechsel beschäftigt sind. Als eine besondere Situation erweist sich nun die erneute Schwangerschaft der Mutter, welche in den nächsten Beobachtungen deutlich zum Thema wird. Für die Eltern und besonders für Sophie muss nun die Schwangerschaft der Mutter als eine weitere Herausforderung mitgedacht und mitgeföhlt werden. In dieser Szene antizipiert der Vater mögliche Herausforderungen und die damit verbundenen Schwierigkeiten, die Sophie in baldiger Zukunft meistern muss. Als einziges Kind eines jungen Elternpaares scheint ihre bisherige Lebenssituation von vorwiegend dyadischen Beziehungssituationen geprägt, in deren Zentrum sie steht. Dies ändert sich nun bald, indem sie auf einen Gruppenkontext stößt, wobei sie mit vielen, anderen Kindern und Erwachsenen einen Großteil ihrer Zeit verbringt. Zusätzlich wandelt sich die häusliche, familiäre Lebenssituation in der Familie durch die Geburt eines Geschwisterkindes.

Anders als der Vater versucht die Mutter eher zu beschwichtigen, wenn sie sagt, dass der jetzige Zeitpunkt für die Eingewöhnung passend sei. Sie begründet das etwas unsicher damit, dass Sophie aufgrund ihres Alters noch nicht viel von der Schwangerschaft mitbekommt. Diese abwehrende Tendenz (Rationalisierung und Verleugnung) verhindert das Spüren von Ängsten, aber auch das Mitschwingen mit der kindlichen Erfahrungswelt. Einsichtsprozesse für die große Herausforderung und Umstellungsbemühung ihres Kindes durch die Geburt eines Geschwisterkindes zeigt eher der Vater. Ihre Mutter spricht von befreundeten Kindern, die sich bereits auf ein Geschwisterchen freuen konnten. Möglicherweise sind starke Emotionen (tiefe Ängste) latent dafür verantwortlich, dass sie eher eine schwache Mentalisierungsfähigkeit⁵³ in dieser Sequenz zeigt. Zusätzlich sucht sie eine professionelle

⁵³ Mentalisierung ist ein häufig verwendeter Begriff in der Psychoanalyse und Psychiatrie, der verschiedene psychische Fähigkeiten und Funktionen umfasst, die sich in einem weitgefassten Begriff der Empathie und Selbstempathie zusammenfassen lassen. Gemeint ist damit nicht nur das Einföhlen in Emotionen, bei sich

Bestätigung ihrer Vorstellung oder eine Einschätzung von der Beobachterin, die in ihren Augen möglicherweise als eine Fachfrau für solche psychologischen Fragen gilt. Ich möchte in diesem Moment weder die Mutter zurückzuweisen noch weiter beunruhigen. Dabei möchte ich mich nicht als kompetente psychologische Beraterin präsentieren, sondern als teilnehmende aber tendenziell abstinente Beobachterin. Auch wenn die Versuchung groß ist, den Eltern irgendetwas zurückgeben zu wollen.

Nachdem ich mit dem Vater ausmache, dass ich wiederkomme, sobald Sophie wach ist, klingelt - schon beim Runtergehen der Treppe - mein Telefon. Es ist Sophies Vater. Ich kann gleich zurückkommen, denn Sophie ist gerade aufgewacht. Als ich zurück in die Wohnung kehre, schickt mich die Mutter ins Schlafzimmer. Dort erblicke ich Sophie noch ganz verschlafen auf dem Arm des Vaters. Heute nun sehe ich zum ersten Mal Vater und Tochter in gemeinsamen Interaktionen. Dabei ist Zuwendung und Fürsorge wahrzunehmen, auch ein Warten auf die Kooperationsbereitschaft des Kindes. Er versucht, sie dazu zu motivieren, unliebsame Dinge gemeinsam zu machen, manchmal auch mit Nachdruck, wenn er seine Autorität als Vater vor ihr betont. Besonders die Freude am Kind und im gemeinsamen Zusammensein, der Spaß, den sie beide miteinander haben, wirkt fast ansteckend, leicht und heiter.

Anders als die Mutter wirkt er vorsichtiger, zurückhaltender. Sophie scheint in der Gegenwart des Vaters heute verstärkt mit ihrer eigenen Stimme und der Mundmotorik zu experimentieren. Es sind verschiedene Lautkombinationen zu hören, in unterschiedlicher Lautstärke, die aktiv vom Vater wiederholt werden und beiden sichtbaren Spaß machen. Es könnte sein, dass der Vater hier ganz unbeabsichtigt mit seiner Töchter spielerische Vorübungen zum Sprechen macht.

Sophie reagiert auf das Eintreffen der Beobachterin. Interessiert schaut sie diese an und streckt wieder den Arm in ihre Richtung, das kennen wir schon aus den anderen Treffen. Der erste, konventionelle Blick denkt an eine Begrüßung. Aus der kindlichen Perspektive heraus, drückt ihr Verhalten mehr aus, dass sie die Beobachterin wiedererkennt, in dem Sinne »Ach, da bist du ja wieder!«. Aus Sophies Sicht erinnert sie sich an die Beobachterin, jetzt wo sie wieder da ist. Für die Beobachterin ist es eine stete Herausforderung, die Interaktionen zu deuten, zu verstehen und sie situativ auch sprachlich auszudrücken. Dies zeigt auch, dass die Beobachterin weder ein Spiegel noch eine Kamera ist, sondern eine Person, die Gefühle und

Gedanken aufnimmt und manchmal auch wiedergibt. Parallel beobachtet sie ihr Gegenüber und sich selbst, um gelegentlich auch in sprachliche Interaktion mit dem beobachteten Kind zu treten. Natürlich stellt sich in diesem Kontext auch die Frage, wie es wohl für das Kind ist, beobachtet zu werden und welchen Einfluss dies hat. Die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt vom teilnehmenden Beobachten im Rahmen einer qualitativen Forschung rückt während der Eingewöhnungszeit ganz konkret ins Zentrum der Untersuchung. Eine zurückhaltende, empathische Haltung der Beobachterin und die längere Begleitung des Eltern-Kind-Paares kann durchaus einen therapeutischen Effekt haben, in dem emotionale Prozesse aufgenommen und gehalten werden. Die haltgebende, ruhige und aufnehmende Präsenz der Beobachterin in dieser nicht alltäglichen Beziehungserfahrung hat in vielerlei Fällen dazu geführt, dass die Aufmerksamkeit der Eltern für die kindlichen Bedürfnisse wächst und eine anerkennende, wertschätzende Haltung Selbstvertrauen ins Elternsein schafft (Aulbert, Salamanca, & Treier, 2007; Lazar, 1993).

Sie erträgt das Anziehen in einer ruhigen, abwartenden Stimmung. Als der Vater ihr sanft das Oberteil über den Kopf zieht, beugt sie sich nach vorne und meckert ungeduldig. Der Vater stellt sie vor sich hin [aufs Bett], dabei hält sie sich an seinen Oberarmen fest. Er sagt zu ihr: *„Du, wir sind noch nicht fertig mit Anziehen“*, aber sie will sich nicht wieder hinsetzen, hält sich an seinen Oberarmen fest. Wolfram: *„Da hilft es auch nichts, dich weiter festzukrallen. Ich bin dein Vater!“* Einen Moment zweifle ich an seiner tatsächlichen Durchsetzungsfähigkeit. Er ist ganz ruhig in dieser Szene, eher abwartend. Dann aber sagt er mutiger: *„Doch, du musst dich jetzt hinsetzen!“*, hebt sie kurz an und setzt sie dann hin. Sie murrte, bleibt dann in ruhiger Erwartungshaltung sitzen und schaut ihn an, lässt ihn gewähren. Als sie angezogen ist, gehen wir hinüber ins Wohnzimmer. Er setzt Sophie auf einen weichen, weißen Teppich, während er sagt: *„So, jetzt geht's auf den Spielteppich.“* Ich husche an ihnen vorbei und nehme an der Ecke auf dem kleinen Sofa - mit etwas Abstand zu den beiden - Platz. Der Vater stellt eine Kiste mit Spielzeug vor Sophie ab, welches sie interessiert anschaut. Er will kurz raus gehen und fragt Sophie vorher: *„Kann ich dich einen Moment allein lassen, dann kann ich noch die Flaschen spülen?“* Keine sichtbare Reaktion. Sie schaut ihm hinterher, als er in den dunklen Flur entschwindet. Kaum ist er weg, schaut sie leicht verunsichert mich an, beginnt dann genügsam zu plappern und versucht, an ihr Spielzeug zu kommen. Der Vater kommt kurz zurück und legt einige kleine Förmchen, die er zu einem kleinen Turm stapelt, vor Sophie aus. Er setzt sich zu ihr und baut einen Turm, den sie freudig umhaut. Dabei atmet sie schwer, wenn sie sich etwas nach vorne lehnt, um den Turm zu erreichen. Dann baut der Vater den Turm immer etwas weiter weg von ihr auf. Sie beklagt sich laut, wenn sie nicht gleich ran kommt. Das Murren richtet sich an den Vater. Dabei schaut sie ihn auffordernd an, als will sie sagen, bitte hebe mich da hin. Er wartet, bis sie sich selbst bewegt. Er behält immer etwas Abstand, manchmal nimmt er sie dann doch hoch und setzt sie in die Nähe, aber nicht sofort. Er sagt: *„Gemein von mir.“* zu ihr und dann zu mir: *„Ja, ich versuche schon ihr ein paar Anreize zu geben. Sie ist ja nun bald ein Jahr und dann müsste sie schon bald mal krabbeln. Sie hat zwar noch Zeit, aber ich will das schon fördern.“* Mir fällt heute auf, dass sie aktiver und lebendiger wirkt. Ihren Ärger über ihr Nicht-Fortkommen äußert sie über verbale Unmutslaute und körperlich drückt sich die Anspannung und der Ärger darin aus, dass sich ihr Gesicht rötlich verfärbt. Sie brummt und ärgert sich. Sie zappelt dann mit den Beinen. Jetzt liegt sie auf dem Bauch. Mehrfach

hebt sie ihren Kopf und streckt ihn nach hinten, so dass sich ihr Brustkorb öffnet. Es sind brummende Brr-Laute zu hören und ich spüre ihre Kraft und Anstrengungsbereitschaft, aber sie schafft es noch nicht, diese in Bewegung umzusetzen. Sie *klebt* wie am Boden, wirkt aber beweglicher als in den vorherigen Treffen. Sie wechselt selbstständig von der Bauchlage schon fast in die Krabbelposition, wobei sie sich dann auf den Knien sitzend mit dem Po nach hinten schiebt. (Abschnitt 103-133, 3. Beobachtung Familie_4_2013)

Die wissenschaftlichen Forschungen über Väter zeigen, dass sie in Spielbeziehungen zu ihren Kindern zum interessanten, andersartigen Interaktionspartner werden, der herausfordert und beim Erkunden unterstützt und anleitet (Überblick bei Grossmann & Grossmann, 2004, S. 233-247). Auch dieser Vater schafft Anforderungen, indem er den Turm in einiger Entfernung von seiner Tochter aufbaut. Er erscheint feinfühlig und kooperativ, nicht nur fordernd, wenn er die kleine Sophie auch mal ein Stückchen hoch nimmt, um sie näher zum Türmchen zu bringen. Das Spiel zwischen Vater und Tochter hat einen fordernden, übenden Charakter. Der Vater wirkt präsent aber auch feinfühlig, wenn er bemerkt, dass es sich für Sophie gemein anfühlen könnte, wenn er ihr nicht immer sofort hilft. Er schafft dennoch Möglichkeiten und Anreize für sie, es selber zu tun. Zeigt sich auch hier - wie bei der Mutter - die Vorstellung, Sophies Entwicklungsprozess müsse vorangetrieben werden? Er hat eine Idee davon, wie viel leichter es für seine Tochter in der Kindergruppe wäre, wenn sie sich schon krabbelnd selbstständig fortbewegen könnte. Sophie jedenfalls zeigt hier ihre Gefühle, ihre Kraft und den Ärger, die ihr helfen, sich vom stützenden *Mutterboden* zu lösen. Auch, wenn hier an eine Forcierung der Entwicklung zu denken ist, die aus einer Sorge resultiert, dass Kind falle aus Normtabellen heraus und brauche mehr Zeit als andere Kinder.

Als Beobachtungsplatz nehme ich heute die Ecke des kleinen Sofas, von dem ich Sophie gut sehen kann. Ein unsicherer Platz, der wenig zum Verbleiben einlädt. Dennoch finde ich diesen Platz passender als bei der letzten Beobachtung mit der Mutter. Heute bekommt das Zusammensein mit Sophie und ihrem Vater schon etwas mehr Selbstverständliches. Ich fühle mich weniger störend oder fremd. Der Vater lässt Sophie mit mir im Zimmer zurück, wie selbstverständlich geht er seiner Hausarbeit nach. Sie reagiert auf das Weggehen des Vaters, schaut ihm hinterher und wendet sich dann ihren Dingen zu (Objektpermanenz). Etwas verunsichert zeigt sie sich zunächst, weil sie mit mir - einer noch unvertrauten Person - nun allein im Zimmer ist. Ich nehme an, dass es für Sophie ungewohnt ist, mit einer Anderen zusammen zu sein, die sich nicht aktiv auf sie zubewegt und den direkten Kontakt sucht. Fortgang der Beobachtung:

Der Vater kommt und setzt sich zu ihr. Er trägt Filzpantoffeln, auf die Sophie sofort ihre Aufmerksamkeit richtet. Sie greift einen Schuh und will ihn haben. Sie zieht einmal, aber nichts pas-

siert. Sie murrte enttäuscht und zieht ihre Hand zurück. Der Vater spornt sie an, es noch einmal zu versuchen, was sie dann auch macht. Sie schafft es, zieht den Schuh zu sich und befühlt, dreht und wendet ihn. Der Vater sagt neckisch: „*Aber nicht dran riechen!*“ Ich lache und Sophie schaut ganz erstaunt zu mir herüber. Vielleicht hatte sie mich schon vergessen in diesem Moment. Ich denke, dass es weniger ums Riechen geht, als darum, es mit dem Mund zu untersuchen. Dabei fällt mir auf, dass ich es heute noch gar nicht gesehen habe, dass Sophie etwas in den Mund steckt. Dies ist mir bei den ersten beiden Beobachtungen häufiger aufgefallen. Ich frage mich, ob es auch etwas mit dem Interaktionsverhalten des Vaters zu tun hat, der ihre Progression mehr fördert? Nach einer Weile sind wir nochmal einen Moment allein. Sie schaut mich lange mit ihren blauen, wachen Augen an. Ich bin mir nicht sicher, ob sie träumt. Hinter ihr steht ein großer, massiver Schrank, zu dem sie dann mehrfach hoch schaut. Ich sehe dort eine blaue Babyautoschale und einen Spielbogen für Babys. Ich vermute, es sind beides Dinge, die Sophie als sie kleiner war, benutzte und die sie jetzt nicht mehr braucht. Sofort fällt mir die Schwangerschaft der Mutter ein. (Abschnitt 145-153, 3. Beobachtung Familie_5_2013)

In dieser Beobachtung scheint Sophie innerlich wieder mit dem Thema Fortbewegung und Aufrichtung beschäftigt zu sein, besonders in der Szene, als sie den Schuh des Vaters untersucht. Die Füße des Vaters stecken in den Schuhen, die ihn hinaus *in* die Welt tragen. Sophie trägt noch keine Schuhe, aber ihr Weg geht bald auch *hinaus* in die Welt, sie verlässt den Radius ihrer Kleinfamilie. In ihrer augenblicklichen Bewegungsentwicklung geht es schon um das Stehen und irgendwann auch um das Laufen, dann wird sie ebenso Schuhe tragen. Der Schuh ist mit dem Thema Wachstum und Entwicklung verknüpft und deshalb von so großem Interesse. Gleichzeitig fällt auf, dass genau in der Beobachtung, in der zuvor die Eltern über die Reaktion von Sophie auf die Schwangerschaft und die Geburt des Geschwisterkindes sprechen, ihr Blick intensiv zur ihrer Babyautoschale und dem Spielbogen geht. Als würde sie dadurch die Vorstellungen der Mutter widerlegen und zeigen, dass sie sehr wohl innerlich schon damit beschäftigt ist. Genauso gut könnte ihr Blick auch von den Erinnerungen an diese Gegenstände in ihrer frühen Kindheit geleitet sein. Beim Abschied erzählt der Vater, dass sie am Freitag zur Nackentransparenzmessung im Rahmen einer Pränataldiagnostik müssen. Ich merke, wie ich dabei erschreke. Das Ungeborene, aber auch die Früherkennung von Krankheiten, Behinderungen und Fehlbildungen spielen jetzt schon eine Rolle in der Familie. Der Schreck hat mit diesen Vorsorgeuntersuchungen zu tun, die psychisch für die Eltern auch eine Belastung darstellen. In dieser Beobachtung finden sich Entwicklungsanreize und -antriebe sowohl vom Vater initiiert und von Sophie aufgegriffen sowie auch ein Zurückblicken auf ihre frühe Zeit, für die die Babyutensilien stehen. Diese Dinge verwendet nun bald das erwartete Geschwisterkind. Sophies Platz nah bei den Eltern, den sie schon vor einiger Zeit verlassen hat, muss sie dann mit einem Geschwisterkind teilen.

5.2.2.2 Sophies Babyautoschale | Zur Psychodynamik der Geburt eines jüngeren

Geschwisterkindes

Es fällt auf, dass die Beobachtungen mit dem Vater in der Wohnung der Familie stattfinden. Der Vater wirkt weniger scheu und verhalten, wenn die Forscherin da ist. Er zeigt sich natürlicher, sicherer und vertrauensvoller in seiner Funktion als Vater als die Mutter. Im Zusammensein mit ihr zeigt sich häufiger ein unangenehmes Gegenübertragungsgefühl, sie könne sich bewertet und weniger verstanden fühlen. Kurz vor dem Termin ruft zuerst der Vater an. Sophie sei gerade am Einschlafen, wir müssten unseren Termin verschieben. Hinsichtlich der neuen Absprache kommt es bei mir zu einer Verwirrung. Erst durch erneutes Nachfragen klärt sich für mich, wann ich kommen soll. Als Beobachterin und Bittstellerin muss ich mich immer wieder neu auf die Familie und ihre Situation einstellen, mich anpassen auch an Sophies jeweilige Verfassung. Da geht es mir ähnlich wie den Eltern. Wenig später ruft mich die Mutter an. Sie weiß nichts von dem Telefonat mit dem Vater. Es stellt sich heraus, dass sie schon bei der Arbeit ist. Sie erwähnt noch, dass sie vermeiden möchte, dass ich nicht - wie beim letzten Mal - auf ein schlafendes Kind treffe. Hier zeigt sich ein neues Beziehungs-Dreieck, in dem die Kommunikation nun stattfindet und Absprachen verhandelt werden. Sobald sich die Dyade zwischen der Mutter/dem Vater und dem Kind lockert, entsteht ein neues Level der Kommunikation, in dem die Absprachen zwischen den Eltern zunehmen. In dieser Szene kommt es nicht zu einem konflikthafter, geschwisterlichen Rivalisieren zwischen ihnen, sondern jeder kümmert sich, allerdings ohne sich mit dem anderen abzusprechen.

Der Vater begrüßt mich fröhlich, energiegeladen mit einem vertrauten, norddeutschen „Moin“. Hiermit unterstreicht er eine persönliche Verbindung zwischen uns, denn wir beide kommen ursprünglich aus Norddeutschland. Die Beobachterin versucht, sich entsprechend den familiären Gewohnheiten (Schuhe ausziehen) zu verhalten, wirkt dabei noch unsicher. Wieder fällt es ihr nicht leicht, einen geeigneten Platz zum Beobachten zu finden. Sie quetscht sich auf die Sofaecke, kann Sophie dann aber wegen des Couchtisches nicht genug sehen. Sophie lehnt sich nach vorne, um sie sehen zu können. Die Beobachterin rückt ebenfalls etwas zur Seite, damit sie besser auf Sophie schauen kann. Beide, Beobachterin und Kind bewegen sich aufeinander zu, der Couchtisch - als Elterntisch - versperrt den Blick aufeinander. Die Deutung, dass tendenziell die Eltern den Blick und große Teile der Aufmerksamkeit der Beobachterin auf sich lenken, zeigt auch das Protokoll, welches erst nach 22 Zeilen das Kind erwähnt.

Er lädt mich ein, ins Wohnzimmer zu kommen, indem er sagt: „*It's Spieltime!*“ Ich stocke kurz, frage ihn, ob ich meine Schuhe ausziehen soll, worauf er sagt: „*Kannst Du, aber musste nicht.*“ Als ich sie dann anbehalte, schiebt er hinterher: „*Ja, doch vielleicht besser ausziehen, wegen dem Teppich.*“ Ich ziehe meine Schuhe aus und begrüße dann Sophie. Sie ist umringt von Spielzeug. Als sie mich ebenfalls anlächelt, habe ich nicht das Gefühl, dass sie mich erkennt - wiedererkennt. Dann aber hebt sie ihren Arm und streckt ihn in meine Richtung. Ich sage: „*Du begrüßt mich auch.*“ Als sie erneut den Arm ausstreckt, denke ich wieder, sie will mich berühren. Ich bin einen Moment unsicher, ob ich sie tatsächlich anfassen soll. Denke an den Händedruck, den die Eltern mir zur Begrüßung und Verabschiedung anbieten. Ich strecke dann meinen Arm in ihre Richtung aus, bleibe aber auf Abstand. Sie schaut scheu zum Vater und macht fordernde Geräusche „Mhm“ und streckt ihm beide Arme entgegen. Dabei kommt es mir so vor, dass der Vater meine Zurückhaltung irritierend findet. (Abschnitt 22-35, 4. Beobachtung Familie_1-2_2013)

Wie beim letzten Mal leitet der Vater die Beobachtungszeit mit den Worten, dass die Spielzeit beginne, ein. Eine besondere Zeit, in denen Alltagstätigkeiten hintan stehen und er sich in seinem Selbstverständnis als Spielpartner der Tochter präsentiert. Sophie streckt ihren Arm nach der Beobachterin aus; so kommt es ihr vor, als stelle sie damit eine Verbindung zwischen beiden her. Gedanklich ist die Forscherin schon weiter, antizipiert den gemeinsamen Weg durch die Eingewöhnungszeit. Zu beachten gilt, dass Sophie mir nur einen Arm, eine Hand hinstreckt, während zum Vater beide Arme gehen - es sind zwei unterschiedliche Handlungen. Es könnte sein, dass sie die Forscherin doch wiedererkennt und mit ihrem Zeigen auf sie etwas ausdrücken will: »Da ist sie wieder«. Meine Unsicherheit und Verwirrung, mit dieser Geste umzugehen, machen deutlich, wie schwer es mir fällt, in meine Rolle als Beobachterin zu kommen. In der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept sind wir als Beobachterin tendenziell Empfängerin von Botschaften, auf die wir nicht unbedingt handelnd reagieren. Hätte ich das Signal in der eben erwähnten Art gleich verstanden, hätte ich dies sprachlich ausdrücken und gleichsam etwas zu meiner abstinenter Beobachtungshaltung sagen können. Damit geht ein Versuch einher, das Kind, aber auch den Vater mit seiner Irritation über meine Zurückhaltung zu verstehen und aufzufangen. In einem abstrakteren Sinne betrifft dieses Thema die Besonderheit der teilnehmenden Beobachtung nach Bick/Tavistock-Konzept, in dem es zwischen Beobachterin und dem beobachteten Kind nicht um einen konkreten Kontakt, einen sinnlichen *Halt* geht, sondern vielmehr um einen haltenden, verstehenden Austausch vorrangig über den Blick.

Sophie sitzt da, bekleidet mit einem weißen Body und einer süßen olivfarbenden Pumphose. Der Vater hat sich zu ihr auf den Teppich gesetzt und beginnt damit, wieder Türme mit Holzklötzchen zu bauen. Sophie ruft: „Waa, Waa“ und der Vater macht es nach. Danach sagt sie „Paap“ und leiser „Maam“. Erneut wiederholt er ihre Laute. Dann sind Laute wie „Haha“ zu hören, die sie durch den offenen Mund haucht. Beide sind heute ziemlich nah beieinander. Der Vater lässt Sophie hochfliegen und sie lacht und stößt alle Viere von sich. (Abschnitt 43-48, 4. Beobachtung Familie_2_2013)

Sophie lautiert viel in dieser Beobachtung. Ihre Lust und Freude am Experimentieren mit zusammengesetzten Silben gerät in den Blick. Sprache wird zum neuen Medium, welches der Verständigung und dem Austausch mit der *Welt* dient. Die Laute „Paap“ und „Maam“, die ihre Elternobjekte bezeichnen, *haucht* sie in die Welt hinaus, sie öffnet sich der Welt noch vorsichtig und zaghaft. Die Mama wird leiser gerufen, sie ist auch nicht da. Diem-Wille weist darauf hin, dass Sprechen mit einem „liebvollen Halten in Verbindung gebracht und als emotionales Zusammenhalten erlebt wird“ (Diem-Wille, 2003, S. 191). Ihre Unmutsäußerungen, die sie mal mit „Mrrh“ ausdrückt, machen deutlich, dass sie bestimmte Laute bereits mit bestimmten Gefühlszuständen in Zusammenhang bringt. „Durch die Lautmalerei werden mit der Klang- und Lautsymbolik allgemein bestimmte Vorstellungen und Gefühle mit Hilfe von Sprachlauten wiedergegeben“ (Kohlheimer, 2002, S. 20; zit. n. Diem-Wille, 2003, S. 191).

Ihr Vater will sie erneut anregen, sich selbstständig auf den Weg zum Turm zu machen. Sie scheint diese Herausforderung und den Blick ins freudige und zuversichtliche Gesicht des Vaters beim Hochfliegen zu genießen. Das Hochfliegen spiegelt das Hochgefühl des Kindes wieder: »Mir steht die Welt offen«. Zwischen beiden kommt es - anders als zwischen dem Kind und der Beobachterin - heute zu viel Körperkontakt und ausgelassenem Spiel. Sie streckt genüsslich alle Gliedmaßen von sich, nutzt den Raum und strafft ihren Körper, spürt sich selbst. Drückt sich hier ihre innere Vaternvorstellung von einem kräftigen *Anderen*, der sie hochfliegen lässt, vital aber auch das Wiederauffangen sicher und verlässlich gestaltet. Das Zusammenkommen beim Wiederauffangen erfordert es, dass sich beide aufeinander einstellen, damit sie nicht zu hart aufeinanderprallen - ein Abstimmungs- und Kooperationsprozess. Gleich danach berichtet der Vater davon, dass die Mutter mit Sophie einige Tage verreist war und er das Geschäft betreut hat.

Wolfram: „*Wir teilen uns das ja.*“ [die Arbeit mit dem Geschäft] ... „*Na ja und zuerst war Sophie da, dann kommt ein zweites und dann ein drittes*“, er lächelt. Ich verstehe nicht gleich, was er meint. Lächele, als ich verstehe, dass er hier über ihre weitere Familienplanung spricht. Dann setzt er fort „*Die ersten zwei, drei Minuten war sie komisch, aber dann hat sie mich wiedererkannt.*“ (Abschnitt 50-53, 4. Beobachtung Familie_2_2013)

Die Beobachterin versteht nicht sofort, was der Vater mit den nächsten Kindern meint. Kann sie hier - in Identifikation mit dem Kind - nicht folgen, weil diese Gedanken in der inneren Welt des Kindes als etwas Unvorstellbares gelten. Es geht um *den Platz* von Sophie in ihrer Familie, aber auch um *ihren Platz* in der Kindertagesstätte.⁵⁴ Aus einer psychodynamischen

⁵⁴ Sehen wir die Kindergruppe ebenso wie die Familie als bedeutsame Einheit, in der psychodynamische Prozesse stattfinden, so können in den frühen Entwicklungsjahren hier wie dort Gefühle auftauchen, wie etwa »Eine

Perspektive des Kindes, könnte es auch heißen, »für mich ist kein Platz mehr, ich reiche dir nicht und trotz unser innigen Begegnung gerade - denkst du an das nächste Kind«. Die Gedanken des Vaters an das/die nächste(n) Kind/er verweisen ebenso auf eine Öffnung aus der Dyade, es gibt noch andere Beziehungen neben unserer. Möglicherweise ist er selbst in einem Prozess, sich aus dieser engen, dyadischen Beziehung zur Tochter herauslösen, auch in Vorbereitung auf das zweite Kind. Die exklusive, innige Beziehung zum Vater und zur Mutter verändert sich allein durch das Wissen der Eltern und die Ahnung des Kindes von der Schwangerschaft.

Hinsichtlich der Forschungslage zur Psychodynamik kleiner Kinder bei der Geburt eines Geschwisters gibt es vielfältige Sichtweisen (vgl. Sohni 2011). Neben der von Alfred Adler propagierten *Entthronung* als traumatisches Ereignis und Grundstein für die spätere Geschwister rivalität ist besonders die Version von Mitchell 2003 interessant, da sie sich spezifisch auf das junge Kind im Krabbelalter richtet. In dieser Version erfährt das Kind bei der Geburt des Geschwisterkindes zunächst zweierlei. Zum einen sieht es durch das Neugeborene seine Einzigartigkeit gefährdet, zum anderen erkennt es aber das neue Baby als eine Wiederholung seines Selbst, welches es mit Liebe empfängt. Mit dieser Ambivalenz gilt es zu leben und gleichsam erfährt das Kind im weiteren Leben, dass es „Platz gibt für dich und mich“ in der Familie, dass das eigene Selbst sich von dem des anderen unterscheidet, „gleich und doch anders ist“ (Sohni, 2011, S. 47).

Sophie wirkt heute auffällig mobil, sie *klebt* nicht mehr am Boden. Sie kommt nun vom Sitzen, indem sie sich nach vorne lehnt oder über die Seite, in die Bauchlage. Von dort stemmt sie sich mit viel Kraft und hörbaren Kraftanstrengungen fast in den Vierfüßlerstand, meist stellt sie nur ein Knie auf. Sie schiebt dann ihren Po vor und zurück, bewegt sich in dieser Position - vor und zurück. Kurz darauf gibt der Vater ihr eine Trinkflasche, aus der sie selbständig trinkt. Der Vater und ich unterhalten uns kurz, als sie sich verschluckt. Währenddessen schaut sie mir in die Augen und ich bemerke, wie ihre Augen glasig werden. Sie lässt die Trinkflasche fallen, nimmt sie aber kurze Zeit wieder und trinkt nochmal kurz. Wolfram: „*Ja, wir machen uns morgens eine Kanne von diesem Bergtee, den trinken wir und sie auch.*“ (Abschnitt 50 -58, 4. Beobachtung Familie_2_2013)

Mir fällt auf, dass Sophie sich heute beweglicher, losgelöster vom tragenden Untergrund zeigt. Für die Aufrichtung scheint sie die väterliche Position zu brauchen. Eine Position, die hält, fordert und anregt, Neues auszuprobieren. Sie stellt erst ein Knie auf, als hebende Kraft. Der Vater reicht ihr die Trinkflasche in einer versorgenden Funktion, aber sie braucht hier eher das väterliche, stabile Knie für die eigene Aufrichtung. Vielleicht verschluckt sie sich,

unter vielen« zu sein oder »Es gibt Platz für dich und mich« sowie weitere Differenz erfahrung (»Du bist anders als ich«) möglich werden.

weil die Antwort des Vater zunächst nicht ganz passend ist. Der Ausspruch, dass in dieser Familie alle den gesunden Bergtee trinken, klingt nach einer symbiotischen Phantasie, in der keine Unterschiede gemacht werden: »Wir drei zusammen. Wir als Familie«. Ich erinnere mich gerade dabei an die Aussage vom Erstgespräch zum Kennenlernen der Beobachterin, als die Mutter sagte, sie gäbe es nur im Dreierpaket. Wie ähnlich die Denkweisen doch sind.

Wenig später stellt er Sophie auf ihre Füße und nah an den Couchtisch heran. Vorher hat sie das Tischbein angefasst, so als wolle sie sich da hochziehen. Er kommt ihr zur Hilfe, aber als er sie aufstellt, ist sie noch ganz schlaff und er fordert sie auf: „*Hinstellen!*“ und sie hält sich dann von selbst an der Tischplatte fest, steht aufrecht und schaut interessiert auf die Dinge, die auf dem Tisch liegen. Ich sage: „*Jetzt kannst du sehen, was auf dem Tisch ist.*“ Es ist ein gelbes Mutterschaftsheft und oben drauf liegt meine grüne Visitenkarte. Sie versucht an die Sachen zu kommen und reißt sie fast runter. Der Vater steht auf und sagt: „*Nein, das ist nichts für Dich*“, nimmt die Papiere weg. Zu mir sagt er: „*Immer will sie das, was nicht für sie gedacht ist.*“ (Abschnitt 69-77, 4. Beobachtung Familie_2-3_2013)

Allein geht das Aufrichten noch nicht. Das Tischbein ist ebenfalls wie unsere Wirbelsäule eine vertikale Achse. Sie will sehen, was auf dem Tisch liegt. Es sind zwei bedeutsame Dinge, das gelbe Mutterschaftsheft und meine Visitenkarte. Diesbezüglich kommt für mich wieder das Geschwisterkind in den Sinn, obwohl es auch ihr eigenes Heft sein könnte. Meine Visitenkarte ist mit der Forschung zur Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung verbunden. Beides Themen, die sich um Veränderung, Ablöse- und Trennungsthematik ranken. Wir wissen nicht, ob es Zufall ist, dessen ungeachtet akzentuieren sich diese Themen in diesem Moment in der Beobachterin. Der Vater reagiert eher pauschal auf ihre Neugier. Gleich darauf geht ihr Blick - wie bei der letzten Beobachtung - hinauf zum Schrank, auf dem ihre Babyautoschale (Maxi Cosi) steht. Sie zetert und zeigt mit den Armen hoch zum Schrank.

Der Vater sagt: „*Nein, den Maxi Cosi brauchen wir jetzt nicht.*“ Auf meine Frage, ob sie diesen noch nutzen, antwortet er: ‘*Nein, eigentlich nicht mehr. Sie ist schon zu groß. Fürs Autofahren haben wir jetzt einen anderen.*‘ Sophie zeigt weiterhin zum Schrank, fordernder mit mürrischem „*Mmh*“ und der Vater reagiert entgegenkommend: „*Ich kann ihn dir aber runter holen, wenn du willst?*“ Als der Maxi Cosi vor ihr steht, schaut sie und zeigt in auffordernder Weise darauf. Der Vater versteht: „*Du willst dort rein?*“ Kurz darauf setzt er sie hinein. Jetzt wird sie stiller. Ganz interessiert schaut sie sich in ihrer neuen Umgebung um. Sie blickt forschend zur Seite, eher nach hinten, befühlt dann die seitlichen Griffe der Babyautoschale, nimmt ihren Zeigefinger und fährt über das blaue, harte Plastik, welches sich vom weichen, schwarzen restlichen Stoff absetzt. Dann fährt sie wieder mit dem Zeigefinger über den weichen Stoff. Etwas später ist ihre Hand vorne am Plastikschild der Marke, dort fährt sie mit der ganzen Hand drüber. Zwischendurch schaut sie zum hinteren oder seitlichen Teil der Babyautoschale.“ (Abschnitt 77-87, 4. Beobachtung Familie_3_2013)

Die Babyautoschale erinnert an Sophies Säuglingszeit. Assoziativ steht sie im Zusammenhang zu den Themen Entwicklung - Wachstum - klein sein und groß werden - Geschwister-

kind. Zärtlich streichelt sie über die verschiedenen Materialien der Babyschale, zunächst das harte, kühle Plastik der seitlichen Griffe, später dann den weichen Stoff. Es ist schön zu sehen, wie der Vater ihrem Wunsch nachgeht. Sie könnte so etwas fühlen wie, »das war mal mein Platz«. Jetzt braucht sie keine Schale mehr, die viel mehr Halt im Rücken bietet - wieder das Vertikale. Sie untersucht und befühlt förmlich diese Schale, diesen Ort, der psychisch mit Geborgenheit, Halt und Sicherheit verbunden sein könnte. Diese Babyschale scheint für Sophie durchaus positiv, wenn nicht gar liebevoll besetzt zu sein. So, wie sie in einer zärtlichen Art darüber streicht. Die Bedeutung der Babyschale, ein latentes Zurückgehen - eine Regression? Wie intensiv sie die Schale untersucht und taktil erkundet. Jetzt, wo sie im Inneren der Schale sicher verweilt, beginnt sie zu träumen. Kann diese Schale nicht als Stellvertreter eines *Behälters* gesehen werden, eines *Eltern-Behälters*, wie ein zusammengesetztes inneres Objekt. Ein *Behälter*, der begrenzt und damit *Halt* gibt, der scheinbar auch nicht zu einengend wird, eher brauchbar und belastbar, wenn sie darin herum ruckelt. Ein Erproben und nicht unbedingt ein Zeichen, dort raus zu wollen. In dem Moment, als sie mich so träumerisch anschaut, was bin ich in dem Moment für sie? Gibt es in ihr ein Erkennen, ein Unterscheiden? In dem Sinne, dass ich nicht ihre Mutter/ihr Vater bin und auch nicht zu diesem Elternobjekt gehöre - wie ein Abgleich, ein inneres Erkennen. Das Rauschen des Wasserkochers scheint sie wie rauszuholen aus ihrer Träumerei. Die Beobachterin fühlt sich sofort aufgefordert, Sophie zu helfen. Bei genauem Nachdenken, wirkt Sophie doch eher so, als sei sie es durchaus gewohnt, allein zu sein und nach den Eltern zu rufen - in dem sie Unmutslaute von sich gibt. Sie richtet sich aktiv mit ihrer Geste der ausgestreckten Arme an mich, ich solle ihr helfen.

5.2.3 Beobachtungen, in denen alle drei zusammen sind

In den nun folgenden Beobachtungen zeigt sich, wie das Kind zwei voneinander unabhängige Beziehungen zur Mutter und zum Vater gleichzeitig unterhält, bei vorrangig altersentsprechenden dyadischen Beziehungsmustern. Das Kind entwickelt seine trianguläre Kompetenz in dem Beziehungsdreieck mit seinen Eltern, deren verinnerlichte triadische Beziehungserfahrungen maßgeblichen Einfluss darauf nehmen. Wenn von Triangulierung als Entwicklungsaufgabe der ersten Lebensjahre gesprochen wird, dann sind (mindestens) zweierlei Dimensionen gemeint: „zum einen geht es um interpsychische Beziehungen und Beziehungsmuster zwischen Mutter, Vater und Kind, zum anderen um die Entstehung intrapsychischer Repräsentanzen dieser Beziehungen“ (Schon, 1995, S. 78). Die erste Dimension bezeichnet die Triade oder das triadische Beziehungsmuster, während es in der zweiten Dimension um Triangulierung im eigentlichen Sinne geht. Damit der Vater seine triangulierende Funktion ausüben

kann, braucht es von allen dreien einen Beitrag. Wenn die Mutter sich innerlich wie äußerlich auf den Vater bezieht und ihre dyadische Beziehung mit dem Kind zu ihm öffnet, kann der Vater zum Kind eine eigenständige, anders geartete Beziehung aufbauen. Mit dieser sicheren Bindung zu zwei unterschiedlichen Bezugspersonen und der Einstellung der Eltern, sich an Generationsgrenzen, kulturelle Umgangsregeln und das Inzestverbot zu halten, „bringen [sie, A. J.] ihre Kinder in Kontakt mit der außerfamiliären Welt“ (Grieser, 2011, S. 140). Im Übergang in die Kinderkrippe ist für eine gelungene Trennungsbewältigung eine erforderliche Triangulierung zwischen Kind, Eltern und Fachkraft notwendig (vgl. Schaich 2011). Bekannt ist, dass die Hinwendung zu einem Dritten leichter gelingt, wenn die Primärobjekte zu dieser Person/Einrichtung eine positive Grundeinstellung haben. Die triadische Fähigkeit, Beziehungen zu mehreren zu unterhalten und die Bereitschaft, dass noch andere Menschen „‘emotional hoch bedeutsame‘ Beziehungen zum eigenen Kind aufnehmen, erlaubt ‚Doppelbemutterung‘ - als eben nicht doppelt exklusives Muttersein“ (Utermann, 2009, S. 175).

5.2.3.1 Das Kind im Beziehungsdreieck zwischen Vater und Mutter | Elterliche Phantasien und Erwartungen darüber, wie das Kind den Übergang meistern wird

Erneut bleibt es nicht bei der vorher getroffenen Verabredung. Kurz vor unserem Termin erfahre ich per SMS, dass der Vater sich auf den Weg in den Laden der Mutter macht. Sophie ist schon wach und er hat noch viel zu erledigen. Deshalb treffen wir uns gleich im Geschäft der Mutter. Kurzfristig stelle ich mich nun wieder um. Der viele Wechsel lässt kaum einen festen Beobachtungsrhythmus entstehen, der Ruhe und Sicherheit schafft. Zufällig treffe ich Vater und Tochter im Kinderwagen dann schon kurz vor dem Laden auf der Straße. Es ist ein heißer Tag. Die Sonne scheint und Sophie sitzt luftig gekleidet in ihrem Kinderwagen. Während ich mein Fahrrad schiebe, entsteht ein spontaner Kontakt, bei dem ich mich bedeutend aktiver verhalte. Der allgemeine Beobachtungsrahmen gibt der Beobachterin Sicherheit und ermöglicht es auch, in eine aufnehmende, begleitende Beobachtungshaltung zu kommen.

Ich begrüße auch Sophie, aber sie reagiert nicht weiter auf mich. So, als kenne sie mich nicht. Einen Augenblick später schaut sie zu mir und ihr Vater fordert sie auf: „*Lächele doch mal!*“ und sie lächelt, dann dreht sie schüchtern ihren Kopf weg. Das wiederholt sich ein paar Mal. Sie lächelt jetzt lockerer und wieder verschmitzt, dreht sich erneut weg. Ich sage: „*Na, bist du ausgeschlafen?*“ und der Vater antwortet: „*Ja, vor einer halben Stunde.*“ (Abschnitt 7-12, 5. Beobachtung Familie_1_2013)

Für die Beobachterin erschwert dieses Treffen auf der Straße das Einnehmen einer ruhigen, abwartenden Beobachtungshaltung. Es entsteht vielmehr eine kommunikative Begegnung, in der ruhiges Schauen und Empfinden immer wieder durchkreuzt wird von der aktiven Kom-

munikation mit den Beteiligten. Deshalb ist das Finden eines geeigneten Platzes zum Beobachten von großer Bedeutung (Maiello, 2007). Durchaus denkbar, dass die Beobachterin eher eine aktive Rolle einnimmt, um die Beziehung zum Kind zu beleben. Denn Sophie nimmt zunächst keine sicht- noch spürbare Notiz von ihr, sie ist für sie in diesem Moment vielleicht eine von vielen Menschen, die ihr tagtäglich im Rahmen der Arbeit der Eltern begegnen. Meine direkte Frage zum Schlaf könnte in latenter Weise daher rühren, dass ich eine Erklärung für Sophies zurückhaltendes Verhalten suche. Mit meiner Frage nach ihrem Aufwachen stelle ich unbewusst einen Bezug zur eigentlichen Verabredung her, die durch ihren Schlaf verschoben wurde. Kurz darauf treffen wir im Geschäft der Mutter ein. Sophie reagiert höchst erfreut, als sie ihre Mutter sieht.

Als wir die Geschäftsräume betreten, fängt Sophie laut an zu juchzen, ganz freudig und aufgeregt zappelt sie mit ihren Beinen. Im Laden wird sie richtig munter und die Mutter sagt lächelnd, dabei freudig: *„Ja, wir wissen, Du bist auch da.“* Die Mutter sitzt auf der Bank und arbeitet, der ganze Tisch ist vollgestellt mit ihren Arbeitsprodukten. Im Hintergrund sitzt Clara, eine Mitarbeiterin, an einem anderen Tisch und arbeitet. Wolfram nimmt Sophie auf den Arm, aber sie zappelt und will, so scheint es mir, zu ihrer Mama. Sie streckt ihre Arme in ihre Richtung und lehnt sich dabei nach vorne. Emma steht auf und gibt ihr einen Kuss. Sie hält noch etwas in der Hand, geht damit in den hinteren Raum und sagt dabei: *„Gut, dass ich damit fertig bin.“* Ich bin mir nicht sicher, ob sie Sophie kurz auf den Arm nimmt. Doch, ich denke schon. [...] Ich suche mir einen Platz und *„falle“* etwas in den tiefen Sitz des Stuhles, der am Tisch steht. Die Mutter sieht das und lacht: *„Ja, die Stühle sind recht tief.“* (Abschnitt 20-33, 5. Beobachtung Familie_1_2013)

Beglückend zu sehen wie die kleine Sophie sich freut, ihre Mutter wiederzusehen. Die Mutter erkennt nicht, dass ihre Tochter sich so sehr freut sie wiederzusehen. Vermutlich empfindet sie Sophie eher als raumgreifend und ihre Aufmerksamkeit fordernd. Ihre zuvor genossene Selbstbestimmung im Arbeitskontext geht jetzt verloren. Die Mutter scheint vertieft in ihre Arbeit zu sein, sie muss sich jetzt umstellen auf ihr *Muttersein*.

Für die Beobachterin ist es wieder eine neue Konstellation mit anderen, neuen Beteiligten. Sie muss sich ebenfalls umstellen und anpassen. Das überraschende *Fallen* in den tiefen Stuhl deutet auf ihre Verunsicherung in ihrer Beobachter- und Forscherinrolle hin. Bis jetzt konnte sie noch keinen sicheren Platz zum Schauen finden.

Der Vater holt eine Decke, nachdem die Mutter sagt: *„Na, wollen wir dir mal ein Spielparadies aufbauen?“* Sie setzt Sophie auf die Decke. Sie beklagt sich und streckt demonstrativ ihre Beine aus, so dass es schwer fällt sie hinzusetzen. Die Mutter sagt: *„Na komm, setze dich mal hin!“* und hilft dann nach, indem sie Sophie auf den Bauch legt, während sie (trotzig) sagt: *„Na, wenn du nicht sitzen willst, dann machen wir es so.“* Sophie richtet sich aber ganz schnell wieder auf und kommt zum Sitzen. Sie schaut sich um. (Abschnitt 39-43, 5. Beobachtung Familie_2_2013)

Sophie scheint sich zu weigern, hingesezt zu werden. Sie könnte sich nach der großen Freude beim Wiedersehen noch weiter die körperliche Nähe und Aufmerksamkeit von ihrer Mutter wünschen. Gehen wir davon aus, dass Sophie sich jetzt in der Wiederannäherungsphase (18. - 24. Monat) nach Mahler et al. befindet, so ist es typisch zusehen, wie das kleine Kind versucht, die Mutter für ihre Welt und ihre Beschäftigung zu interessieren. Die libidinöse Besetzung der Mutter führt dazu, dass jegliche Bewegung von ihr das Kind beschäftigt und es viel Beachtung und Interesse verlangt. Gerade, weil es allmählich aufgrund seiner wachsenden motorischen Fähigkeiten fähig ist, sich selbstständig von ihr zu entfernen, wächst die Angst vor Trennungen. Sein Omnipotenzgefühl wird zunehmend durch die elterlichen Anforderungen frustriert, was zu massiver Enttäuschungswut führt (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975, S. 101). Die Mutter bleibt bei ihrer Intention und legt das Kind mit einer ärgerlichen, trotzigem Geste auf den Bauch. Sie kann in diesem Moment nicht mütterlich kooperativ auf die Wünsche der Tochter eingehen. Aber Sophie erhebt sich wieder aus dieser ihr zugemuteten Position, die ihr nicht behagt. Ich kann ihren Gesichtsausdruck währenddessen nicht sehen. In diesem Moment wirkt sie aktiv und widerstandsfähig. Sie lässt sich nicht - gegen ihren Willen - von der Mutter in eine Position bringen. Ein ausdrucksstarkes, sich mitteilendes und nicht vorschnell passiv resignierendes Kind sehen wir hier, welches die Eltern im Vorgespräch genau so beschrieben haben. Für die Mutter ist der Wechsel von der Berufs- zur Elternidentität nicht einfach zu bewältigen. Sie wendet sich wieder ihrer Arbeit zu, bleibt aber wahrscheinlich in einem ambivalenten Spannungszustand.

Wenig später spricht mich Sophies Mutter auf den Termin für das Aufnahmegespräch zur Eingewöhnung an. Da ihr der genaue Termin nicht gleich in den Sinn kommt, schaut sie in ihrem Kalender nach. Der Termin fällt genau auf den Tag unseres Beobachtungstermins. Ich wage nicht, die Eltern zu fragen, ob wir dafür einen zusätzlichen Termin für die Beobachtung zuhause ausmachen können. Dies hat damit zu tun, dass ich die Eltern augenblicklich beruflich ziemlich eingespannt und belastet erlebe. Dabei möchte ich vermeiden, eine weitere Belastung für die Familie darzustellen, gleichsam hat sie sich aus eigenen Stücken für die Teilnahme entschieden. Meine Zurückhaltung könnte auch im Sinne der Gegenübertragung ein Gefühl des Kindes spiegeln, welches sich manchmal - wie in der Beobachtung hier - wie eine zusätzliche Belastung fühlen könnte. Die konkrete Eingewöhnung rückt immer näher.

Als die Mutter anfängt hin- und her zu rennen, wird Sophie wieder unruhiger (sie hat sich zuvor längere Zeit mit kleinen Kugeln und einem Becher beschäftigt). Sie schaut die Mutter fordernder an. Ihr Blick folgt ihr sehnsuchtsvoll. Sie plappert „Manama“ und streckt ihren Arm und ihre Hand nach der Mutter aus. Der Vater kommt und kniet sich vor Sophie auf die Decke. Er stellt Sophie hin, während er sie an den Händen hält. Sie streckt sich, macht sich *groß* und stellt sich auf

ihre Zehenspitzen. Nach einer Weile liegt wieder der ganze Fuß am Boden auf. Der Vater stützt sie am Rücken und sagt: *„Sie kann sich schon ganz gut halten“*, wenig später lässt Sophie sich ganz in seine Hände fallen. Jegliche Körperspannung scheint aus ihrem Körper zu verschwinden, sie sackt nach vorne und der Rücken wird ganz rund. Dann klagt sie erneut und der Vater sagt: *„Na, vielleicht hast du Hunger? Ich mache Dir mal etwas zu essen.“* Er verschwindet in den hinteren Teil des Ladens und Sophie bleibt allein auf der Decke sitzen. (Abschnitt 71-80, 5. Beobachtung Familie_3_2013)

Heute sind erstmals beide Eltern während der Beobachtung anwesend. Der Vater betreut Sophie, während die Mutter arbeiten will. Bedeutsam für die frühe Triangulierung ist, neben einer ausreichend guten eigenen inneren Triangulierung, die Bereitschaft der Mutter, dem Vater wie dem Kind eine unabhängige Beziehung zuzugestehen (Grieser, 2015, S. 137). Dies können wir in dieser Familie gut beobachten.

Gerade beim Sprechen über die Kindertagesstätte und das Aufnahmegespräch dort hebt der Vater seine Tochter in die Vertikale. Sie streckt sich, wenig später scheinen ihre Kräfte nicht auszureichen und sie lehnt sich gegen den Vater, *sackt* mehr in sich zusammen. Der Wunsch *größer*, einen Entwicklungsschritt weiter zu sein, könnte hier bei beiden - Kind wie Vater - unbewusster Handlungsimpuls sein. Gerade sprechen wir über den baldigen Besuch der Kindergruppe. Beide Eltern wünschen sich verständlicherweise, dass Sophie bis zum Krippeneintritt wenigstens krabbelt. In den vorherigen Beobachtungen konnten wir sehen, dass auch ihr Vater überzeugt ist, sein Kind brauche eine fördernde Stimulation seiner Bewegungsentwicklung. Im Sinne eines Anreizes, einer Motivation. Die Bewegungsentwicklung des Kindes durchläuft in dieser Phase verschiedene Übergangspeditionen. Das Baby lernt, sich zu drehen, zu rollen, zu kriechen und zu krabbeln. Es sitzt eigenständig und kommt vom Hochziehen zum Stehen, um dann bald erste Schritte zu gehen. Dabei lernt das Baby und kleinere Kind aber vielmehr, worauf Pikler in ihren Arbeiten zur Bewegungsentwicklung hinweist: „ [...], sondern er lernt auch das Lernen. Er lernt, sich selbständig mit etwas zu beschäftigen, an etwas Interesse zu finden, zu probieren, zu experimentieren. Er lernt, Schwierigkeiten zu überwinden. Er lernt die Freude und die Zufriedenheit kennen, die der Erfolg - das Resultat seiner geduldigen, selbständigen Ausdauer - für ihn bedeutet“ (Pikler, 1982/1987, S. 35).

Draußen vor dem Laden legen alle eine Kaffeepause ein. Sophie sitzt auf dem Schoß der Mutter. Clara lenkt das Gespräch gleich auf die Eingewöhnung. Die Mutter erzählt in einem gelangweilten, genervten Ton, dass sie ihr in der Kita sagten, die Eingewöhnung dauere ungefähr vier Wochen. Genau zu dieser Zeit will sie eigentlich in den Urlaub mit Sophie fahren. Sie erzählt weiter:

Emma: *„Der Sophie hat es dort auch ganz gut gefallen.“* Ich: *„Ja?“* Die Mutter: *„Ja, sie haben eine kleine Spielecke und dort hat sie die ganze Zeit gespielt, während wir uns unterhalten haben.“* Der Vater klingt stolz, als er erzählt, dass die Leiterin sich optimistisch zeigt, denn nur wenige Kinder können sich in diesem Alter schon so lange beschäftigen. Ich sage: *„Ich bin schon gespannt.“* Der Vater lacht und sagt: *„Wir auch.“* Die Mutter wendet ein: *„Ja, mal sehen, vielleicht wird alles ganz anders, als wir jetzt denken. Dass sie sich doch nicht so gut trennen kann und Mucken macht.“* Ich dachte heute auch schon auf dem Weg zur Familie darüber nach und sage wohl deshalb: *„Ja, sie ist es bislang gewohnt, dass immer einer von Euch beiden für sie da ist.“* Beide nicken. Sophie sitzt nun auf den Füßen der Mutter, dann ganz auf dem Boden des Fußgängerweges. Sie schiebt oder reibt die Aprikose über den dreckigen Boden und die Mutter sagt: *„Dann müssen wir dich heute schon zum Mittagsschlaf sauber machen.“* Vorher, als Sophie noch bei der Mutter auf dem Schoss sitzt, lässt sie sich kopfüber nach vorne hängen und spuckt dabei Aprikosenschale auf den Asphalt. Die Mutter lacht und nimmt sie wieder hoch. Sie fragt sie, was sie da macht und sagt dann: *„Ach, das ist nur die Schale.“* (Abschnitt 114-127, 5. Beobachtung Familie_4_2013)

In dieser Szene zeigen sich die Erwartungen und Phantasien der Eltern, wie ihre Tochter den Übergang in die Kindertagesstätte meistern wird. Die Mutter und auch die Beobachterin können sich der optimistischen Sicht des Vaters beziehungsweise der Kitaleiterin nicht ganz anschließen. Die Kitaleiterin und später auch der Vater heben positiv hervor, dass sie sich schon gut allein beschäftigen könne. Daraus folgern sie, dass auch die Trennung von den Eltern unproblematisch verlaufen werde. Einzuwerfen ist, dass sie diesem selbständigen Spiel in Anwesenheit der Eltern folgt. Gleichsam ist das Büro der Leiterin nicht mit den Gruppenräumen einer Kindertagesstätte zu vergleichen. Die Mutter äußert erste Bedenken, dass Sophie - obwohl sie sich schon lange allein beschäftigen kann - möglicherweise doch Schwierigkeiten haben wird, sich von ihr zu trennen. Sie wird in ihrer intuitiven Einschätzung richtig liegen.

Der von ihr verwendete Ausdruck *„Mucken machen“*, verweist darauf, dass sie Sophies mögliches Verhalten eher als Auswirkung auf sich betrachtet. Aus Sicht der Mutter wird es für sie dann eher anstrengend und nervig. Sie scheint in ihrem Denken und Fühlen nicht so sehr bei der kleinen Sophie zu sein, die mit den Belastungen des Getrenntseins von den Eltern kämpft. Es ist wenig Platz für mitfühlendes Verständnis, dass sie auch einen Kummer, schmerzliche und bedrohliche Gefühle in der ersten Zeit bewältigen muss. Dahinter könnte sich eine Strategie der Vermeidung abbilden, in der die Mutter gar nicht genau wissen will, was dieser Trennungsprozess auslösen könnte. Sie könnte unbewusst in die Nähe ihrer eigener Erfahrung mit Frühbetreuung kommen, der sie ausweicht. Denn sie hat diese Trennung und das Getrenntsein von ihren Eltern schon nach nur zwei Lebensmonaten erlebt und wie sie im Erstgespräch abwehrend betonte, es habe ihr eben auch nicht geschadet.

Schon (1995) erfasst Elternschaft unter der Entwicklungsperspektive als eine Konzentration von psychischer Triangulierung. „Hier treffen drei Dreiecke aufeinander: die inneren Beziehungsdreiecke, die die Eltern aus ihren jeweiligen Herkunftsfamilien mitbringen und das neu entstehende Dreieck, das sich als äußere familiäre Beziehungskonstellation und als innere psychische Struktur des Kindes allmählich herausbilden wird“ (S. 15-16). Nicht nur dem Kind stellen sich hier neue Entwicklungsaufgaben, sondern eben auch die Eltern beginnen, sich mit ihren Vater- und Mutterbildern, ihrem Selbstbild als Tochter und Sohn, als Mann und Frau sowie als Vater und Mutter auseinanderzusetzen.

Frühe Erfahrungen lassen sich nicht einfach durch geeignete wissenschaftliche Methoden erfassen und rekonstruieren. In ihrer biographischen Untersuchung ehemaliger Krippenkinder in der DDR berücksichtigen Israel & Rühling (2008) in ihren Interpretationen, *wie* die Interviewten über ihr Leben und ihre Erlebnisse erzählen und reflektieren können. Indem sie danach schauten, inwieweit die Interviewten im Rahmen ihrer Selbstentwicklung eine reflexive Funktion (Mentalisierung) aufbauen konnten, die sich in ihren Erzählungen widerspiegelt, versuchen sie einen Zugang zu frühen Erfahrungen herzustellen. Denn: „Es handelt sich um innerlich verarbeitete Umstände und Einflüsse, die zwar den geistig-seelischen Zustand (mentales Befinden) und das Verhalten bestimmen, aber dem Bewusstsein nicht (mehr) direkt zugänglich sind“ (Israel & Kerz-Rühling, 2008, S. 194).

Als wir wieder in den Arbeitsraum zurückkehren:

Mir fällt der kleine Bauch der Mutter auf und ihre Umstandshose. Später als sie mir beim Arbeiten gegenüber sitzt, verspüre ich den Impuls, sie nach ihrem Befinden während der Schwangerschaft zu fragen. Sie sieht ein wenig blass und abgekämpft aus. Sophie beklagt sich beim Absetzen auf die Decke und streckt fordernd ihre Arme in Richtung Mama aus. Diese versucht zu arbeiten. Nach einer Weile sagt sie etwas genervt: „*Ach, Mensch, Sophie, das wird heute nichts. Die Mama kann sich nicht konzentrieren.*“ Wieder und wieder korrigiert sie ihre Arbeit, aber es gelingt ihr nicht. Sophie sitzt immer noch auf der Decke, wirkt aber unzufrieden, murrte und sagt „*Maama*“ und nochmal „*Maaam*“. Wolfram kommt mit der fertigen Milchflasche und setzt sich zu ihr. (Abschnitt 109-139, 5. Beobachtung Familie_4-5_2013)

Die Schwangerschaft der Mutter scheint allgegenwärtig. Zumindest fällt der Beobachterin heute der vorgewölbte, kleine Bauch auf, während sie gleichsam in einer belastenden Weise, eine Erschöpfung bei der Mutter wahrzunehmen meint. Ihre Beobachtungszeit ist um.

5.2.3.2 Das erste Krabbeln | Triade | Erste Anzeichen einer emotionalen Objektpermanenz |

Mutter und Kind finden in ihrer Interaktion nicht zusammen

Zunächst trifft die Beobachterin auf Sophie und ihren Vater in den Arbeitsräumen der Mutter. Es ist noch dunkel hier und Sophie liegt mit dem Rücken auf einer Decke, kniend der Vater davor. Ich vermute, sie wurde gerade gewickelt.

Sophie dreht sich mit Schwung auf die Seite und kommt allein zum Sitzen. Ich begrüße sie. Sie schaut mich erstaunt an. Dann lächelt sie und dreht sich schnell zum Vater um. Ich setze mich auf die Ecke der Bank, nah an ihrem Platz auf dem Fußboden. Vor Sophie liegen einige Spielbecher aus Plastik, die ich schon aus den vorherigen Beobachtungen kenne. Sie klopft mit einem Becher auf den Boden, verliert ihn dabei aus der Hand und dieser rollt weg. Sie macht sich mit einem mühsamen Stöhnen auf den Weg, ihn sich zurück zu holen. Sie kommt nach vorne in den Vierfüßlerstand, ein Fuß ist noch etwas verklemmt, mühsam zieht sie ihn raus und krabbelt dann zum Becher. Ich sage zum Vater: *„So, jetzt krabbelt sie schon, wie schnell das geht.“* Wolfram: *„Ja, seit letzten Dienstag, da ist sie losgekrabbelt.“* Ich frage ihn: *„Hat sie darauf besonders reagiert, erstaunt oder so?“* Wolfram: *„Ja, sie war ganz euphorisch. Aber vorhin auf dem Spielplatz, da waren zwei andere Jungen in ihrem Alter, die sind schon gekrabbelt und als der eine auf sie zukam, war ihr das nichts, sie hat mich ganz erstaunt angeschaut.“* (Abschnitt 5-16, 6. Beobachtung Familie_1_2013)

In der Begrüßungsszene wirkt Sophie aktiv und schüchtern zugleich. Beim Eintreten bemerkt sie mein Kommen und richtet sich mit Schwung und Neugier auf. Zunächst scheint sie mich nicht zu erkennen, dann lächelt sie mich an und sofort zieht sie sich zurück, wie eine Scham oder Scheu vor den eigenen Gefühlen und ihrer Lebendigkeit. Es könnte auch eine Art Fremdeln sein, welches häufig noch einmal mit der sich entwickelnden Fähigkeit des Kindes zusammenhängt, selbständig seine Umwelt zu erkunden. Immerhin bin ich keine vertraute Person des Kindes. Im Laufe des ersten Lebensjahres festigt sich die Bindung und das Kind spürt verstärkt seine körperliche und emotionale Abhängigkeit von den Bezugspersonen. Somit könnte ihr scheue, aber doch verschmitzte Art des Begrüßens und Wegdrehens Ausdruck dieser Dynamik sein, die sich in verstärkter Suche nach Nähe, Trennungsangst und Fremdeln zeigen kann (Largo, 2007).

In den letzten Beobachtungen fiel es ihr noch deutlich schwerer, sich vom Boden zu lösen. Heute wirkt sie in verschiedenen Momenten, beispielsweise als sie sich wegen des wegrollenden Bechers vom Sitzen in den Vierfüßlerstand begibt, viel beweglicher. Die physische Anstrengung, die ihr die Bewegungen und die Abläufe noch abverlangen sind deutlich zu sehen und zu hören. Seit der letzten Woche beginnt sie nun zu krabbeln. Ein weiterer Entwicklungsschritt, auf den die Eltern schon länger gewartet haben. Als ihr Vater von dem Kontakt mit anderen Kindern auf dem Spielplatz erzählt, gerät ein weiterer Aspekt ins Blickfeld: Ihr Um-

gang mit anderen Kindern. Dieser nahe und für sie noch nicht sicher zu regulierende Kontakt scheint Sophie etwas verstört, sogar erschreckt zu haben. Die Nähe und Distanz zu anderen selbstständig durch eigene Bewegungsmomente zu regulieren, ist noch kein selbstverständlicher Handlungsmodus. Desweiteren deutet sich hier an - wie schon im Erstgespräch von den Eltern erwähnt - dass Sophie den Kontakt und Umgang mit anderen Kindern bisher kaum gewöhnt ist. Ihr fehlen die Erfahrungen, deshalb eben die erstaunte Reaktion. Es könnte auch sein, dass sie innerlich damit beschäftigt ist, nun bei anderen Kindern etwas zu entdecken, was sie gerade für sich selbst entdeckt und lernt. Für den Vater scheint diese Begegnung - auch vor dem Hintergrund des bald beginnenden Gruppenalltags - von erheblicher Bedeutung. Hier könnte auch eine latente Angst des Vater mit hineinspielen, wie Sophie den Alltag mit anderen Kindern bewältigen wird. Denn im Gruppenalltag wird sie ohne seine Hilfe Nähe und Distanz regulieren müssen.

Erst einmal setzt sich der Kontakt zwischen dem Kind und der Beobachterin wie folgt fort:

Sophie führt nun einen der Becher an den Mund, während sie zu mir schaut. Dann streckt sie mir ihre beiden Arme entgegen. Wieder diese Geste, ist es ihre Art der Begrüßung oder fühlt sie sich unwohl, weil ich sie beobachte? Als ich nicht weiter reagiere, sondern mehr mit meinen eigenen Gedanken beschäftigt bin, geht ihr Blick zu meiner blauen Handtasche, die gleich neben mir auf dem Boden steht. Dann schaut sie zu ihrem Vater und macht Zischlaute „Fff“ oder „Da, Da“, der Vater macht es ihr nach und schaut sie dabei lächelnd an. Sie lächelt zurück. (Abschnitt 16 - 21, 6. Beobachtung Familie_1_2013)

Anschließend stellt der Vater die Becher in einiger Entfernung zu seiner Tochter übereinander. Wolfram: *„Jetzt wollen wir mal sehen, wie du krabbelst!“* Sophie macht ein, zwei noch recht unkoordinierte Bewegungen, aus dem Vierfüßlerstand nach vorne. Nacheinander und abwechselnd, hebt sie die Hände und Knie vom Boden. Sie wirkt dabei sehr konzentriert und achtsam. Kurz vor dem Turm streckt sie einen Arm nach vorne, macht ihn ganz lang und der Turm fällt um. Beide lachen zusammen. Als Nächstes führt sie wieder einen Becher kurz an ihren Mund. Als er wegrollt, schaut sie ihm hinterher. Dann richtet sich ihr Blick auf den roten, größeren Becher, der in ihrer Nähe liegt. Im Anschluss nimmt sie ihn nun, lässt ihn aber kurz danach fallen, worauf er um sie herum rollt. Sie dreht sich zur anderen Seite und schnappt sich den Becher. Sie weiß nun schon, dass der Becher nicht weg ist, nur wenn sie diesen nicht mehr sieht. Der Vater setzt sich zu ihr. Vorher hat er die Decke mit dem Kommentar: *„Die brauchen wir jetzt nicht mehr, die ist nur zum Spielen“* weggenommen. Sophie hatte sich zuvor beim Krabbeln etwas in der Decke verfangen. Sie liegt nun zusammengeschoben auf einem Haufen. Als er die Decke beim Falten leicht über Sophies Gesicht streift, versucht sie danach zu greifen und beide prusten laut los und lachen. Kurz nachdem er die Decke zusammengefaltet über das Laufgitter gelegt hat, krabbelte Sophie dort hin und zieht sie runter. Sie fummelt mit der dicken Decke herum, nimmt einen Zipfel kurz in den Mund. Der Vater lacht und sagt: *„Die habe ich doch gerade dort hingelegt.“* (Abschnitt 21 - 37, 6. Beobachtung Familie_1-2_2013)

Der Vater schafft wieder - wie in der vorherigen Beobachtung - einen Anreiz zum Krabbeln, indem er den Turm in einiger Entfernung neu aufbaut. Es ist denkbar, dass er der Beobachte-

rin das neuerworbene Können der Tochter unbedingt zeigen möchte. Mit dem Krabbeln und noch viel mehr mit dem Laufen erweitern sich das Bewegungs- und das Handlungsrepertoire des Kindes enorm, wodurch sich seine Angewiesenheit auf helfende Erwachsene - besonders im Hinblick auf die Gruppenbetreuung in der Kindertagesstätte - deutlich verringert. Sophie greift das Angebot auf und wirft den Turm um. Beide lachen dabei und haben sichtlich Spaß. Es ist ein gemeinsames, vertrautes Spiel zwischen beiden. Interessant, wie sie sich in Bezug auf den wegrollenden Becher verhält. Es scheint, als habe sie eine Vorstellung davon, dass dieser nicht verschwunden ist, sondern sie ihren Blickwinkel ändern muss, um ihn zu finden.

Diese Szene zeigt ihre Entwicklung im Bereich der Objektkonstanz. Darunter ist zu verstehen, dass das Kind über eine innere Vorstellung von einem Objekt wie die Mutter/Vater oder einem Gegenstand verfügt, auch wenn er nicht sichtbar ist. Etwa zum Ende des ersten Lebensjahres schafft es das Kind, in seiner inneren Welt eine gewisse Objektkonstanz von den primären Bezugspersonen aufzubauen, dessen Entwicklung als komplexer Prozess noch weitere Jahre (im Sinne Mahlers) andauert (vgl. Akhtar, Kramer, & Parents, 1997). Damals kommt Mahler et al. in ihrer Theorie zur Individuation zu folgender Empfehlung hinsichtlich der außerfamiliären Betreuung, in der sie sich stark auf Anna Freud bezieht: „Im allgemeinen jedoch ist die libidinöse Objektkonstanz des dreijährigen Kindes beständig genug, was soziokulturell darin zum Ausdruck kommt, dass das Alter von 3 Jahren übereinstimmend als Eintrittsalter für den Kindergarten angesehen wird“ (1975, S. 145). Auch bei ihrer Abwesenheit empfindet das Kind dann eine emotionale Verbundenheit und die feste Bindung zu den primären Bezugspersonen. Etwas Abwesendes und nicht zu Erblickendes, ist nicht automatisch verloren, sondern kann wieder kommen oder woanders gefunden werden. Der wegrollende Becher ist ebenso wie die abwesende Mutter nicht verloren.

In dieser Zeit setzt oft der Gebrauch von Übergangsobjekten ein, die dem Kind helfen, mit der Abwesenheit der Primärobjekte besser zurechtzukommen (Winnicott, 1951/1969; Funder, 2009). Ungefähr nach einem halben Jahr gebrauchen viele Babies ein Übergangsobjekt - in einem kreativen Sinne- welches hilft, die vorübergehende Leere durch die abwesenden Elternteile besser zu ertragen. Als Vorläufer eines Symbols wird ein Ding „zum Ersatz für die Mutter, zu einem Dritten in der noch sehr ungetrennten Beziehung, dies kann als ein Vorläufer eines Symbols aufgefasst werden“ (Grieser 2015, S. 35).

Der Kommentar des Vaters, dass die Decke nur zum Spielen gebraucht wird, irritiert ein wenig. Begreift er diese gemeinsame Zeit eher als eine Übungszeit, in der das Kind herausgefordert und trainiert wird? Dazu braucht es keine weiche, kuschelige Decke, aber Sophie scheint

diese noch zu brauchen oder will sie das vorangegangene Fangspiel fortsetzen? Denkbar, sie könnte die weiche Decke als schützende Unterlage brauchen oder erinnert sie die Decke an die Mutter? Als sie den Deckenzipfel im Mund hat, kommt mir die vergangene Stillsituation in den Sinn. Steht der Deckenzipfel für die *abwesende* oder *gar verlorene* Brustwarze der Mutter oder nutzt sie diesen im Sinne eines Übergangsobjekts?

Übergangsobjekte sind Objekte aus der materiellen, äußeren Welt und repräsentieren die frühe Mutter/Vater-Kind-Beziehung. Der Säugling und das Kleinkind bevorzugen meist weiche Gegenstände, wie ein Tuch oder den Zipfel einer Decke, manchmal auch den eigenen Daumen oder die Faust, um sich mit der Mutter oder dem Vater verbunden zu fühlen. Der britische Kinderarzt Winnicott geht davon aus, dass etwa mit dem ersten Lebensjahr das Kind in der Lage ist, eine innere Vorstellung von der Mutter und ihrer wohlwollenden Zuwendung, „an die es gewohnt ist, eine Zeitlang lebendig zu halten, vielleicht 10 Minuten, vielleicht eine Stunde lang, vielleicht länger“ (Winnicott 1950/1984, S. 12). Heute erwarten wir von den jungen Kindern deutlich längere Zeiten, die sie in Abwesenheit der Primärobjekte verbringen. Als der Vater in den hinteren Raum geht, folgt ihm Sophie mit ihrem Blick. Sofort danach wendet sie sich wieder zu mir. Es ist eine weitere, längere Begegnung zwischen beobachtetem Kind und der Beobachterin:

Wir sind dann einen Moment allein im Raum. Sie sitzt dicht vor mir und schaut auf meinen rechten Fuß. Ich habe die Beine übereinandergeschlagen, so dass der eine Fuß fast auf ihrer Augenhöhe ist. Sie berührt vorsichtig die Sandale und dann auch meine Zehen. Dann nimmt sie ihre Hand wieder weg. Schaut auf meinen anderen Fuß. Ich „*Ja, das sind meine Füße*“ und sie legt wieder vorsichtig ihre Hand an den Schuh, schiebt dann zwei Finger unter die Riemchen, schaut auch auf meinen rosa farbenden Nagellack. Dann wird es ihr wie unheimlich, sie nimmt ihre Hand weg. Sie murrte und der Vater sagt von hinten „*Was ist los?*“ Ich ziehe meinen Fuß zurück, weil ich das Gefühl habe, es ist zu viel Nähe entstanden, etwas kommt ihr unheimlich vor, so denke ich in diesem Moment. Sie schaut mich wieder unzufrieden an, während sie Unmutslaute von sich gibt. (Abschnitt 47- 54, 6. Beobachtung Familie_2_2013)

Sophie und die Beobachterin sind allein im Raum. Der Blick des Kindes richtet sich auf die Füße der Beobachterin. Mit den Füßen stehen und gehen wir, sie tragen uns - wie man umgangssprachlich sagt. Dies ist etwas, womit Sophie im Moment tatsächlich beschäftigt zu sein scheint. Gerade zuvor stellte sie sich mit Hilfe des Vaters auf ihre Füße. Es sind die Füße einer Frau, der Nagellack und die Sandalen, alles erinnert sie vielleicht an die mütterlichen Füße. Einen Moment versinkt sie scheinbar in eine träumerische Erinnerung an die Mutter. Bis sie im nächsten Moment fast erschrocken bemerkt, dass ich eine andere bin. Dass sie sich so plötzlich von mir zurückzieht und auch meine erwähnten Wahrnehmungen „es kommt mir unheimlich vor“ und „zu viel Nähe“ beschreiben etwas von den latenten, verwirrenden Gefüh-

len des Kindes. Als ich kurz sprachlich mit ihr interagiere, hätte ich etwas mehr sagen können, wie zum Beispiel, dass meine Füße mich tragen und mich hierher gebracht haben oder auch, dass sie auch Füße hat und auf ihnen versucht zu stehen. Interessanter Weise kommt der Vater aus dem hinteren Raum und fragt Sophie, ob es in Ordnung sei, wenn er die Mutter anrufe. Hier zeigt sich seine triadische Kompetenz⁵⁵. Er bindet Sophie in seinen Kontakt zur Mutter ein. Beide, Tochter und Vater, sind mit der abwesenden Mutter beschäftigt. Sophie reagiert zunächst regungslos, beginnt aber bald munter mehrmals „Maa-mma“ zu brabbeln. In zwei Longitudinalstudien von der Schwangerschaft bis zum vierten Lebensjahr des Kindes konnten von Klitzing und Mitarbeiterinnen feststellen,

..., dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen und der kindlichen Problemlösestrategien umso besser waren, je ausgeprägter die triadische Kompetenz der Eltern schon vor der Geburt des Kindes war, je triangulärer ihre Vorstellungswelt bezüglich des imaginären Kindes war, je mehr ihre Vorstellungen in eine von Dialog gekennzeichnete Partnerschaft und von Kontinuität geprägte eigene triadische Herkunftsgeschichte eingebettet waren. (Klitzing et al., 2002a, S. 879)

In der Zwischenzeit beschäftigt sich Sophie mit einem Spielzeug, während der Vater arbeitet. Es zeichnet sich der Eindruck ab, dass während die Eltern ihrer Arbeit nachgehen, Sophie es gewohnt ist, zeitweise für sich zu sein. Da beide Eltern selbstständig in der Nähe ihrer Wohnung tätig sind, wird Sophie von Anfang an in ihren Arbeitsalltag integriert.

Nach einer Weile ändert sich ihre Laune. Sie murrte mehrfach auf und der Vater ruft: „*Ich mache mal deine Milch fertig und dann ist bald Schlafenszeit.*“ Plötzlich kommt dann die Mutter rein. Sie sieht hübsch aus mit ihrer weißen Bluse, entspannt. Sie begrüßt mich mit Handschlag. Sophie braucht einen Moment, aber dann ist ein Strahlen auf ihrem Gesicht zu sehen und sie juchzt freudig auf. Sie streckt die Arme in Richtung Mutter. Diese wirkt reserviert. Sie bleibt in einem Meter Abstand vor ihrer Tochter stehen und sagt: „*Na, dann komme doch!*“ Sophie lässt wie enttäuscht die Arme fallen, die sie eben noch freudig der Mutter entgegenstreckt. Sie beklagt sich hörbar. Die Mutter schaut sie intensiv an, bleibt aber stehen. Sophie beugt sich schwerfällig nach vorne, auf die Arme und krabbelt zur Mutter. An ihren Beinen angekommen, versucht sie zuerst den einen, dann den anderen Fuß aufzustellen. Sie wirkt angestrengt. Die Mutter hat dann ein Herz und hilft ihr, sagt dabei: „*So, gut machst du das!*“ Ich weiß nicht mehr genau, nimmt sie Sophie auf den Arm, aber ich denke schon. (Abschnitt 74-84, 6. Beobachtung Familie_3_2013)

Als Sophie allmählich unzufriedener wirkt, denkt der Vater daran, dass sie hungrig und müde sein könnte. Scheinbar beginnt gerade ihre gewohnte Mittagsschlafzeit. Ich kenne ihren augenblicklichen Wach- und Schlafrythmus nicht. In diesem Alter wechselt dieser noch oft. Genauso gut könnte Sophie nun zunehmend mehr die Abwesenheit der Mutter - die *Leerstelle*

⁵⁵ Triadische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit mit einem Gegenüber unter Einbezug eines Dritten zu interagieren. Auf der Ebene der Eltern-Kind-Beziehung sind beide Eltern feinfühlig in der Lage, die andere Art und Weise des Partners mit dem Kind zusammen zu sein wertzuschätzen. Differenzierte Auseinandersetzung findet sich bei Grieser, 2015.

- spüren und in diesem Fall ist auch der Vater mit etwas Anderem beschäftigt. Denken wir noch zurück an die weiche Decke, die sie runterzieht und deren Zipfel, den sie dann in den Mund gesteckt hat. Natürlich kann sie ebenso gut wirklich hungrig sein. Dann kommt - für mich und wahrscheinlich auch für das Kind - überraschend die Mutter. Sie wirkt erholt und entspannt auf mich. Ich denke, sie hat sich zuhause ausgeruht.

Es gibt bei der Auswertung auf meiner Seite einen deutlichen Widerstand, sich mit dieser speziellen Szene zu beschäftigen. Das Protokoll noch einmal zu lesen, löst Traurigkeit und Beklemmung aus. In der Identifikation mit dem beobachteten Kind spüre ich schmerzlich die Distanzierung und fordernde Haltung der Mutter beim Wiedersehen. Sophie schien vorher schon *entkräftet* und anlehnsbedürftig, worauf der Vater mit der Versorgung auf physischer Ebene reagiert. Die Mutter kann das natürlich nicht wissen, aber die nicht-empathische *Härte* der Mutter, so kommt es mir vor, trifft mich als Forscherin und löst massiven Widerstand aus, sodass ich mich nicht erneut mit dieser Szene beschäftigen möchte. Die Mutter ist in diesem Moment nicht offen für die Befindlichkeit ihres Kindes. Scheinbar kann sie sich gar nicht vorstellen, was ihre Abwesenheit für ihre Tochter bedeutet. Mit Hilfe einer Rationalisierung denkt sie wahrscheinlich, dass der Vater doch da war. In diesem Moment fehlt ihr eine Vorstellung davon, was in ihrer Tochter vor sich geht und sie vermag nicht, reflexiv darüber nachzudenken, welche Umstände und Erfahrungen zu ihrem jetzigen Verhalten beitragen könnten (Mentalisierung). In diesem Moment des Wiedersehens erfasst sie reflexiv nicht ihre besondere Bedeutung *als Mutter* für ihr Kind. Ihre *herzlose* Reaktion könnte neben dem Schutz vor Schuldgefühlen auch damit zusammenhängen, dass die Mutter innerlich mit dem neuen Kind beschäftigt ist und die Auswirkungen der Schwangerschaft dazu beitragen, dass sie Sophie in diesem Moment eher als Belastung und Zumutung erlebt. Ich brauche eine Pause vom Erinnern und Nachdenken. Die Beobachterin verwendet hierfür die sprachliche Umschreibung „*die Mutter hat dann ein Herz und hilft ihr*“ im Protokoll. Kommt die Mutter ihr in dieser Szene *herzlos* vor? Sie wirkt auf die Beobachterin kühl und emotional nicht erreichbar. Sie erkennt die Bedürfnislage ihres Kindes in diesem Augenblick nicht und kann diese nicht unbeeinflusst von ihren Empfindungen entschlüsseln. Sie geht kaum einen Schritt auf ihr Kind zu, sondern verlangt - wahrscheinlich in erzieherischer Natur - dass Sophie sich selbst auf den Weg zu ihr macht. Möglicherweise ist sie bis zum jetzigen Zeitpunkt ganz bei sich - in einem Übergangsprozess - und noch nicht bereit, sich ganz für Sophie zu öffnen. Nicht immer kann dies *eine Mutter* leisten, was durchaus menschlich und verständlich ist. Desweiteren gilt es zu bedenken, dass sie wieder schwanger ist und möglicherweise mit physiologischen und anderen Veränderungen zu tun hat. Es gibt nun zumindest in den Fantasien der

Eltern einen weiteren *Dritten*, für den sie Zeit und Raum benötigen. In latenter Weise kann das mütterliche Verhalten als Ausdruck einer beabsichtigten Erziehung Sophies zu mehr Ver- selbständigung und Loslösung ausgelegt werden. Ein doppelter Druck - einmal durch die bevorstehende Eingewöhnung und durch die Geburt des Geschwisterkindes - beeinflusst das familiäre Miteinander. In die Beziehung zwischen Mutter und Sophie ist nun ein vorgeburtliches *Drittes* getreten. Sophies Platz *in* und *bei* der Mutter wird sich verändern. Ihre anschließende Klage und Unzufriedenheit auf dem Arm der Mutter machen sichtbar, dass sie sich möglicherweise nicht willkommen fühlt und darüber enttäuscht und frustriert ist.

Aber Sophie wirkt bei der Mutter nicht zufrieden. Sie dreht ihren Körper und Kopf gleich wieder von ihr weg, schaut sich im Zimmer um. Ihr Blick bleibt auf den Tisch gerichtet. Daraufhin streckt sie unzufrieden ihren Arm aus. Die Mutter stellt sie vor sich hin. Woraufhin Sophie mit Schwung auf ihren Po plumpst, während die Mutter sie noch an den Händen hält. Sie wird sofort steif, erschrickt sich und beginnt zu weinen. Ihre Mutter spricht zu ihr: „*Ach, komm Sophie, Du hast so eine dicke Windel um.*“ Sie zieht Sophie hoch und wenig später ist Sophie bei ihrem Vater auf dem Arm. Dieser sagt zur Mutter, eher mitfühlend „*Sie hat sich mehr erschrocken*“, dann tröstend zu Sophie: „*Ist schon wieder gut.*“ Sie schmiegt sich etwas an den Vater und schaut hinter seine Schulter. Die Mutter geht weg und zieht sich um. Sie packt einige Arbeitsmaterialien aus und sagt, „*Na, dann mache ich erst mal andere Arbeiten, damit es nicht so laut hier ist.*“ Sophie steht vor dem Vater und er stützt ihren Rücken, da sie strauchelt. Als er sie absetzt, krabbelt sie um ihr Laufgitter herum und zieht sich ganz allein hoch. Mühsam, sie atmet schwer. Zuerst stellt sie den einen Fuß, dann den anderen auf. Zieht sich hoch, wenn sie eine Hand los lässt, beginnt sie zu schwanken, aber letztendlich steht sie wenig später am Laufgitter. Kurz danach schwankt sie wieder hin und her und der Vater stützt sie am Rücken (Abschnitt 74-80, 6. Beobachtung Familie_3_2013)

Beide, Mutter und Tochter finden in ihrer Interaktion nicht zueinander. Sophie könnte wütend vor Enttäuschung sein, dass ihre Mutter ihr nicht entgegen kommt. Auf ihrem Arm bleibt sie dennoch unzufrieden und dreht sich nun abweisend weg. Tut sie es der Mutter gleich? In dieser emotional aufgeladenen Situation steht Sophie mit ihrem eigenen Körper - recht unsicher und wackelig. Gibt die Mutter ihr nicht genug *Halt* in diesem Moment? Als Sophie vor ihr auf den Boden plumpst und zu weinen beginnt, reagiert sie verständnislos und wenig angemessen. Sophie erkennt im Laufe ihrer Bewegungsentwicklung nun allmählich den *harten* Boden, seine materielle Unnachgiebigkeit, vor der auch die Eltern das Kind nicht bewahren können. Der Vater erkennt eher, dass sie sich vielmehr über das plötzliche Fallen erschreckt, als dass sie sich weh tut. Ihre Mutter scheint das nicht zu erkennen. Möglicherweise ist sie innerlich nun auch angespannt, will zu arbeiten beginnen und sich nicht durch ihre Familie stören lassen. Sie kann ihrer Tochter in diesem Moment nicht den nötigen *Halt* und das Mitgefühl geben. Sophies Stabilität und Aufrichtung schwanken noch, aber sie will sich selbständig am

Laufgitter aufrichten und schafft es dann zunächst ganz ohne Hilfe. Es muss ein erhabenes Gefühl sein, diese Hürde zu überwinden und aus einer völlig neuen Perspektive zu schauen.

Nach dem vierwöchigen Urlaub der Familie treffen wir uns nachfolgend zur letzten Beobachtung vor Beginn der Eingewöhnung. Ab diesem Zeitpunkt beobachte ich Sophie nur noch in der Kindertagesstätte. Das Forschungssetting sieht vor, parallel zur Eingewöhnungsbeobachtung auch noch einmal wöchentlich in der Familie zu beobachten, um die möglichen Veränderungen in den Interaktionen und Beziehungen erfassen zu können. Dies lehnt die Familie ab, weil es ihr zu viel werden würde.

5.2.3.3 Letzte Beobachtung vor Beginn der Eingewöhnung | Sophies erster Geburtstag und das *Vergessen* der Beobachterin

Die Beobachtung findet einen Tag nach dem ersten Geburtstag von Sophie statt, an den die Beobachterin in ihrer Abwesenheit noch dachte. Diese letzte Beobachtung in der Familie kommt nach einer vierwöchigen Unterbrechung zu stande; die Familie war im Urlaub. Es sind nur noch wenige Tage, bis die Eingewöhnung beginnt. Auffällig kurz erscheint das Protokoll dieser Beobachtung. Es fehlt - wie das Mittelstück. Möglich, dass es mir damals schwer fiel, mich zu erinnern und die Beobachtung innerlich noch einmal aufleben zu lassen. Gleichwohl hängt dies auch mit dem Vergessen der Beobachterin zusammen, welches in dieser Beobachtung noch an einer anderen markanten Stelle - dem ersten Geburtstag von Sophie - auftritt.

Das Vergessen als eine Abwehrreaktion verstanden, schützt sie vor schmerzlichen, unliebsamen Affekten. Hier dürften insbesondere Schuldgefühle mitwirken, den ersten Geburtstag des beforschten Kindes vergessen zu haben. Ist in den letzten vier Wochen die Familie in Vergessenheit geraten und wie ist es für die Familie im Hinblick auf die Beobachtung und die damit verknüpfte Eingewöhnung? Ist sie auch weggeschoben, *vergessen* worden? Zunächst schildere ich die Begrüßung und die erste Begegnung an diesem Beobachtungstag in der Wohnung der Familie:

Als ich nach dem Klingeln durch das Treppenhaus laufe, höre ich Sophie schon laut brabbeln. Die Wohnungstür ist bereits geöffnet, als die Mutter zur Tür kommt. Wir begrüßen uns wie gewohnt mit Händedruck und dann sehe ich auch Sophie, die gerade vor der Schwelle zum Flur noch im Wohnzimmer auf dem Boden sitzt. Ich begrüße sie mit einem „*Hallo Sophie.*“ Sie schaut mit ihren großen Augen in meine Richtung und hebt ein Stromkabel an, welches an der Schwelle locker verlegt ist. Die Mutter ermahnt sie streng: „*Nein, Sophie. Lass das, sonst haben wir bald keinen Strom mehr!*“ Sophie lässt das Kabel gleich los und krabbelt in unsere Richtung. Ich sehe hinter ihr bunte Luftballons und Spielzeug auf dem hellen Fußboden liegen. Sophie brabbeln weiter lautstark. Die Mutter hat nasse, frisch gewaschene Haare und geht vor ins Wohnzimmer. Ich bleibe im Flur stehen, ziehe meine Schuhe aus und schaue auf Sophie. Dann sage ich zu ihr: „*Nun kannst du*

schon in der Wohnung umherkrabbeln.“ Ihre Mutter erwidert: ‚Ja, sie kommt jetzt überall hin. Nicht mal mehr auf Toilette kann man jetzt allein gehen‘, sagt sie lachend. (Abschnitt 1-13, 7. Beobachtung Familie_1_2013)

Wir haben uns lange Zeit nicht gesehen und als erstes fällt mir Sophies neu erworbene viel flüssigere, leichtere Fortbewegung auf. Sie krabbelt nun sicherer und wirkt ausgesprochen lebendig und fröhlich. Selbstständig bewegt sie sich jetzt in der Wohnung und für ihre Eltern bedeutet es, ständig wachsam zu sein. Kaum bin ich angekommen, überlegt die Mutter, was wir heute machen wollen. Sie erkundigt sich nach dem Wetter und beschließt für sich, dass wir gleich rausgehen. Denkbar, dass sie die Beobachtungssituation verunsichert, denn es scheint ihr schwer zu fallen, ihren üblichen Alltag mit Sophie fortzusetzen. Vielleicht stellen unsere Treffen auch ein Stück Freiheit für sie dar, entscheiden zu können, beispielsweise mal mit dem Kind auf den Spielplatz zu gehen. Dinge zu tun, die sonst im Alltag zu wenig Raum bekommen. Dies hat die Mutter im Erstgespräch und in späteren Beobachtungen beider Eltern mehrfach geäußert, als wir darüber sprechen, wie der Kontakt zu anderen Kindern für Sophie aussieht. Natürlich, so wie wir die Mutter bisher erleben, möchte sie sich auch als eine *gute* Mutter präsentieren, die sich Zeit für ihr Kind nimmt und dessen Interessen folgt. Einerseits kann vermutet werden, dass sie der Forscherin genau diese Seite zeigen will, andererseits kann ein latentes schlechtes Gewissen hineinwirken, jetzt diese besondere, freie Zeit mit ihrer Tochter auch entsprechend zu nutzen.

Sophie sitzt nun ziemlich in meiner Nähe vor mir und ich schaue sie an. Sie lächelt wieder und neben ihr liegt ein kleiner gelber Luftballon. Dann fällt es mir wie »Schuppen von den Augen« und ich stelle überrascht fest: *„Ach, Du hattest ja gestern Geburtstag. Herzlichen Glückwunsch nachträglich!“* Erst beim Schreiben des Protokolls plagt mich ein schlechtes Gewissen. In der Situation kann ich das noch verdrängen. Ich habe auch gar nicht überlegt, Sophie oder den Eltern etwas mitzubringen. Ich wusste von ihrem gestrigen Geburtstag. Ich habe gestern noch an sie gedacht. Ich frage Emma, ob sie den Tag gestern besonders verbracht haben und sie erzählt ein wenig. Sie geht ins Wohnzimmer, Sophie hinter ihr her. Emma: *„Wir haben ihr schon zwei Geschenke, mehr hatten wir nicht für sie, lose in Papier eingepackt, weil sie doch eigentlich gerne etwas aufreißt, aber das hat sie gar nicht weiter interessiert. Wir hatten einen Geburtstagskuchen, von dem hat sie auch etwas gegessen. Eigentlich sollen die Kleinen ja noch nicht so viel Süßes. Eigentlich hat sie dann gleich mit den Luftballons gespielt.“* (Abschnitt 14-40, 7. Beobachtung Familie_1-2_2013)

Wie kommt es, dass ich im Moment der Begegnung mit der Familie Sophies ersten Geburtstag nicht im Bewusstsein trage, obwohl ich noch am Tag zuvor daran gedacht habe? Zeigt sich hier eine latente Sorge, ein Zurückschrecken vor der bevorstehenden Zeit in der Beobachterin - möglich auch als Gegenübertragungsreaktion durch die Projektionen der Eltern? Ihr erster Geburtstag markiert das bevorstehende Ereignis, den Übergang in eine andere, öf-

fentliche Betreuungsform und die zeitweise Trennung von den Eltern. Kurz bevor mir der Geburtstag wieder einfällt, erzählt die Mutter von der Einladung zum ersten Elternabend in der Kindertagesstätte, an dem ich ebenfalls teilnehmen will. Als mir der vergessene Geburtstag wieder einfällt, gehe ich in die Offensive und stelle Fragen zum Verlauf des Geburtstages. Versuche ich aus einem latenten Wunsch heraus, von meinen eigenen, unangenehmen Gefühlen abzulenken beziehungsweise auch vor der Mutter zu *vertuschen*, dass ich beim Kommen nicht daran denke. Das Vergessen betont auch eine Distanz zwischen Beobachterin und Familie, unterstützt durch den vorherigen Urlaub. Die Mutter erwähnt ihr Erstaunen, als man ihnen als Eltern auch für das erste Jahr mit Kind gratulierte. Beide, Vater und Mutter, blicken gemeinsam stolz und zufrieden zurück auf das erste Jahr mit ihrem ersten Kind, berichtet sie weiter.

Die Mutter wirkt etwas unruhig, wie getrieben. Sie geht in den Flur und sagt zu ihrer Tochter: „*Ach, Sophie dann gehen wir doch etwas raus.*“ und dann zu mir: „*Der Wolfram kommt schon zum Mittag wieder.*“ Sie zieht ihre roten Filzpantoffeln aus und Sophie krabbelt sogleich zu diesen. Sie nimmt einen von diesen in die Hand und schaut ganz kurz auf meine Füße. Sie wirkt zunehmend mürrischer. Ich bemerke, wie ich mitfühlend einen ähnlichen Gesichtsausdruck einnehme, ganz unbewusst. Wir schauen uns lange an. Ich denke kurz, dass sie vielleicht gar nicht raus will. Ihre Stimmung ändert sich jetzt irgendwie. Vorhin beim Kommen bin ich überrascht, wie gut gelaunt Sophie ist. Die Mutter läuft durch die kleine Wohnung und sucht verschiedene Dinge zusammen, während sie ihr Tun kommentiert: „*Wir brauche noch Deine Becherchen*“ und „*vielleicht einen Apfel*“. Als sie in der Küche steht und diesen in kleine Stücke schneidet, kommt Sophie mürrisch, meckernd den Flur entlang und beginnt gleich zu weinen. Ich sehe eine Mutter, die ziemlich *weit weg* wirkt und welche dann sagt: „*Du bist oder wirst eine richtige Heulboje*“. Sophie kommt weiter zu ihr gekrabbelt bis an ihre Beine und ihre Mutter nimmt sie dann auf den Arm. Danach ist sie plötzlich dicht vor meinem Gesicht, auf Augenhöhe, als die Mutter die Äpfel in eine Schale und anschließend in die Tasche legt. Sie lächelt mich kurz an. (Abschnitt 42-60, 7. Beobachtung Familie_2_2013)

Zwischen der Beobachterin und dem Kind entsteht ein naher, mitfühlender Kontakt, der sich größtenteils über den Blick und die Mimik vermittelt. Sophie scheint sich in dieser Szene der Beobachterin nahe und tendenziell von ihr verstanden zu fühlen, so würde ich ihren Versuch, ganz nah an mein Gesicht zu kommen, verstehen. Diese Begegnung geschieht vor dem Hintergrund, dass die Mutter aufgebracht, vielleicht freudig oder doch eher hektisch - ihr Mann kommt bald zurück - verschiedene Dinge zusammensucht. Womöglich will sie die Wohnung mit mir verlassen, damit wir uns in den engen Räumen nicht zu dritt mit Kind aufhalten. Sophie scheint zumindest nicht unbedingt raus zu wollen. Vorstellbar ist, dass sie sich im Augenblick wohl in der Wohnung fühlt und ihre Beschäftigung mit dem Stromkabel, der Tapete etc. kann darauf verweisen, dass sie gerade - auch bedingt durch das Krabbeln - in selbstbestimmter Weise viel Neues in der Wohnung entdeckt. Ihr Zuwachs an Autonomie macht

Freude und regt ihren Entdeckerinnengeist an. Sie kann jetzt häufiger selbst entscheiden, wohin sie sich bewegt und wie lange sie dort bleibt. Momentan ist es die Mutter, die ihr selbstbestimmteres Sein beendet. Sie nimmt die Unmutsäußerungen und die entsprechende Mimik des Kindes kaum wahr, so scheint es mir. Auf die Beobachterin wirkt sie eher abwesend. Einen Augenblick später ziehen sie sich an und machen sich auf den Weg nach draußen.

Ich ziehe im schmalen Flur meine Sandalen an und fühle mich dabei von beiden beobachtet. Ich frage mich, was sie über mich denken. Ich gehe vor beiden raus in den Hausflur und laufe vor ihnen die Treppe runter. Sophie lächelt jetzt wieder. Sie schaut voller Konzentration auf mich, während ich beginne mich bei jedem Treppenabsatz nach ihr umzudrehen, dabei lächeln wir uns freudig zu. Die Mutter bemerkt es auch und sagt etwas - für mich Unverständliches - zu ihr und streichelt ihr sanft über den Rücken. (Abschnitt 60-67, 7. Beobachtung Familie_2_2013)

Spontan entwickelt sich ein kleines Spiel beim Hinunterlaufen der Treppen zwischen Sophie und der Beobachterin. Darin drückt sich auch die vorherige Begegnung zwischen beiden aus, in der sich Sophie möglicherweise von der Beobachterin empathischer gesehen und *gehalten* fühlt in ihrem unzufriedenen Zustand. Die Beobachterin meint, Neidgefühle bei der Mutter zu bemerken, als sich der frohe, spielerische Kontakt im Treppenhaus entwickelt und die Mutter davon irgendwie ausgeschlossen bleibt. Konkurriert die Beobachterin hier unbewusst mit der Mutter oder kommt die Mutter nicht mit hinein? Die triadische Form, die hier entstehen könnte, wirkt eher so, als würde die Mutter herausfallen. Sophie bevorzugt nach wie vor - was typisch in ihrem Alter ist - eine dyadische Beziehung. Für das Kind bedeutet es einen weiteren Entwicklungsschritt, sich auf eine dynamische Dreiersituation einzulassen und mit beiden Elternteilen in Beziehung zu treten (vgl. Wiegand, 2012; Israel, 2009).

Kurze Zeit später - auf dem Weg zum Spielplatz - endet das Beobachtungsprotokoll, meine Beobachtungszeit ist schon um. Wir verabschieden uns, bevor es für die beiden auf den Spielplatz geht. Es ist schade, dass durch das Aufbrechen in der Wohnung und das Loslaufen eine gewisse Unruhe hineinkommt in das Beobachtungsgeschehen. Der wahrnehmende Blick der Beobachterin kann sich gar nicht entfalten, so wie Sophie sich heute auch nicht in ihrer sicheren häuslichen Umgebung ausbreiten kann.

5.2.4 Zusammenfassung

Wie bereits zuvor geschildert, bestätigt der weitere Untersuchungsablauf, dass die modernen Lebensumstände dieser Kleinfamilie sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstbestimmung auszeichnen. Die Forscherin in ihrer Feldforschung orientiert sich an den vorgefundenen, realen Lebensumständen der Beforschten, indem sie äußerst variabel und spontan

reagiert. Es ist die innere und äußere *Wandlungsarbeit* einer Kleinfamilie, die nicht besonders stark durch feste Zeitstrukturen und Rhythmen geprägt ist. Es ist, als wirke eine gewisse *Ortslosigkeit* in das Forschungssetting hinein, die dazu führt, dass die Forscherin die Eltern mit ihrem Kind zu den wechselnden Orten und Situationen (Geschäfts- und Privatbereich, Spielplatz) begleitet und situativ dort - unter schwierigen, ablenkenden Bedingungen - beobachtet.

In diesen ersten Beobachtungen im familiären Kontext, sehe ich mal die Mutter und ihr Kind, dann den Vater mit Sophie oder alle drei zusammen.

Sophies Bewegungsentwicklung beunruhigt die Eltern - wie im Erstgespräch angedeutet - im Hinblick auf die in wenigen Monaten startende Eingewöhnung in die Betreuungseinrichtung. In den ersten Beobachtungen erleben wir ein eher schlaffes, noch träge auf dem Boden sitzendes Kleinkind, das auch viel von ihren Eltern getragen wird oder auf deren Schoss sitzt. In nur wenigen Wochen wirkt sie beweglicher, wechselt verschiedene Positionen und fängt an, sich eigenständig zum Stehen aufzurichten. Kurz vor der Eingewöhnung beginnt sie dann sehr zur Erleichterung der Eltern zu krabbeln. In diesem Zusammenhang äußern beide Elternteile eine Vorstellung davon, dass sie mit ihrem Kind die nächsten motorischen Schritte üben müssten. Bei ihnen lässt sich ein forderndes Bemühen, ein Training besonders der motorischen Funktion beobachten. Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit der bevorstehenden Eingewöhnung. Das analysierte Datenmaterial lässt annehmen, dass Mutter und Tochter manchmal nicht zu einem responsiven, feinfühligem Kontakt finden. Tendenziell entsteht zeitweilig der Eindruck, dass besonders die Mutter sich eine stärkere Ablösung und Selbständigkeit der Tochter wünscht. Mit Ahnert (2011, S. 149-153) ist zu vermuten, dass es die Mutter selbst in der ostdeutschen Früherziehung so erlebt hat. Vor und nach der Wiedervereinigung stellten die Berliner Studien in Ostberlin überhöhte Selbständigkeitsforderungen bei den Osterberliner Mutter-Kind-Paaren fest, die in einem erhöhtem Maße mit einer Unsicherheit vermeidenden Bindungsmuster einher gingen (a.a.O.) und im Kontext der öffentlichen Kinderbetreuung standen. Dabei ging es den Eltern darum, ihr Kind möglichst gut vorzubereiten auf die Frühbetreuung. Ein ähnliches Muster lässt sich bei der untersuchten Familie beobachten.

Möglicherweise gehört Sophie zu den Kindern, die sich langsamer entwickeln. Ihre Bewegungsentwicklung deutet in diese Richtung. Jedoch hat die Kinderärztin Emmi Pikler bereits vor fünfzig Jahren eindrücklich nachgewiesen, dass die natürliche Entfaltungskraft der Bewegungsentwicklung des gesunden Kindes keine Förderung oder ein Üben braucht (Pikler & Tardos, 2001, S. 116). Sie und andere (Klein, 1936/1997; Largo 2010) kommen zu der we-

sentlichen Einsicht, dass der Säugling/das Kleinkind selbständig seine Entwicklung durchläuft, wenn ihm genug Zeit und Geduld entgegengebracht wird (a.a.O., S. 13).

Der Umstand, dass Sophie es gewohnt ist viel Zeit im Arbeitsbereich der Eltern zu verbringen, trägt zu ihrer inneren Sicherheit bei. In Momenten, in denen die Eltern nicht ansprechbar und prompt reagieren, gerät sie nicht sofort außer sich und in Panik. Sie wirkt auf die Forscherin vielmehr ausdrucks- und willensstark in ihren Beziehungen. Sie kann sich psychisch stabil halten, dabei ihre Unzufriedenheit ausdrücken und sich mitteilen. Die tiefere Analyse dieses ersten Datenmaterials mit Blick auf Sophie, wirft Fragen nach den Stillverfahren und den nahen körperlichen Begegnungen der Säuglingszeit auf. Einmal scheint Sophie ihren Körper und die eben noch warme *Kontaktstelle* zur Mutter intensiv wahrzunehmen, wenn sie an ihrem Pullover am Bauchbereich heftig zupft und mehrfach schnell und laut ausatmet. Kurz darauf ist zu beobachten, wie sie den Mundbereich lustvoll zunächst mit einem Becher untersucht, später mit Finger/Faust selbst auch Beruhigung und orale Lust herbeiführen kann. Eine vieldeutige Szene ereignet sich in der ersten Beobachtung, als Sophies Mutter sie mit einer Nuckelflasche mit Milchmahlzeit füttern will, die ihr herunterfällt und alles mit einer vermuteten *Trennungs-* statt *Verbindungsmilch* - so deutet es sich später an - übersät wird. Möglicherweise interessiert sich Sophie deshalb stärker für die vor ihr stehende Mineralwasserflasche, aus der gewöhnlich die Eltern trinken. Diese steht zwar auch für das Größerwerden, dennoch könnte mit ihr weniger der latente Gehalt nach Entwicklungsforcierung und Selbständigkeit verbunden sein als mit der Flaschenmilch. Diese könnte einerseits symbolisch die erste Nahrung der Säuglingszeit repräsentieren, die positiv geprägt sein könnte durch eine enge, dyadische Verbindung und Bezogenheit, während sie gleichsam - sollte Sophie gestillt worden sein - auch für einen weiteren, trennenden Schritt hinaus aus der bezogenen Stilleinheit (vgl. Sichter, 1981) zwischen Mutter und Kind steht.

Es sind immer mal wieder die kindlichen Bindungs- und Nähewünsche, die scheinbar in Widerspruch zu den elterlichen Erwartungen nach Loslösung und Exploration stehen. Schnell wird klar, dass die Eltern arbeiten müssen oder wollen und Sophie - nicht mehr wie in den ersten Monaten - in der Nähe der Eltern viel Zeit allein liegt oder schläft. Sophie wünscht sich mehr geteilte Aufmerksamkeit, so dass die pädagogische Betreuungseinrichtung aus der Sicht der Eltern zu ihrer persönlichen Entlastung beiträgt und sie sich mehr ihrer Berufstätigkeit zuwenden können. Die Krippe als ein Ort für Kinder, so nehmen diese Eltern an, scheint ein passendes, kindgemäßes Arrangement, welches das Leben ihrer kleinen Tochter bereichern wird.

Ein Vergleich der verschiedenen Beobachtungssettings macht deutlich, dass die Mutter deutlich angespannter weniger und natürlich ihrem So-Sein nachkommt, wenn die Beobachterin dabei ist. Sie ist es auch, die aus der Enge der privaten, kleinen Wohnung zu flüchten scheint, indem sie die Beobachtungstermine gerne unterwegs oder auf dem Spielplatz stattfinden lässt. Die gemeinsamen Termine mit dem Vater finden entweder in der Privatwohnung statt oder in den Arbeitsräumen. Es macht den Anschein, dass er sich freier und unbekümmerter hinsichtlich einer Außenwirkung im Beisein der Forscherin bewegt. Insgesamt zeigt dieser erste Abschnitt der teilnehmenden Untersuchung im familiären Kontext, wie sich einige typische Themen der frühen Kindheit (Fraiberg, 1996; Diem-Wille, 2009; Seiffge-Krenke, 2016) herausstellen. Scheint es in den Beobachtungen zwischen Mutter und Kind viel um die Themen Nähe, Körperlichkeit, Füttern und Abstillen zu gehen, rückt beim Vater eher das gemeinsame Spiel auch unter dem Trainingseffekt, das Alleinbleiben und für sich sein (vgl. Grossmann & Grossmann 2004) ins Zentrum der Beobachtungen. Manche Begegnungen zwischen Mutter und Tochter misslingen. Dann wirkt die Mutter fahrig und in manchen Situationen wenig feinfühlig. Es entsteht der Eindruck, dass sie sich stärker als der Vater in einem Spannungsfeld zwischen Mütterlichkeit und Berufstätigkeit bewegt. Inwieweit ihr latenter Anspruch an eine stärkere Unabhängigkeit ihrer kleinen Tochter gegenüber mit selbsterfahrender früher forcierter Selbständigkeitsentwicklung, bei nicht ausreichend individuelle Zuwendung und Verständnis im Kontext einer staatlichen frühen Fremdbetreuung (vgl. Israel & Kerz-Rühling, 2008) zusammenhängt, kann an dieser Stelle nur erwähnt und im Sinne einer transgenerationalen Weitergabe (Faimberg, 2009) mitgedacht werden.

Bereits in der zweiten Beobachtung eröffnet die Mutter der Forscherin, die für sie freudige Nachricht, wieder schwanger zu sein. Interessant ist zu sehen, wie parallel zur fortschreitenden Schwangerschaft der Mutter, Sophie sich in den Beobachtungen mit dem Vater für ihre ehemalige Babyautoschale so stark interessiert, dass der Vater sie vom hohen Schrank runterholt und sie dort hinsetzt. Es mutet wie ein innerliches Erinnern, »dass war mal mein sicherer, haltgebender Platz« an, wenn sie zärtlich über die Schale streichelt und träumerisch verweilt. Die Autositzschale könnte als Stellvertreter eines zusammengesetzten inneren Elternobjekts stehen. Im Zuge der weiteren Entwicklung von Objektkonstanz deutet sich hier eine zunehmende Differenzierung zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen (Mahler, 1975) an. Diese Objektkonstanz hilft dem Kind, kürzere oder längere Abwesenheit der primären Bezugspersonen zu bewältigen, was im Kontext der frühen Transition in die außerfamiliäre Betreuung von besonderer Bedeutung ist.

5.3 Den Übergang vorbereiten | Professionelles Handeln

Professionell Gespräche zu führen und andere zu beraten, ist Teil frühpädagogischen Handelns. Hier kommen unterschiedliche Konzepte zur professionellen Gesprächsführung zum Einsatz, die oftmals Anleihen aus unterschiedlichen therapeutischen Schulen (Klientenzentrierte Gesprächstherapie nach Rogers, Familientherapie, Verhaltenstherapie) mit einbeziehen. Für die vorliegende psychoanalytisch-orientierte Untersuchung rücken dagegen theoretische Grundlagen und psychodynamische Konzepte (Feinfühligkeit und triadische Gesprächsführung) in den Fokus, mit dem wesentlichen gemeinsamen „Merkmal einer reflektierten und konzeptuell begründeten Umgehensweise mit dem Wort - und mit der Beziehung“ (Staats, 2014, S. 17). Die professionelle Haltung einer Frühpädagogin, die sich für ihr Gegenüber offen interessiert, mit dem Wissen um die Bedeutung unbewusster Verhaltensmuster ausgerüstet und darauf vorbereitet, nicht alles gleich zu verstehen, befördert ein Gefühl im Anderen, mit seiner individuellen Geschichte nicht bewertet und klassifiziert, sondern in seiner Einzigartigkeit ernstgenommen zu werden.

Der Übergang in eine Tageseinrichtung stellt für alle Beteiligten einen Umstellungs- und Veränderungsprozess dar, der einem neuen Lebensabschnitt gleich kommt (vgl. Hédervári-Heller & Maywald, 2009; Griebel & Thomsen, 2010; Neunteufl, 2011; Niesel & Griebel, 2015). Für viele Familien ist es das erste Mal, dass private Strukturen und Persönliches nach außen getragen werden und sie temporär ihr Kind in die Obhut eines anderen Menschen oder einer öffentlichen professionellen Einrichtung geben. Das Aufnahmegespräch findet vor der konkreten Eingewöhnungsphase statt, eröffnet somit den Transitionsprozess und ein erstes gegenseitiges Kennenlernen. Die kleine Familie als intime, vertraute Einheit tritt einer neuen sozialen Lebenswelt gegenüber, die schon bald zur eigenen wird. Die professionell ausgebildete frühpädagogische Fachkraft lenkt und leitet diesen Kommunikationsprozess. Um eine Stereotypisierung, zum Beispiel Alters- und Geschlechterrollen, ethnische Besonderheiten, zu vermeiden, sollte sie im Sinne einer professionellen Responsivität offen für unterschiedliche Lebenswelten der Eltern und die spezifischen Herausforderungen sein. Im Diskurs der Frühpädagogik wird der Begriff Responsivität oft mit dem Begriff der Feinfühligkeit gleichgesetzt. Darunter ist zu verstehen, wenn Bezugspersonen auf Zeichen des Kindes prompt und feinfühlig reagieren, vor dem Hintergrund, dass sie die Zeichen angemessen interpretieren können (Gutknecht, 2015, S. 14f).

Gutknecht schlägt einige Merkmale einer professionell responsiven Fachperson in der Kooperation mit Eltern vor: Sie achtet durch eine geschulte Sensitivität darauf, einen belehrenden Interaktionsstil zu vermeiden, da er oft zu Kommunikationsschwierigkeiten führt; erklärt pädagogische Fachworte; zeigt in strukturierender Weise mögliche Schritte auf; kann Aussagen der Eltern paraphrasieren und Konsequenzen anregen; beachtet ihre Kompetenzgrenzen; hat einen guten fachlichen Überblick über zentrale Beratungsthemen der frühen Kindheit; beachtet die Aufnahmekapazitäten der Eltern hinsichtlich der Informationen; schätzt die Fähigkeiten der Familie ein und passt danach ihr Ausmaß an Direktivität oder Non-Direktivität an (Gutknecht 2015, S. 156).

Das im Anschluss in Auszügen wiedergegebene Gespräch wird auch dahingehend untersucht, inwieweit die Eltern auf mögliche psychische und physische Reaktionen des Kindes und ihre eigenen während des Eingewöhnungsprozesses vorbereitet werden. Viele Eltern reagieren mit Verunsicherungen, Sorgen und Schuldgefühlen, wenn sie erleben, wie schwierig die Trennungen für das eigene Kind zu Anfang sind. Das Erstgespräch dient dazu, eine vertrauensvolle Möglichkeit zu schaffen, indem einerseits die Eltern durch thematisches Wissen auf diese spezifische Trennungs- und Ablösesituation vorbereitet werden, andererseits die frühpädagogische Bezugsperson näheres über die Eigenarten und Gewohnheiten des Kindes erfährt.

In einem positiven Sinn ist dies der Beginn einer gemeinsamen Verantwortung für das kleine Kind und seine Entwicklung, zu dem ein regelmäßiger Austausch unerlässlich ist. Später setzt sich dieser Austausch in kurzen Gesprächen beim Bringen und Gehen sowie in ausführlicheren Entwicklungs- und Reflexionsgesprächen fort. Im Rahmen der Erziehungspartnerschaft sprechen die Beteiligten über den Verlauf der Eingewöhnung und reflektieren gemeinsam die Entwicklung des Kindes. Dabei zeigt sich manchmal eine unterschiedliche Wahrnehmung des Kindes in der Tageseinrichtung und zu Hause, die unbedingt thematisiert und reflektiert werden sollte. Für das Erstgespräch zur Eingewöhnung sollte am Ende klar sein, wie in diesem individuellen Fall die Eingewöhnung für alle Beteiligten bestmöglich zu gestalten ist (vgl. Cantzler, 2012). Dies dient einerseits der Entlastung und soll andererseits Möglichkeiten schaffen, wie und in welcher Weise die Eltern in Zukunft die frühpädagogische Fachkraft ansprechen können.

Im Rahmen meiner psychoanalytisch ausgerichteten Untersuchung gilt es danach zu fragen, was passiert in der inneren Welt des Kindes, der Eltern und in der inneren Welt der pädagogischen Fachkraft im Kontext der professionellen Zusammenarbeit (Erziehungspartnerschaft). Zu beachten ist, dass die Zunahme eines Verstehens der emotionalen Welt des Kindes und

besonders das Wahrnehmen von unangenehmen Gefühlen wie Schmerz, Ohnmacht, Wut auch bei den Professionellen zu einem stärkeren Verspüren dieser Affekte führt (vgl. Datler M. et al., 2011, S. 49-51). Dies löst oft Abwehrhaltungen aus, die einen Schutz vor weiteren Belastungen und eigenen frühen Erinnerungen darstellen.

Da Eingewöhnungsprozesse von Kindern höchst unterschiedlich und individuell verlaufen, braucht es kindheitspädagogische Fachkräfte, die in der Lage sind, Eingewöhnungskonzepte und ihr professionelles Handeln sensitiv darauf hin auszurichten, wie einzelne Kinder und ihre Eltern den Eingewöhnungsprozess erleben (vgl. Fürstaller, Funder, & Datler, 2012). Die Ergebnisse der Analyse des Erstgesprächs zur Eingewöhnung deuten darauf hin, wie schwer es frühpädagogischen Fachkräften fällt - zumindest in unserem Fall - angemessen, fachlich fundiert und prompt auf entwicklungsorientierte Bedenken zum Kind bei den Eltern und spontanen Störungen (Wickeln des Kindes) im Ablauf zu reagieren.

Die Tageseinrichtung, in die Sophie nun aufgenommen wird, arbeitet wie gesagt nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell (Infans). Dies sieht ein pädagogisches Aufnahmegespräch zu Beginn vor, in dessen Zentrum das Kind mit seinen Bedürfnissen und seine Eingewöhnung in die Kindergruppe steht (Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, 2007). Für die Kindheitspädagogin sollte es zentral darum gehen, das individuelle Kind mit seiner bisherigen Lebensgeschichte, mit seinen Vorlieben und Ängsten kennen zu lernen, um ihm im Eingewöhnungsprozess einfühlsam, orientierend und sicherheitsspendend an der Seite stehen zu können. Dieses erste lange Gespräch dient dem Vertrauensaufbau, soll Wissen über die Eingewöhnung und das angewandte Konzept vermitteln und beide Seiten aufeinander einstimmen.

6 Das Erstgespräch zur Eingewöhnung

Das erste, längere Gespräch zwischen der frühpädagogischen Fachkraft, welche die Eingewöhnung von Sophie übernimmt, und den Eltern findet eine Woche vor dem Beginn der konkreten Eingewöhnungstage statt. Es legt den Grundstein einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Schlösser, 2011). Meist folgen darauf im Laufe der weiteren Betreuungszeit Entwicklungsgespräche über die kognitiven, physischen und psychischen Potentiale des Kindes und seine soziale Entwicklung in der Kindergruppe. Das erste pädagogische Gespräch dient dem Vertrauens- und Beziehungsaufbau, ihm kommt für die weitere Kooperation mit den Eltern eine hohe Bedeutung zu. In optimaler Weise verknüpft sich die Wahrnehmung der Eltern mit der professionellen Sicht auf das Kind, oft findet ein kommunikativer Prozess des Nachdenkens statt. Im Erstgespräch wird dieser gemeinsame Weg geebnet.

Die frühpädagogische Fachkraft nenne ich im folgenden Dörte. Sie stellt sich selbst mit Vornamen vor. Sie arbeitet schon viele Jahre in dieser Betreuungseinrichtung mit Kindergartenkindern im Ostteil der Stadt. Jetzt suche sie für sich eine neue Herausforderung, die sie nun im Aufbau der neuen Krippengruppe findet. Im späteren Interview erfahre ich, dass sie Mitte dreißig und selbst Mutter eines 9 Jahre alten Jungen ist. Ihre Ausbildung hat sie noch in der DDR begonnen, damals mit dem Schwerpunkt Krippenerzieherin. In der Einrichtung gab es bisher keine pädagogische Arbeit mit unter Dreijährigen. Sophie wird in der nächsten Woche ein Jahr alt. Die letzte Beobachtung in der Familie liegt vier Wochen zurück, danach verreiste die Familie. Das Aufnahmegespräch, welches in der Betreuungseinrichtung obligatorisch vor der Eingewöhnung angeboten wird, dauert fünfzig Minuten. Wir sitzen in einem ruhigen, ca. 15 qm großen Raum im oberen Stockwerk der Einrichtung. Nach einem kurzen Rundgang durch zwei Gruppenräume kommen wir oben in einem kleinen, ruhigen Besprechungsraum zusammen. Die frühpädagogische Fachkraft (F) und die Eltern nehmen auf Korbesseln um einen kleinen Tisch Platz. Der Vater (V) sitzt zwischen den beiden Frauen, die Mutter (M) außen, an ihrer Seite sitzt Sophie auf einer Decke mit Spielzeug. Ich sitze etwas abseits. Das Gespräch nehme ich in Absprache mit allen Beteiligten mit einem Diktiergerät auf. Die ersten fünf Minuten sprechen sie über das Sprachlerntagebuch⁵⁶, welches dem Vater beim vorherigen Rundgang durch den Gruppenraum aufgefallen ist. Dörte nimmt spontan eines der grünen Bücher mit und erklärt - für mein Empfinden recht ausführlich - den Aufbau des Sprachlern-

⁵⁶ Das Sprachlerntagebuch ist ein Dokumentationssystem, welches im Rahmen der Qualitätsentwicklungsvereinbarung für Berliner Kindertagesstätten verpflichtend eingeführt wurde. Darin wird die sprachliche und kommunikative Entwicklung des Kindes über die gesamte Betreuungszeit hindurch dokumentiert.

tagebuches. Dieser spontane Gesprächseinstieg dient einerseits zum Aufwärmen der Gesprächspartnerinnen, er greift situativ ein Interesse des Vaters auf und verzögert zunächst die Beschäftigung mit der Eingewöhnungsthematik.

Vielmehr reicht das Gespräch jetzt in die weit entfernte Zukunft des Kindes hinein, weg vom eigentlichen Anlass, dem gegenwärtigen Augenblick. Sophie wird das Sprachlerntagebuch am Ende beim Ausscheiden aus der Tageseinrichtung und vor ihrem nächsten Übergang in die Grundschule mitnehmen. Latent sprechen sie auch darüber, was Sophie in der Kindertagesstätte alles erfahren und lernen wird. Im Sinne einer Bildungseinrichtung versteht sich die frühpädagogische Fachkraft eben auch als Bildungsvermittlerin. Dieses thematische Abgleiten in eine spätere Zeit, wenn das Mädchen dann in die Grundschule kommt, lässt sich als eine allgemeine Abwehrdynamik aller Beteiligten verstehen. Während Sophie vor ihnen auf der Spieldecke sitzt und noch deutlich angewiesen und abhängig wirkt, ist sie in den Gedanken der Erwachsenen bereits auf dem Weg in die Schule. Diese vermutete Abwehr deutet an, wie schwer es für die Eltern sein kann, die kontinuierliche Trennung, den Abstand und das Vermissen und Sehnen des Kindes, aber auch die neuen Freiräume und Notwendigkeiten der Berufstätigkeit in einen neuen Lebensabschnitt zu integrieren.

Dörte beginnt das Gespräch und erwähnt einen Fragebogen, den die Einrichtung für das Aufnahmegespräch zur Eingewöhnung entwickelt hat. Durch ihre einleitende, etwas unglückliche Formulierung des Abarbeitens könnte der Eindruck entstehen, dass es sich für sie nur um einen professionellen Auftrag handelt, den sie mit wenig Motivation einfach erfüllt. Ihr Interesse an der individuellen Familie und ihrem Kind bringt sie sprachlich nicht zum Ausdruck, auch wenn dies - für mich als Beobachterin deutlich - nonverbal im weiteren Gesprächsverlauf spürbar wird. Ihre Gesprächseinleitung und -führung wirkt etwas unsicher, sperrig in der Formulierung und wenig geübt. Da Dörte neu in der Krippenarbeit ist, können wir davon ausgehen, dass ihr noch die Erfahrung und Sicherheit fehlt, die sich mit der Zeit einstellen. Es ist Dörte möglicherweise unangenehm, persönliche Fragen zu stellen und damit *intime* Gesprächsinhalte zuzulassen.

F: Wir haben für das Erstgespräch einen Aufnahmebogen entwickelt. (Vater summt leise vor sich hin). Da sind ein paar Fragen zu den ersten Monaten zuhause. (Sophie „Da“ und „Haa“) ... Von uns gemacht. Zuerst wollte ich aber nochmal die Namen, die Anschrift...“ (Sie notiert die Namen, Anschrift, Telefonnummern.) Geschwister hat sie nicht?

V: Noch nicht.

M: Nein, ist unterwegs.

F (lächelt freudig): Ja, ja. Ich habe schon gesehen. Schön. (Zeigt auf den Bauch der Mutter) Kann ich ja hinschreiben: BALD.

V: Januar 2014.

F: Im Januar 2014?

M: Ist Termin. Sie (zeigt auf Sophie) hat sich auch schon nicht an Termine gehalten. Das fällt uns ein bisschen schwer, so nicht generell, aber //

F: Ja, so dann haben wir also jetzt ein paar so Fragen, die wir einfach abarbeiten müssen. Die sind für mich für die Eingewöhnung wichtig.

M (zustimmend): Ja.

F: Einfach zu wissen zum Beispiel, ob sie schon mal stundenweise getrennt war von Ihnen, ob sie das kennt? Ob sie schon mal woanders geschlafen hat oder ein Babysitter zuhause war oder so ...

V: Woanders geschlafen hat sie schon, ja.

F: Aber mit Ihnen? //

M: // Aber mit uns. Und von mir war sie jetzt getrennt, aber das ist, glaube ich, nicht so ungewöhnlich.

F: Wenn sie zwei Bezugspersonen hat?

M: Nee. Also sonst.

V: Dass wir beide weg waren, das war mal eine Stunde, als deine Mutter da war.

M: Ja klar, meine Mutter ist mit ihr schon mal draußen zwei Stunden rumgefahren. Oder eine Freundin hat sie schon mal mit zur Post genommen, aber dass sie direkt woanders geschlafen hat oder ein Babysitter. Nein.

F: Also, stundenweise mal mit Oma oder so, das kennt sie?

M: Ja, genau. (Abschnitt 61 - 88_Aufnahmegespräch_2-3_2013)

Die Eltern berichten, dass ihre Tochter bisher keine längeren Trennungen von ihnen erlebt hat. Dörte fasst die Informationen in der Art zusammen, als gewänne sie den Eindruck, dass Sophie das temporäre Getrennt-Sein von den Eltern und das Zusammensein mit anderen vertrauten Bezugspersonen bereits kenne. Es wirkt auf mich eher wie eine vorschnelle Einschätzung. In dieser Szene schafft sie es nicht, die etwas wirren, mehrdeutigen Botschaften der Eltern zu paraphrasieren, um sicher zu sein, ihre Botschaft richtig verstanden zu haben. Ihr Eindruck deckt sich auch nicht mit meinem bisherigen Verständnis und den Informationen durch die Eltern, nachdem es für Sophie doch eher eine seltene Ausnahme zu sein scheint, nicht bei ihren Eltern und zum Beispiel mit der Großmutter zusammen zu sein. Direkt im Anschluss erkundigt sie sich danach, wie die Eltern Sophie zuhause erleben und was für *ein Kind* Sophie ist. Die Mutter beginnt zu erzählen, worauf der Vater etwas hinzufügt, was ihm Sorge bereitet:

M: Das hier ist schon mal gerade ein guter Eindruck (zeigt auf die spielende Sophie). Sie spielt schon hin und wieder mit sich ganz allein, freundlich. (Sophie lacht die Erwachsenen an)

F (zu Sophie gerichtet): Ja, du bist sehr freundlich, genau.

M: Auch nicht ängstlich vor anderen. Fremdeln tut sie in der Regel nicht.

V: Nee. (zustimmend)

M: Sie ist natürlich verhalten, aber mit dir war es auch relativ schnell (zur Beobachterin gewandt), einmal die Woche gekommen und das gehört dann dazu. Also da //

V: Das interessiert sie dann auch nicht weiter. Dann macht sie einfach ihr Ding. Anja, die dabei war. Sie hat sie dann gesehen, registriert und dann trotzdem weitergespielt oder wir haben dann weitergespielt.

F: Okay.

M: Und jetzt, wo sie sich selber fortbewegen kann, da hat sie auch mit anderen Kindern kein Problem mehr. Da war am Anfang, da hatte sie dann doch etwas Muffensausen, wenn die so direkt so auf sie zu.

F: Natürlich, weil sie selber noch nicht weg kann, Mhm.

M: Ja, aber wenn wir mit ihr auf dem Spielplatz sind, da. Aber spielt auch viel für sich.

F: Das ist normal. Das ist für das Alter ganz normal. Nachher in der Gruppe, die Kinder werden alle für sich irgendwo spielen.

M: Mhm.

F: Es sieht manchmal vielleicht so aus, als spielen sie miteinander, aber eigentlich spielt jeder für sich und sie sitzen nur nebeneinander. (Abschnitt 92-109_Aufnahmegespräch_3_2013)

Dem Gesprächsausschnitt ist zu entnehmen, dass die Mutter Sophie als ein nicht ängstliches Kind beschreibt, welches sich schon gut allein beschäftigen kann. Ihr Kontaktverhalten zur Beobachterin wird als Beispiel angeführt, wie sie mit neuen, ihr fremden Menschen umgeht. Interessant, dass die Mutter es so darstellt, dass ich schon nach kurzer Zeit irgendwie dazugehöre. Etwas anders empfindet die Beobachterin selbst die Situation, besonders in den Beobachtungen mit der Mutter. Sie hat eher den Eindruck, dass die Mutter, sobald die Beobachterin da ist, unruhig und gestresst wirkt. Dadurch konnte sich ein ruhiges, natürliches Zusammensein zwischen Kind und Mutter unter den Blicken der Beobachterin kaum entwickeln. Ganz im Gegenteil zu einer natürlichen Zugehörigkeit, wie die Mutter sie im Aufnahmegespräch nun beschreibt. Der Vater ergänzt, dass Sophie und die beiden sich kaum durch meine beobachtende Anwesenheit haben stören lassen.

Bezüglich des Spielverhaltens kleiner Kinder spricht die frühpädagogische Fachkraft einen wichtigen Punkt an, dass diese meist noch gar nicht miteinander spielen können. Wir werden in der folgenden Eingewöhnungszeit sehen, wie Sophie auf die andere Kinder in der Kindergruppe reagiert und welchen hemmenden Einfluss ihr geringer Erfahrungsschatz im Umgang mit anderen Kindern für den Verlauf der Eingewöhnung hat. Ihre Eltern erwecken in diesem Moment jedenfalls einen durchweg positiven, zuversichtlichen wenn nicht gar verharmlosenden Eindruck davon, wie ihre Tochter das soziale Miteinander in der Kindergruppe schaffen wird. Durch ihre nun fortschreitende Bewegungsentwicklung - sie krabbelt seit kurzer Zeit - ist Erleichterung bei den Eltern spürbar. Für sie ist damit die sich andeutende schwierige Problematik - Bewegungsentwicklung und soziale Scheu vor anderen Kindern - wie vergessen. Das Krabbeln ermöglicht es ihr, Nähe und Distanz zu anderen selbst besser zu regulieren. Damit könne sie sich auch sicherer im Umgang mit anderen Kindern fühlen. Die frühpädagogische Fachkraft bezeichnet das alleine Spielen als typisch für diese ein- bis zweijährigen

Kinder. Damit entlastet sie auch die Eltern, da die heutige Elterngeneration vielfach denken, sie könnten ihren (jungen) Kindern nicht mehr genug bieten. Die von Stamm (2013) als Frühfördereuphorie bezeichnete Tendenz der Leistungsgesellschaft ist mit einem Stimulations- und Instruktionendenken in Bezug auf die Kinder verknüpft. Besonders bildungsnahe und gut situierte Eltern lassen sich entgegen ihres Bauchgefühls beeinflussen und kommen tendenziell zu der verbreiteten Überzeugung, dem Kleinkind keine ausreichenden Förderungs- und Entwicklungspotentiale zu Hause bieten zu können. Mit der Fremdbetreuung und der zunehmenden Überstimulierung, dem „Verschwinden der Kindheit“ (Schmid König, 2019) wächst auch jenes Schuldgefühl der Eltern.

Als die Eltern von einem Besuch bei Verwandten erzählen, bei denen Sophie mit zwei anderen Kindern (2,5 o. 3 Jahre und 4 Jahre alt) lange zusammengesessen und gespielt hat ...

M: Da hat sie uns nicht gebraucht.

V: Mhm.

F: Sie beschäftigt sich schon allein. Geht auch allein irgendwo //

V: Zu ihr // haben mit ihr gespielt (meint die anderen Kinder). UV (sehr leise und undeutlich)

F: Das übernehmen wir dann.

V: Ja. (ernst; Mutter lacht). (Abschnitt 112-115_Aufnahmegespräch_3_2013)

In dieser Sequenz beschreibt die Mutter Sophies scheinbare Unabhängigkeit von ihren Eltern und ihre Spielfreude während eines Besuches bei Verwandten. Sie spricht von ihrer einjährigen Tochter wie von einer Jugendlichen, die ihre Eltern nicht mehr braucht. Ihr kommt gar nicht in den Sinn, dass dieses scheinbar losgelöste und versunkene Spiel vor dem Hintergrund ihrer Anwesenheit und dem darauf basierenden Sicherheitsempfinden beim Kind resultiert (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004). Für die Bindungsforscher Grossmann und Grossmann entwickelt sich die psychische Sicherheit „aus dem Vertrauen in die schützende Nähe zur Bindungsperson, gekoppelt mit dem Vertrauen in ihren emotional unterstützenden Beistand beim Umgang mit eigenen psychischen Belastungen, trotzdem aber spielerischer gemeinsamer Exploration“ (2004, S. 186). Es ist etwas anderes, später allein mit den kindheitspädagogischen Mitarbeiterinnen und den Krippenkindern in einer noch neuen Umgebung zu sein.

Eine konfliktzentrierte Gesprächsführung hätte an dieser Stelle den bindungstheoretischen Unterschied stärker herausstellen können. Die Versorgung eines Kleinkindes in Gruppenbetreuung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von seiner bisherigen familiären, elterlichen Betreuung. Besonders ein- bis zweijährigen Kinder wirken verunsichert, wenn sie ihr vertrautes Umfeld verlassen. Kinder in diesem Alter lernen gerade, bestimmte Abläufe, aber auch Personen und Ereignisse und Tätigkeitsroutinen vorherzusehen, ohne überrascht zu werden.

Deshalb ist es umso schwieriger, weil „eine Trennung von den vertrauten Eltern, der gewohnten Umgebung und eine Störung der für sie vorhersagbaren Abläufe entzieht ihnen aber ihre gerade erst erworbene Fähigkeit, auf das nächste Ereignis vorbereitet zu sein.“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 259). Durch ihr Vorgehen verspielt die Fachkraft, die Möglichkeit zu einer realistischeren Einschätzung von der Situation des Kindes zu kommen. Ist sie offen für die Unsicherheiten und Ängste der Eltern, ihr Kind sei noch nicht bereit für eine Gruppenbetreuung (alleine spielen können, Vorerfahrungen ohne die Eltern zu sein, Sozialverhalten)?

Unterschwellig läuft die Frage nach der Krippenfähigkeit des Kindes im gesamten ersten Teil des Aufnahmegesprächs mit. Weder die explizite Sorge der Eltern kommt zur Sprache noch eine fundierte, sichere Einschätzung zum entwicklungspsychologischen Alter des Kindes. Mit Hilfe einer Metakommunikation könnte die professionelle Betreuungsperson Transparenz schaffen, indem sie mit den Eltern darüber spräche, was gerade geschehe und wie sie es wahrnehme (Schlösser, S. 9). Allerdings müsste sie dazu Widerstände und den Erwartungsdruck von Müttern und Vätern sowie ihre eigenen erst einmal wahrnehmen können. Dass die Eltern in diesem Abschnitt undeutlich und auf dem Mitschnitt nicht verständlich zu hören sind, könnte auf eine Schamdynamik hindeuten.

Die Ängste der Eltern, ob ihr Kind diesen Übergang bewerkstelligen wird, dürfen offenbar nicht zur Sprache kommen. Sophies eingewöhnende Bezugsperson nimmt in ihrem professionellen Selbst- und Handlungsverständnis die Sache in die Hand, als sie den Eltern anbietet, „das übernehmen wir dann“. Damit entlastet und beruhigt sie die Eltern, nimmt aber ihre emotionale Verfassung nicht differenziert genug wahr. Sie bietet sich und die pädagogische Institution an, den Kindern Rahmen und Möglichkeiten des Spielens und (sozialen) Lernens zu eröffnen (vgl. Schäfer, 2011).

Um eine offene Gesprächsatmosphäre im pädagogischen Aufnahmegespräch und ebenso für weitere Entwicklungsgespräche zu schaffen, nennt Schlösser (2011) folgende Elemente der Kommunikation: „Aktives Zuhören hat zum Ziel, dem Gegenüber so zuzuhören, dass sowie die sachlichen Inhalte, als auch die mitschwingende emotionale Situation möglichst genau erfasst und gespiegelt wird. Die ehrliche Selbstdarstellung kann in Form von Ich-Botschaften erfolgen“ (S. 9).

Als Nächstes informiert Dörte die Eltern darüber, dass sie während des Gesprächs nicht mitschreibt. Für die Auswertungsgruppe der pädagogische Hochschule birgt dies kontroversen Gesprächsstoff. Betrachten wir die professionelle Kompetenz einer Frühpädagogin, so sollte

es selbstverständlich sein, die Fülle an Informationen - durch Aufschreiben oder Aufnehmen - festzuhalten. Möglicherweise reagiert hier die frühpädagogische Fachkraft subjektiv gefärbt, situativ und an dieser Stelle nicht ausreichend professionell. Dass sie ihr Vorgehen vor den Eltern beschreibt, könnte mit meiner Anwesenheit zusammenhängen. Ich bin in ihren Augen eine weitere Professionelle, die anders als sie selbst alles mit dem Aufnahmegerät festhält. Verständlich wird dieses Vorgehen dadurch, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie schwer es ist, ganz bei dem Gespräch zu sein und doch immer wieder davon zu abstrahieren, um etwas schriftlich festzuhalten. Angeregt wird hier, dass die frühpädagogische Fachkraft den Eltern in Form von Ich-Botschaften erklärt, was hier jetzt passiert und dass sie die wesentlichen Informationen gerne aufschreiben möchte, damit nichts Wichtiges verloren geht und dass dies manchmal etwas Zeit braucht. Das Erstgespräch zur Eingewöhnung markiert den Start einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, welche gerade die Zusammenführung einer häuslich-privaten Perspektive mit einer pädagogisch-professionellen Sicht zur kindlichen Entwicklung betont (vgl. Schlösser, 2011). Notizen mit anamnestischen Angaben dienen neben einer vertraulichen Behandlung dazu, weiteren das Kind betreuende Bezugspersonen frühzeitig diese Informationen zugänglich zu machen und für einen fachlichen Austausch zu nutzen.

F: Ich schreibe jetzt nicht mit. Ich mache es ungern. Ich mache es gleich im Anschluss, dann habe ich es noch frisch im Kopf. Aber ich mag nicht so schreiben und reden.

M: Hier können Sie es ja nochmal abrufen. (lacht und zeigt auf mein Aufnahmegerät)

F: (lacht) Genau, dann frage ich Frau Jünemann. Vielleicht sollte ich mir sowas auch zu legen. (Mehr zu sich selbst sagend). (Abschnitt 117-121_Aufnahmegespräch_3-4_2013)

Im Anschluss sprechen sie über die Schwangerschaft der Mutter, die Geburt von Sophie und weitere Besonderheiten. Die frühe Lebensgeschichte des Kindes und seiner Eltern könnte ein Fragekomplex im Leitfaden der frühpädagogischen Fachkraft sein. In der gleich folgenden Szene zeigt sich ihre Ambivalenz und ein Ausweichen in der Gesprächsführung. Es scheint ihr nicht leicht zu fallen, diese Themen unbefangen und offen anzusprechen. Vielmehr verhindert sie in latenter Weise ein offenes, tieferes Gespräch, indem sie in suggestiver Form die Einstiegsfrage formuliert und die Antworten der Eltern in allzu positiver Weise verkürzt zusammenfasst. Sie schafft hier keine Erzählatmosphäre und erfährt deshalb kaum etwas über Sophies Geburtserfahrungen und ihre frühe Zeit als Säugling. Denkbar wäre, dass die frühpädagogische Bezugsperson bei dieser Thematik biographisch belastet ist oder einen latenten Widerstand bei der Familie spürt ebenso wie die Forscherin während des Erstgespräches mit den Eltern. Die entstehende Nähe und Vertrautheit, aber auch den Umstand nicht einschätzen zu können, was genau die Eltern erzählen und welche Emotionen bei ihnen auftauchen, könnten ebenfalls zu einem Ausweichen führen. Sie könnte sich innerlich nicht ausreichend in der

Lage fühlen, das, was kommen könnte, zu *halten* und zu *containen*. Verändert sich die Aussprache der Gesprächsleitung - wie in diesem Fall, wenn sie an Stimmkraft und Klarheit verliert - kann das ein Hinweis sein, dass unangenehme, unerträgliche Affekte oder ein Widerstand vorliegen. Hier kommt zum Ausdruck, was trotz Professionalisierungsdiskussion der letzten 30 Jahre unverändert scheint, dass berufliches Handeln pädagogischer Fachkräfte bis jetzt „wesentlich von biographischen (Alltags-)Erfahrungen und von im Beruf selbst eingeübten Routinen und Konventionen des Handlungsfeldes“ determiniert wird und „dass das wissenschaftlich fundierte Verstehen nicht nur der Lebensgeschichten und Sinndeutungen anderer, also der Klientinnen und Klienten, sondern auch der jeweils eigenen lebensgeschichtlich erworbenen Deutungsmuster ein notwendiger Teil des professionellen Diskurses“ (Datler, Finger-Trescher, & Gstach, 2012, S. 107) sein müsste.

F: Eine ganz persönliche Frage und auch eine intime. Die Schwangerschaft und Geburt verlief gut, alles super, alles normal? (leise, vorsichtig gesprochen)

Mutter: Ja, einfach.

F: Beide gesund und munter, wunderbar. ...Gibt's sonst irgendwelche Besonderheiten bei der Entwicklung von Sophie, körperliche /?

M: (denkt nach) Nee ... Nee.... Da fällt mir gleich eine Frage ein, wir müssen doch noch ein Attest mitbringen?

F: Ja, machen wir später. (beide lachen)

V: Also, was mein Eindruck ist, sie hat erst mit elf Monaten gelernt zu krabbeln. (spricht zögerlich)

F: Ach, Herr [...], (lacht und macht eine beschwichtigende Handgeste, indem sie etwas von der Hand wie wegschubst) vollkommen wurscht. (Mutter und frühpädagogische Fachkraft lachen)

V: Manchmal habe ich mir schon gedacht, sie ist ein bisschen faul.

F: Ja, aber das hat ja nichts mit Besonderheiten in der Entwicklung zu tun.

V: Nein, nein.

M: Nein.

F: Das kann schon sein, dass sie faul ist, dann ist sie so. (Lachen) Aber, das kann auch ganz schnell umschlagen, wenn sie dann erst mal für sich das Laufen entdeckt hat, dann macht das eine Kehrtwendung. Ach, das ist ja alles im grünen Bereich. ... LASS DIR EINFACH ZEIT! (zu Sophie gerichtet). Lass dir einfach Zeit, auch du wirst laufen! (Sophie sitzt nun mehr in unserer Nähe und die frühpädagogische Fachkraft spricht sie direkt an)

M: (richtet sich an Sophie) Ja, genau. Du bist gemeint!

V: Sie kann sich sehr klar artikulieren. Sie weiß, was sie will und was nicht. Wenn sie etwas nicht will dann, ob das jetzt Essen oder Trinken ist, dann schlägt sie das auch direkt aus der Hand.

F: Ah, okay.

V: Ja, da ist sie, offensichtlich /

M: // Stimmt, da haben wir es recht leicht mit ihr. Das wir immer /

F: // Dass sie auch zeigt UV.

V: GENAU.

M: MHM (zustimmend) ... Und pingelig ist sie nur dann, wenn sie hungrig und müde ist.

F: Paula (wohl ein anderes Kind der Gruppe) ist auch so, ein lebensfrohes kleines Mädchen. (Sophie brabbelt laut.)

V: Und sie quatscht halt.

F: Ja, das finde ich toll. (Abschnitt 123-145_Aufnahmegespräch_4_2013)

Anfänglich antwortet die frühpädagogische Fachkraft selbst auf die von ihr bezeichnete, intime Frage, wie die Schwangerschaft und Geburt verlaufen sind. Sie spricht zwar von einer intimen Frage, eröffnet aber keinen persönlichen Gesprächs- und Erinnerungsraum, damit die Eltern sich vielleicht nochmal an die frühe Zeit erinnern können. Dafür kann sie viele Gründe haben. Möglicherweise hat sie Gesprächsverläufe erlebt, in denen die frühe Dramatik in traumatischer Art aufflackert und Eltern betroffen, traurig und anderweitig emotional gerührt reagieren. Natürlich stellt dies für das professionelle Handeln einer Kindheitspädagogin eine besondere Herausforderung dar. Den Eltern wird etwas Wichtiges vermittelt. Sie können sich mit ihren Sorgen, Bedenken und belastenden Gefühlen im Hinblick auf das Eltern-Sein zeigen. Dass die Gespräche mit einer professionell ausgebildeten Person eine Entlastung sind, würde sie bestärken. Dies gilt darüber hinaus auch für den bevorstehenden Eingewöhnungsprozess, den Austausch und die Beratung mit dem pädagogischen Fachpersonal. Es muss kritisch angemerkt werden, dass die Programme zur Eingewöhnung oftmals eine Gesprächskultur nach sich ziehen, in der die pädagogischen Fachkräfte vielmehr einem kurzen Fragekatalog folgen, als sich emotional mitschwingend und situativ auf die Menschen, die ihnen gegenüber sitzen sowie auf die eigene aktuelle Verfassung, einzulassen. Die Chance, eine transparente, authentische Abstimmung mit den neuen Eltern aufzubauen, braucht Mut, kommunikative Kompetenz und die daraus gewonnene Sicherheit im Umgang mit Gesprächen, in denen emotionale Ausbrüche ebenso vorkommen dürfen wie Missverständnisse, gegenseitige Fehlannahmen und andere Konflikte.

Sophies Vater beschreibt seine Tochter als ein aufgewecktes Mädchen mit eigenem Willen. Was sie nicht wolle, das wolle sie nicht und zeige es ihrer Umgebung. Parallel zum ersten Eindruck der Beobachterin nach dem Kennenlernen stellt sich auch hier ein Bild von einem einjährigen Mädchen dar, welches über einen starken Selbstaussdruck verfügt. Der Vater spricht davon, dass sie sich klar artikulieren kann, damit meint er, dass sie prompt, deutlich und direkt zeigt und ausdrückt, was sie will oder fühlt. Dies erleichtert auch für unbekannte Personen, in diesem Fall Dörte und die anderen Gruppenkinder, die Interaktion mit ihr. Der Kindheitspädagogin stellt sich hier die komplizierte Aufgabe, mit beiden Elternteilen ein triangulierendes Gespräch zu führen. Die Ergebnisse der Analyse dieses Erstgespräches deuten auf eine Tendenz der pädagogischen Fachkraft hin, tendenziell stärker mit der Mutter zu koalieren und den Vater, als *Dritten*, herausfallen zulassen. Beide, Fachkraft und Mutter, lachen auffällig viel miteinander, desweiteren unterbricht die Mutter ihren Mann mehrfach an

verschiedenen Stellen des Gespräches. Ebenso richten sich die Blicke und das gesprochene Wort der frühpädagogischen Fachkraft eher an die Mutter als an den Vater. In der vorausgegangenen Szene verschafft sich der Vater Raum, um über seine Bedenken und Verunsicherungen hinsichtlich Sophies motorischer Entwicklung zu sprechen. Leider wird seine Besorgnis eher *klein* geredet. Gleichsam kann die beruhigende professionelle Haltung der Fachkraft im Hinblick auf zeitliche Vorstellungen und Entwicklungsnormen der Kleinstkinder auf die Eltern entlastend wirken. Allerdings entsteht der Eindruck, dass ihre professionelle Haltung in diesem Moment weniger von einer forschenden, interessierten, mehr verstehen wollenden Tendenz geleitet zu sein scheint. Sie hätte an dieser Stelle intensiver nachfragen können. Hier wäre ein differenzierter Austausch über die geistigen, seelischen und körperlichen Potentiale und Entwicklungsdynamiken nötig (vgl. Schlösser, 2011). Sophie krabbelt nun seit zwei Wochen, das erfährt die Fachkraft nicht. Dennoch signalisiert sie dem Kind und den Eltern, dass es eine individuelle Zeit gibt für Entwicklung, die sie jedem Kind zugesteht. Für den Moment macht sie sich keine Sorgen. In ihrer Ermutigung, Sophie solle sich Zeit lassen, signalisiert sie Beruhigung und mindert damit den Erwartungs- und Leistungsdruck auf Seiten der Eltern. Mit ihrer zuversichtlichen, positiven, entwicklungsbejahenden Art drückt sie aus, dass das ihr kaum bekannte Kind laufen lernen wird, so wie viele andere Kinder auch. Es ist eine annehmende, von Individualität geprägte Haltung der Fachkraft zu spüren, die dem Kind Zeit, Raum und Hoffnung für seine weitere Entwicklung bereit hält.

Es folgen nun Fragen zum Tagesablauf, zu Gewohnheiten und Ritualen. Dabei beschreiben die Eltern etwas von Sophies Lebensumständen, ähnlich wie im Erstgespräch mit der Beobachterin. Sie ist viel mit den Eltern im Kinderwagen - so scheint es - unterwegs gewesen. Sie begleitet ihre Eltern bei ihren täglichen Aufgaben an verschiedene Orte und verbringt viel Zeit in den Arbeitsräumen der Mutter, die einen zentralen Lebensmittelpunkt der Familie darstellen. Dabei fällt auf, dass das Gespräch nun eigentlich nur noch zwischen Dörte und der Mutter stattfindet. Der Vater als dritter im Bunde scheint *rauszufallen*, jedenfalls bezieht die Fachkraft oder die Mutter ihn nicht aktiv ins Gespräch mit ein. Eine triangulierende Gesprächsführung bemüht sich bewusst, alle Gesprächsteilnehmerinnen im Gespräch zu halten und in einer Perspektivübernahme, die eigene Sicht zu reflektieren. Psychoanalytisch inspiriert stellt Haubl et al. (2013) für das pädagogische Handlungsfeld Schule triangulierend geführte Schulbegleitungsgespräche vor, die eine partizipative Schulkultur befördern, in dem sich Schüler, Eltern und Lehrer auf Augenhöhe begegnen und sich alle als voneinander Lernende begreifen. Idealerweise entwickelt sich in einem triangulierend geführten Gespräch „eine Rotationsbewegung zwischen drei Personen“ (Löhlein & Lohl, 2013, S. 11), in dem

jeder mal die Position des Dritten einnimmt, aus der heraus das eigene und das andere Fühlen, Handeln und Denken betrachtet und damit eigene gewohnte Standpunkte und Sichtweise zur Disposition stehen. Dieses individuellere Vorgehen und Einlassen auf die zwei anderen Seiten des sogenannten *Dreiecks* (Fachkraft, Mutter, Vater) birgt die Gefahr, dass sich zwei zusammenschließen und den dritten - hier den Vater - ausschließen. Für die Gesprächskultur im frühpädagogischen Feld kann ein triangulierender Gesprächsansatz hilfreich sein, besonders um auf die neuen Formen des familiären Systems, des aktiven Vater- und Mutterseins zu reagieren. Mit Stamm (2018, S. 12) vertrete ich die Überzeugung - und der hier untersuchte Fall macht das ebenfalls deutlich - „dass die Abschottung zwischen den Geschlechtern der Vergangenheit angehört und Männer und Frauen einen neuen Blick aufeinander entwickeln müssen“. Dann bringt der Vater ein anderes Thema ein. Möglicherweise steuert er jetzt unbewusst weg von den schwierigen Dingen (Essen und Schlafen), die mit Rhythmen und ihren Veränderungen verbunden sind. Stolz und freudig erzählt er über seine Tochter:

V: Was sie liebt, ist Wasser.

F: Ja, das lieben alle Kinder total gerne. Waschbecken, Wasserhahn.

M: Sie will dann richtig rein, baden. So, also auch im See, [...] draußen, das ist auch kein Thema für sie.

F: Ja, leider kommst du nicht im Sommer. (direkt zu Sophie)

M: Nee. Genau. Ansonsten in Büchern blättern.

F: Nimmt sie einen Nuckel?

M: Nee.

F: Gar nichts? ... Okay.

M: Das ist wahrscheinlich auch das Thema mit dem Einschlafen. Andere Kinder beruhigen sich vielleicht auch über den Nuckel, oder ... UV

F: Hat sie was anders, ein Kuscheltier oder Kuscheltuch?

M: Nee, alles was sie neuerdings, was sie macht, sie nimmt ihr kleines Kopfkissen und beißt da rein. (Die Mutter macht das beißende Geräusch nach)

V: Das Stillkissen? (an die Mutter gerichtet)

M: Ja, da kuschelt sie sich rein. (Sophie ist laut zu hören)

F: Für die Eingewöhnung wäre ein Übergangsobjekt günstig, was sie von zuhause kennt und was sie dort knuddelt, viele haben einen Nuckel oder Kuscheltier. Der K. (ein bereits eingewöhntes Kind), der jetzt da ist, der hat so eine Windel, so ein Schnuffeltuch, weil das ist immer nicht schlecht, gerade für die ersten Trennungsversuche, dass was da ist, was sie kennt. Vielleicht kann man da noch mehr gucken und beobachten, ob es da irgendwas gibt, dass sie was Vertrautes bei uns hat.

M: Ja (nickend).

V: UV

F: Was das auch immer ist, ist vollkommen egal. Dass das irgendwas Vertrautes ist. (Sophie brabbelt, atmet „Aha“)

V: Vielleicht der Bär von deinem Vater? Der Winnie-Puh-Bär.

M: Na ja, wir müssen das einfach mal üben. Sie hat wirklich alles Mögliche probiert. Ich habe ihr dann auch in die Windel einen Knoten rein gemacht. Sie hat immer mal temporär dran genuckelt,

aber es ist nicht wirklich irgendwas mal gewesen, damit schläft sie ein oder beruhigt sich überhaupt....

F: Ja, P. (ein anderes Kind) hat auch nicht wirklich irgendwas, aber sie hat uns ein Kuscheltier mitgebracht und sie erkennt ihn. Der sitzt in der Kuschelecke und wenn sie ihn sieht, dann freut sie sich total und dann nimmt sie ihn auch. Also, sie akzeptiert ihn schon als ihr Kuscheltier.

M: Ja, so was haben wir auch, ja.

F: So was, wäre für die Eingewöhnungszeit und auch generell, auch für die Kitazeit, etwas Vertrautes da.

M: Wir haben immer das Stillkissen oder eben ihr Kopfkissen, wenn wir verreist sind, weil sie sich da ... /

F: Ja, so was gibt es auch ganz oft, dass sie sich solche kleinen Kopfkissen nehmen. Wenn sie auch gerade müde werden, dass sie was zum Kuschn haben. (Abschnitt 193-222_Aufnahmegespräch_4_2013)

Dem Gebrauch und Nutzen eines Übergangsobjektes im Besonderen für die Eingewöhnungszeit wird demnach große Bedeutung beigemessen. Dies zeigt sich auch an der Gesprächslänge. Die frühpädagogische Fachkraft scheint überrascht, als sie hört, dass Sophie keines dieser Objekte zur Selbstberuhigung und Erinnerungshilfe nutzt. Diese wird den Eltern vor allem als eine Trennungshilfe, als etwas Vertrautes von daheim vorgestellt. Besonders auffallend in diesem Ausschnitt ist, dass Sophies Mutter die Ausführungen zum Übergangsobjekt und das Erkundigen nach den diesbezüglichen Gewohnheiten der Tochter nicht wohlwollend und interessiert aufnimmt. Sie reagiert, als müsse sie jetzt unbedingt etwas finden, was diese Übergangsfunktion übernehmen kann. Sie wirkt dabei angestrengt und bemüht. Wieder nimmt die frühpädagogische Fachkraft diesen Umstand nicht auf, spiegelt die Mutter nicht und kann somit auch nicht zu einer Beruhigung und Entlastung beitragen. Aus ihrer Verunsicherung heraus setzt die Mutter wieder auf Übung. Im Sinne eines Beibringens und Trainierens - wie es schon im Kontext des sozialen Umgangs mit anderen Kindern beispielsweise in den Familienbeobachtungen aufgefallen ist. Winnicott (1950) beschreibt aber auch, dass nicht alle Kinder solch ein Übergangsobjekt nutzen. Die Beschreibung, dass Sophie ein kleines Kissen manchmal beim Einschlafen gebraucht, um hineinzubeißen, verweist auf eine gefundene Möglichkeit für sie, aggressive Affekte abzureagieren und sich zu spüren. Ein Übergangsobjekt ist nicht nur ein Kuschnelobjekt, sondern es kann ebenso aggressive Impulse aushalten. Weiter geht es.

F: Gestillt wird sie nicht mehr, Fläschchen kriegt sie noch, wenn sie nicht richtig satt wird?

M: Ja.

F: Ich denke, ... wir essen noch nicht sobald Mittag. Das dauert zwei bis drei Wochen, bis wir mit dem Mittagessen anfangen. Nach der zweiten Woche wird das sein. Dann haben wir jeden Tag Kontakt und gucken, wie sich das bis dahin entwickelt hat. Wie wir das mit dem Essen bei ihr machen. (Sophie brabbelt „Da“)

M: Heute Morgen hat es wieder geklappt. Da hat sie auch gegessen. Was hat sie gegessen ... (überlegt) Wenn sie isst, dann auch schon sehr viel. (Sophie schreit und jault)

F: Schön.

M: Weißwurst. Aber, es ist immer das Problem den richtigen Zeitpunkt abzapassen, dass sie noch nicht zu müde ist. (Sophie ist laut zu hören, sie pustet durch die Lippen „pff, pff“) Genau Sophie, das ist das Pferd. (Alle lachen)

F: Du hast Spaß (zu Sophie und Sophie: „Mhm“) ... Ja. (Abschnitt 222-231_Aufnahmegespräch_6_2013)

An vielen Stellen kann beobachtet werden, wie die frühpädagogische Fachkraft immer wieder Kontakt zum Kind aufnimmt und es in das Gespräch mit einbezieht. Damit regt sie die sich neu entwickelnde Beziehung zwischen Kind und Kindheitspädagogin an, die auch bei den Eltern für mehr Vertrauen und zunehmende Sicherheit sorgt. Über das Stillen und die Stillbeziehung erfahren wir an dieser Stelle nichts genaues. In der Frage der frühpädagogischen Fachkraft schwingt die Antwort gleich mit, wodurch sie die Eltern wieder nicht zum Erzählen einlädt. Es entsteht der Anschein, dass es hinsichtlich des kindlichen Essverhaltens noch an Routinen fehlt, die sich die Eltern wünschen beziehungsweise erwarten. Die Mutter berichtet wie schwierig es manchmal sei, den passenden Moment zum Essen zu finden. Den Moment, an dem Sophie noch nicht zu müde sei. Gleichzeitig sind es die natürlichen Veränderungen und Verschiebungen hinsichtlich der Gewohnheiten des Essens und Schlafens, die bei Kindern dieser Altersstufe anzutreffen sind. Nach nun ungefähr zwanzig Minuten Gesprächszeit wendet sich die frühpädagogische Fachkraft einem neuen Fragenkomplex zu, indem sie die Eltern nach ihren Erwartungen an sie selbst, die Einrichtung und die Tagesbetreuung generell befragt. Ich bekomme den Eindruck, als ende das Gespräch allmählich.

F: Meine letzten Fragen. Was Sie sich von uns wünschen? (Sophie quickt vergnüglich)

M: Was wir uns wünschen, Mhm? (nachdenklich)

F: Vielleicht nicht von mir persönlich, vielleicht von der Einrichtung, überhaupt von der Gruppe oder generell. (Sophie „Ja...la“, ziemlich laut) Viele Eltern sagen, dass es schnell geht. (lacht)

M: Nein, nee.

F: Oder, dass das Kind nicht so viel weint.

V: Ich glaube, damit haben wir kein Problem. Sie wird, glaube ich, nicht viel weinen.

M: Also, mein Wunsch ist eigentlich, dass sie den nötigen Auslauf und die Beschäftigung bekommt. Wir sind nun beide selbständig und ich merke einfach, dass das ... nicht schwierig, aber schon ... manchmal ist das nicht ausreichend.

F: Das ist richtig. Das erkennen sie vollkommen richtig.

M: Ja, und das ist eigentlich der einzige Grund. Aber, der ist ja automatisch gegeben, bei der Abwechslung, die ganzen Neuigkeiten, die sie hier erlebt, von daher.

V: Ja, vor allem, dass sie sich auch körperlich auspowern kann.

M: Mhm. (zustimmend)

V: Also, in einer kleinen Wohnung mit 48qm hat man nicht wirklich viele Möglichkeiten, außer auf dem Spielplatz zu gehen.

F: Ja.

V: Dass sie sich auch körperlich weiter entwickeln wird, das ist klar.

F: Genau.

V: Dass sie ihre körperlichen Grenzen kennenlernt. (Abschnitt 234-249_Aufnahmegespräch_6-7_2013)

In den Vorstellungen des Vaters, eigentlich bei beiden Elternteilen, scheint kein Platz, darüber nachzudenken und zu spüren, wie Sophie auf die Trennung von ihnen und dem Gefühl, allein gelassen zu werden, reagieren könnte. Trennungsschmerz und Verlustängste sind an dieser Stelle auch für die frühpädagogische Betreuungsperson kein Thema. Vielmehr reagiert sie auf die von den Eltern geäußerte Erwartung, dass die Tochter mehr Anregung und Bewegung bekommt, mit einer langen Ausführung über das nun vorhandene, scheinbar neu angeschaffte Spielmaterial und die altersgerechte Neugestaltung der Räume [nicht im Ausschnitt dargestellt]. Mit ihren Äußerungen unterstreicht sie die immense Bedeutung der Bildungs- und Betreuungseinrichtung für Kleinstkinder, weil sie etwas bieten und leisten, was eine Familie nicht bieten könne. Hier stimmt sie auch mit der Einschätzung der Eltern überein. Doch keineswegs kommt das Gespräch - wie erwartet - zum Ende. Bevor Dörte auf den spezifischen Eingewöhnungsverlauf und ihr konkretes Vorgehen zu sprechen kommt, fragt sie die Eltern, wer von beiden die Eingewöhnung begleiten wird.

F: Ja, dann war es das auch schon mit der kurzen Fragerunde. Sie machen die Eingewöhnung oder Sie? (zu den Eltern gewandt)

M: Das ist etwas, wo wir uns noch nicht so ganz sicher sind.

F: Das können Sie noch entscheiden. Sie haben noch ein bisschen Luft. Es werden sicherlich in der Eingewöhnungszeit auch noch einige Fragen kommen oder man ist ja auch, in den ersten drei Tagen sind wir in der Eins-zu-eins-Eingewöhnung, nur ich, die Sophie und Sie oder Sie. Sophia (die weitere frühpädagogische Fachkraft der Gruppe) wird dann auch noch mit dazu kommen, aber am Anfang machen wir es nur mit drei Personen. Und Frau Jünemann, darf ich nur im Hintergrund sehen. Sie ist ja eigentlich gar nicht da. (lacht, ich nicke) Und, da kann man sich noch über viele Dinge unterhalten und da erfahre ich ja auch noch ganz viel - im Tagesablauf.

M: Was uns jetzt noch interessieren würde, wie Sie das generell mit den Eltern händeln, wenn sich einer entschieden hat, wann kann der Zweite dann dazukommen? Wann kann gewechselt werden? Das sind so ...

F: Das machen wir jetzt. Genau. Mhm. (blättert in ihren Unterlagen). Jetzt muss ich mal schauen, womit ich anfangen. Ja genau, ich fange mit dem Eingewöhnungsflyer an. (holt einen Flyer raus) Wir haben einen Flyer bei uns in der Einrichtung für die Eltern, gebe ich Ihnen mit nach Hause, dort sind nochmal die Eckpunkte, wie wir unsere Eingewöhnung gestalten.

M: „Mhm. (Vater nimmt den Flyer und beginnt zu lesen)

F: Sie können es sich durchlesen. Ich erzähle es ihnen kurz.

M: Mhm.

F: Wir gewöhnen nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell ein. Das heißt, dass wir die Kinder wirklich die ersten drei Tage versuchen in der Eins-zu-eins-Eingewöhnung in dem Gruppenraum, in dem sie dann auch sein wird. Das wäre dann der Bewegungsraum. Und zwar werden wir dort eine Stunde in den ersten drei Tagen gemeinsam verbringen. (Sophie hat ihre kleinen Sandförmchen rausgeholt und macht wohligh klingende Geräusche) Also am Anfang sitzen die Eltern oft mit, wir sitzen auf dem Teppich, die Eltern sitzen dann oft mit dabei. Später kann man schon ein bisschen abseits rutschen, sich auf den Stuhl setzen. Aber für die erste Zeit ist es wichtig, dass der Papa oder

die Mama noch nicht ganz so weit weg ist. Und während der Eingewöhnung und gerade auch während der ersten drei Tage ist es halt wichtig, das sie da ist, immer auch als sicherer Bezugspunkt für Sophie, wo sie zurück kann, sich aber schon eher passiv verhalten. Ich werde mich am Anfang auch eher zurückhalten und weiter gucken, ob ich sie mit bestimmten Materialien und Mitspielen auf mich aufmerksam machen kann und dann werde ich versuchen, Kontakt zu ihr aufzunehmen. Das klingt jetzt irgendwie komisch, finde ich, aber ich gucke erst mal von außen und warte darauf, dass das Kind auf mich drauf zu kommt, als das ich mich aufdränge, ist es ja nicht, das ich mich in den Vordergrund schiebe und mich eher annähere. Meist lassen wir es vom Kind ausgehen und das funktioniert auch. Durch Mitspielen, Bälle hin- und her, und Stück für Stück wird sie dann Kontakt und Vertrauen aufbauen und je mehr das bei uns beiden gut funktioniert, desto weiter kann so das Elternteil in den Hintergrund rutschen.“ (Sophie ist wieder laut zu hören: „Mhm“) Nach dem dritten Tag, wenn alles gut verläuft, nach dieser Stunde, versuchen wir in der Regel den ersten Trennungsversuch. (Die frühpädagogische Fachkraft schaut auf ihren Kalender). (Abschnitt 279-317_Aufnahmegespräch_7-8_2013)

Die Frage, wer von beiden Eltern das Kind in den ersten Tagen begleitet, greift die Fachkraft nicht wirklich auf. Generell lässt sich hier anmerken, dass an dieser Stelle nicht vom individuellen Kind in seinen Primärbeziehungen ausgegangen wird. Denn es könnte doch für dieses Kind genau das Richtige sein, wenn beide Eltern zusammen oder abwechselnd bei der Eingewöhnung da sein könnten. Das angewandte Infans Konzept sieht dies nicht vor, es ist gesetzt und wird nicht hinterfragt. Die frühpädagogische Fachkraft beschreibt anschaulich und detailliert ihr Vorgehen und bereitet auch die Eltern darauf vor, wie sie sich verhalten sollen. Sie hebt die Bedeutung der Anwesenheit der Eltern als sicherer Bezugspunkt für das Kind während der ersten Eingewöhnungstage hervor. Zugleich äußert die frühpädagogische Fachkraft ein Unbehagen darüber, dass es sich komisch anhören könnte, wenn sie ihre anfängliche Zurückhaltung dem neuen Kind gegenüber beschreibt. Hierin äußert sich ihre eigene Unsicherheit. Für sie ist die Arbeit mit unter Dreijährigen an sich neu und ihr fehlen Erfahrungen in der Umsetzung des spezifischen Eingewöhnungsprogramms und Abweichungen davon.

Als sie dann die konkreten Eingewöhnungstage mit den Eltern festlegen will, bemerkt die Mutter, dass Sophie gewickelt werden muss. Es ist ihr scheinbar unangenehm, aber der Vater übernimmt es - wie selbstverständlich - und verlässt mit Sophie den Raum. Dörte bietet ihm an, dass Nebenzimmer dafür zu nutzen. Die frühpädagogische Fachkraft unterbricht ihre Schilderung über den geplanten Eingewöhnungsprozess nicht, als der Vater raus geht. Wie ist das zu verstehen? Ist es unwichtig, ob er mit dabei ist? Deutet sich hier schon eine favorisierte Variante der frühpädagogischen Mitarbeiterin an, dass sie davon ausgeht und es sich möglicherweise wünscht, dass die Mutter die Eingewöhnung übernimmt? Der *Dritte* fällt raus - so scheint es - genau zu dem Zeitpunkt, als sie über den ersten Trennungsversuch sprechen. Könnte es für den Vater ein willkommene Gelegenheit (in nicht bewusster Haltung) sein, sich

die weitere Schilderung über die bevorstehenden Trennungen nicht anhören zu müssen? Hat er für sich schon eine Entscheidung getroffen, möglicherweise für beide Eltern, die sich hier in der Aufteilung zeigt?

F: Das wäre dann der Donnerstag, da würden wir das erste Mal versuchen, Mama oder Papa rauszuschicken. Das läuft dann so ab, dass die Eltern noch so etwa eine halbe Stunde mit drin bleiben, wir ganz normal den Morgen beginnen, wie die Tage davor und sich dann nach einer halben Stunde ungefähr das Elternteil sich von dem Kind verabschiedet.

M: Mhm.

F: Richtig schon. Nicht zu lange. Aber schon so, dass sie es auch richtig mitbekommt. Meist drücken die Eltern sie noch mal oder geben Küsschen und gehen dann wirklich raus. Die häufigste Reaktion ist dann, dass sie weinen, was sie auch dürfen, was auch wichtig ist. Das zeigt uns, dass sie eine sichere Bindung zu dem Elternteil haben und diese wollen wir auch nicht kaputt machen ... An dem Tag schauen wir halt, ob sie schon genug Vertrauen in die Erzieherin aufgebaut hat, um sich von mir trösten zu lassen. Und, wenn das so ist, kann ich sie innerhalb kürzester Zeit wieder beruhigen und wir können noch ein paar Minuten danach weiter spielen. Länger als eine halbe Stunde, Viertelstunde, muss man gucken, ich sage immer 20 Minuten, länger sollte der erste Trennungsversuch nicht sein. (Abschnitt 324-337_Aufnahmegespräch_8-9_2013)

Trotz des Eingewöhnungsprogramms, welches einen genauen Ablauf vorsieht, betont die frühpädagogische Fachkraft hier und an anderen Stellen des Aufnahmegesprächs auch die individuellen Unterschiede der Kinder und hebt die nötige, im Alltag stattfindende Abstimmung zwischen ihr und den Eltern hervor. Dies schafft Vertrauen in eine beginnende Erziehungspartnerschaft, in der die emotional als sehr belastend erlebt werdende Trennung zwischen Kind und Eltern durch eine zuwendende, tröstende und sicherheitsgebende Fachkraft-Kind-Beziehung aufgefangen wird (Ahnert, 2007, 2010).

Die ganz unterschiedlichen Reaktionen auf die Trennung von den Eltern in der Zeit der Eingewöhnung werden hier auf das kindliche Weinen reduziert. Die emotionalen Belastungen, die ein Kleinkind in dieser Übergangsphase erleben kann, zeigen sich jedoch in einem komplexen Spektrum von Verhaltensweisen, die einerseits durch Rückzug, stille Trauer, andererseits durch zweckloses Herumlaufen und stereotype Bewegungsabläufe gekennzeichnet sein können (vgl. Bailey, 2008; Scheerer, 2008; Griebel & Niesel 2013). In der Fachliteratur sind diese „still leidenden Kinder“ schon länger bekannt (Grossmann, 2011; Ahnert et al., 2004), sie brauchen aufmerksame pädagogische Bezugspersonen, die ihre (stillen) Anzeichen von Unwohlsein und Leiden bemerken und feinfühlig und kooperativ darauf eingehen (Fürstaller 2019). Andere Kinder zeigen direkt und unübersehbar ihren Kummer und ihr Leid, indem sie lautstark weinen, protestieren, wenn die Eltern gehen oder durch andere Tätigkeiten ihren Ärger ausdrücken, auf den auch das pädagogische Personal viel schneller reagieren kann (Fein, 1996). Sophie könnte - von dem was wir bis jetzt über sie wissen - eher zu den Kindern

zählen, die spontan und deutlich ihre Emotionen zum Ausdruck bringen. Dies könnte ihr in der Interaktion mit unterstützenden professionellen Bezugspersonen und damit bei der Bewältigung des Übergangs helfen.

F: Manchmal ist auch ein Tag super gut und der zweite dann nicht mehr, aber der dritte dann wieder.

M: Mhm.

F: Und deswegen entscheiden wir immer individuell und für die ersten zwei Wochen ist es auch wichtig, dass Sie immer, gerade wenn Sie dann rausgehen, nach dem vierten Tag im Haus bleiben und für uns einfach da sind. Dass wir jederzeit entweder mit dem Kind rauskommen oder wir schicken einen Kollegen, der Ihnen sagt: Kommen sie doch schon mal eher zurück, und holen sie sie ab. Heute ist nicht so toll!

M: Ja.

F: Man muss halt immer gucken...Manchmal sind sie einfach mehr müde, nicht gut drauf, dann war die Nacht schlecht. Gerade in der Eingewöhnungszeit, sagte ich ja gerade vorhin, wenn sie dann soviel zu verarbeiten haben und wenn sie unruhige Nächte hatten, dann kann auch schon mal so ein Vormittag nicht so gut sein. Das muss man dann halt immer gucken.

M. Mhm.

F: Und, da wir die Zeit haben und die vier Wochen reichen wirklich gut aus. (Abschnitt 356-367_Aufnahmegespräch_9-10_2013)

Das Berliner Eingewöhnungsmodell (Infans) beruht auf Annahmen der Bindungstheorie, weshalb die pädagogische Bezugsperson den Terminus sichere Bindung verwendet. Als sie von den möglichen Trennungsreaktionen der Kinder spricht, gebraucht sie eine Umschreibung des „wir wollen nichts kaputt machen“ und bezieht sich meines Erachtens auf die sichere Bindung des Kindes - falls vorhanden - an die Eltern. Im Ausdruck des *kaputt Machens* könnte sich eine latente Annahme andeuten, die davon ausgeht, dass die Bindung an die Eltern durch eine weitere, neue Bindung zerstört werden kann. Der Ausdruck könnte ebenso auf die latente Enttäuschungswut und die Verlassenheitsängste der Kindern verweisen, die in solchen Momenten im Gruppenraum der Krippeneinrichtung spürbar sind. Für die Bindungsforschung sind die ersten Bindungserfahrungen von Kindern tragend, unter anderem für die Herausbildung eines Bindungsstils, der wiederum wegweisend den zukünftigen Umgang mit weiteren, anderen Bindungsfiguren sowie die kindlichen Belastungsreaktionen und Bewältigungsstrategien prägt (Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003; Grossmann & Grossmann, 2004; 2010). Die Bindungstheoretiker Grossmann und Grossmann sehen trotz der Unterschiede in einer familiären, sozial eingebundenen nicht elterlichen Betreuung in der Gruppenbetreuung von kleinen Kindern die Möglichkeit, dass „eine Erzieherin zu einer sekundären Bindungsperson wird, auch wenn das Kleinkind sie mit etlichen gleichaltrigen Tagesgeschwistern teilen muss. (...) Die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Gruppenbetreuung und das Vertraut werden mit einer Erzieherin brauchen also noch mehr vorsichtige Planung

und Begleitung als ein Übergang zu einer individuellen Betreuung“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 259f).

In Abwesenheit des Vaters fährt die frühpädagogische Fachkraft mit ihrer Schilderung des zeitlichen und inhaltlichen Ablaufes der Eingewöhnung fort. Als er nach ungefähr fünf oder zehn Minuten wieder hinzukommt, integriert sie ihn nicht mehr in das Gespräch, indem ihm zum Beispiel eine kurze Zusammenfassung gegeben wird. Jedoch unternimmt er selbst ebenfalls keinen sichtbaren Versuch, Anschluss an den Fortgang des Gespräches zu finden. Störungen und situative Veränderungen sollten aus professioneller Sicht eine Modifikation im Gesprächsverlauf nötig machen, beziehungsweise Vorrang haben. Dies erleichtert ein konstruktives, direktes Miteinander. Ein anderer Grund, weshalb sie nicht auf diese kurzzeitige Änderung des Settings reagiert, könnte mit ihrem eigenen Wunsch oder ihrer (geschlechtsspezifischen) Erwartungshaltung zusammenhängen, dass die eigentliche Eingewöhnung sowieso mit der Mutter stattfinden und die Bedeutung des Vaters geschmälert wird.

Die frühpädagogische Fachkraft spricht weiter über die ersten Tage und die Anwesenheit der Eltern. Diesbezüglich hat die Mutter die Unsicherheit der Eltern, wer von beiden diese ersten Eingewöhnungstage mit dem Kind in der Einrichtung verbringt, schon zu Beginn des Gesprächs thematisiert. Insgesamt wird deutlich, wie schwer diese Begleitung des Kindes in den ersten Tagen und das Miterleben der Trennung, des Getrenntseins und das Wiedersehen letztlich ist. Ich stelle mir vor, dass eigentlich keiner der beiden dies übernehmen möchte. Dabei scheinen sie diese Entscheidung eher von ihrer eigenen Befindlichkeit und beruflichen Einbindung abhängig zu machen, als von der Frage, was für ihre Tochter das Sinnvollste wäre. In dem Gesprächsabschnitt reagiert die frühpädagogische Fachkraft beruhigend und signalisiert den Eltern, dass sie noch genügend Zeit haben, eine Entscheidung zu treffen. Dennoch greift sie einige Minuten später das Thema erneut auf:

F: Wichtig ist für mich halt nur, weil sie sich noch nicht ganz sicher sind, wie sie die Eingewöhnung gestalten. Die ersten drei Tage ist es für mich auf jeden Fall wichtig, dass es nur einer ist. (Die Eltern schauen sich an und die Mutter lacht)

F: Nur einen von beiden. (ebenfalls lachend)

M: Das ist uns schon klar, so.

F: [Erzählt von einer zurückliegenden Eingewöhnung, in der die Eltern spontan wechselten] So und so, ein Wechsel bei der Eingewöhnung ist immer so eine kritische Sache. Ähm. Ich würde eigentlich ... ich würde eigentlich, wenn es denn möglich ist, denken, dass nur die ersten zwei Trennungsversuche derjenige macht, der die ersten drei Tage da war. (Sophie klappert mit ihren Bechern)

Beide Eltern: Mhm.

F: Eine Bezugsperson, die ihr wichtiger und näher ist.

M: Mhm.

F: Das ist ja schon bei vielen Kindern gleich, aber bei einigen ist es auch schon manchmal mal eher die Mama ...

Mutter: „Es geht jetzt gar nicht so sehr darum, dass wir, ... ich hatte natürlich überlegt, ob der Papa das auch macht, aber da ist das beruflich halt so, dass er schnell abberufen werden kann, so mit dem Job und deswegen haben wir ..., werde ich es wahrscheinlich einfach dann auch machen, damit genau diese Zeit auch gewährleistet ist.

F: Nicht das sie zu Hause Stress kriegen, weil Papa unbedingt die Eingewöhnung machen will. (spricht sehr leise)

M: (Lacht) Nee, er hatte sogar gesagt, dass es ihm vielleicht gar nicht so viel leichter fallen würde als mir. Darum geht es ja immer. Wer macht es jetzt, wem fällt es leichter, damit es dem Kind auch leichter fällt. So und Wolfram meinte halt, er könnte sich vorstellen, dass es ihm gar nicht so viel leichter fällt als Papa. UV... (Lachen, spricht undeutlich, ein Satz unverständlich. Sophie murrte laut auf) Wie entscheiden wir uns? (blickt zum Vater) ... Aber, Mhm. ... Es gibt ja auch wahrscheinlich nichts, wo man sagen kann, bei Vätern ist das immer leichter und bei Müttern. Das ist ja /

F: Das ist vom Kind abhängig. Wie reagiert /... Es gibt ja auch Kinder, die einen /... (sucht nach Worten) Bei den Eltern einen Bezugs/ Ääh, der eher der Papa. Je nachdem wer auch mehr Zeit mit dem Kind verbringt.

V: Mhm.

F: Und, wenn das recht ausgewogen ist, ist es völlig egal, wer die Eingewöhnung macht.

F: Ja, und wie sie das für sich entscheiden, wem das leichter fällt, das kann ich ihnen nicht abnehmen.

M: In diesem Fall entscheidet der Fakt, wenn Sie schon sagen, es wäre schon sinnvoll, es so zu machen.

F: Ich kann Ihnen das nur so mitgeben, was ich glaube, was... weil ich Sophie ja auch noch nicht erlebt habe. Ich weiß ja nicht, wie sie auf Sie reagiert ... wie sie so ist. Wenn ich sie hier so erlebe, würde ich jetzt denken, es ist - glaube ich - egal wer kommt. (lacht)

Beide Eltern: Ja. (Abschnitt 407-430_Aufnahmegespräch_11_2013)

Bei der Interpretation dieses Abschnittes fallen die häufigen Pausen, Unterbrechungen im Redefluß, häufiges Lachen und das anfängliche Missverständnis zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und den Eltern auf. Scheinen das Indikatoren dafür zu sein, dass in diesem Abschnitt latent Beunruhigendes, weil Ängstigendes verhandelt wird. Ganz konkret kommen möglicherweise alle Beteiligten nun in ihrer Vorstellung bei den ersten Eingewöhnungstagen an und setzen sich damit auseinander, wie es für sie und ihr Kind sein wird. Der Vater wirkt in diesem Abschnitt auffallend ruhig, kommt er nach der Wickelunterbrechung überhaupt nochmal in das Gespräch hinein? Beide Frauen sprechen miteinander darüber, wer von den Eltern nun während der ersten Tage der Eingewöhnung dabei ist. Erstaunlich, wie die Fachkraft und die Mutter den Vater unbewusst ausgrenzen. Bezüglich der Ansprachen untereinander fällt auf, dass beide Frauen den Vater in der dritten Person ansprechen, die Fachkraft einmal ihn direkt mit dem Nachnamen und ebenso die Mutter an manchen Stellen über ihn spricht, als wäre er nicht anwesend. Bei der Auswertung des gesamten Aufnahmegesprächs

entsteht der Eindruck, dass in diesem Fall die frühpädagogische Fachkraft schon eine Präferenz ausgebildet hat, mit wem sie die Eingewöhnung machen wird. Ihre sicher spaßig gemeinte Aussage, dass die Mutter sich Streit mit dem Vater einhandeln könnte, wenn nicht er die Eingewöhnung übernimmt, trifft nicht annähernd die Ernsthaftigkeit des Themas. Genauso vorstellbar, dass es dem Vater unangenehm ist, wenn über seine inneren Beweggründe und die Schwierigkeit der Trennung gesprochen wird. Hinsichtlich geschlechtlicher Rollenklischees kann dies für ihn mit *Schwäche* verknüpft sein, obwohl die Eltern seine berufliche Situation als Grund angegeben. Das Dilemma der Eltern löst sich allmählich auf, als klar wird, dass die ersten Tagen ein und dieselbe Person das Kind begleiten soll. Zur weiteren Klärung trägt die frühpädagogische Fachkraft bei, in dem sie empfiehlt, dass es die Bezugsperson sein sollte, die wichtiger für das Kind und näher an ihm ist. Dies würde auch den bindungstheoretischen Forschungen zum Explorationsverhalten entsprechen, die davon ausgehen, dass ein sichergebundenes Kind sich leichter von seiner Bindungsperson lösen und sich neugierig der Umgebung zuwenden kann, gerade weil es sich bei dem Elternteil sicher gebunden und emotional gehalten fühlt (vgl. Ainsworth & Wittig 1969/1993; Mahler, Pine, & Bergmann, 1975; Ahnert, 2006; Grossmann & Grossmann 2004; Dalli, 2006). Grundsätzlich zeigt sich bei beiden Eltern eine starke Tendenz, dem Durchleben der eigenen Ambivalenz bei der Trennung vom eigenen Kind auszuweichen. Manchmal - so erscheint es - übernehmen die Väter die Eingewöhnung, weil sie bereits selbst viel mehr an Trennungen vom Kind gewöhnt sind und angenommen wird, dass es deshalb dem Kind ebenso leichter falle sich zu trennen. Zum Ende des Gespräches kommt die frühpädagogische Fachkraft auf die Gruppensituation zu sprechen, in die Sophie nach den ersten exklusiven Eingewöhnungstagen kommen wird. Sie formuliert das folgendermaßen:

F: Dann werden wir schnell die Situation haben, dass es noch andere Kinder in der Gruppe gibt, weil schon welche da sind. Ja, Sie können sich das gerne überlegen. Generell ist es auch überhaupt nicht problematisch, dass sie irgendwo in der Mitte sagen, so, Papa möchte jetzt auch mal gerne sehen, wie das da funktioniert in der Kita. Wenn wir das vorher alle absprechen, ich das auch weiß, dann ist das gar kein Thema. (Sophie brabbelt lauthals.) ... Und, wenn man sich da nach Sophie richtet und wirklich auch sieht, es funktioniert gut, es läuft gut, wir können jetzt wirklich mal tauschen. Wenn es halt nicht, wenn es halt nicht gut läuft, das läuft schon auf jeden Fall so, dass wir es gut hinbekommen. Deswegen machen wir das ja auch lange, aber wenn sie doch länger braucht und Schwierigkeiten beim Abgeben, dann lässt man das eher mit dem Tauschen zwischendrin. (Abschnitt 439-449_Aufnahmegespräch_11-12_2013)

Anschließend spricht die Mutter über ihre Sorgen, wie sie auf die Trennung und das Zurücklassen ihres Kindes in der Gruppe reagieren könnte.

F: Ja, das A und O ist, dass wir ein gutes Vertrauen haben. Alle drei. Also, dass sie mir vertrauen, dass wir über alles reden können, auch was sie bedrückt, wenn irgendwas ist. Dass Sophie genügend Zeit bekommt, das Vertrauen aufzubauen. Die Zeit müssen wir ihr einfach geben.

M: Mhm.

F: Sie muss halt, wenn sie auch noch im Gruppenraum sind, immer die Gew /. Sie muss für sich wissen, wenn ich das jetzt möchte, kann ich zu Mama gehen. Und, das ist auch ganz wichtig: Wenn sie zu ihnen krabbelt, hoch möchte, auf den Schoß nehmen, kuscheln, alles soll auch so sein. Sie soll wissen, da ist jemand, da fühle ich mich sicher und geborgen, da will ich jetzt hin. Und dann funktioniert das auch gut.

M: Ja, also für meine Erfahrung ist, wenn ich sozusagen dem Gegenüber vertraue. Ich habe sie, wie gesagt, auch schon einer Freundin mitgegeben. Da weiß ich, sie hat auch eine dreijährige Tochter und ihr vertraue ich auch hundertprozentig. Sie ist mit ihr zur Post gegangen, da konnte ich auch entspannt weiterarbeiten.

F: Genau.

M: Da habe ich echt auch keine Sorgen. Das merkt man auch, sobald man Vertrauen hat zu dem Gegenüber, geht das Kind damit auch super um.

F: Richtig, weil Sie das einfach auch vermitteln, das spüren die Kleinen. Also, wenn eine Mutter nicht loslassen kann, während sie das Kind auf dem Arm hat, dann wird es das Kind spüren. Das ist so.

M: Ja.

F: Deswegen, wenn wir dann über die Tage Vertrauen aufgebaut haben, dann überträgt sich das auch auf Sophie und dann kriegt sie das auch mit. (spricht mit beruhigender, sanfter Stimme) Wir lassen uns Zeit! Das ist alles gut. Wir haben noch jeden eingewöhnt. (lacht)

M: Ich denke auch, dass ich / UV (drei, vier Worte spricht ganz leise, lächelnd). Ich bin ja auch gar nicht eingewöhnt worden (klingt vorwurfsvoll) /

F: / Das gab es früher gar nicht.

M: Na, also. (Abschnitt 477-499_Aufnahmegespräch_12-13_2013)

Beim Lesen dieses Abschnittes wirken Dörte und Emma schon vertraut miteinander. Über das Vertrauen der Erwachsenen untereinander, so Dörte, überträgt sich dieses Zutrauen und Sicherheitsgefühl auch auf das Kind. Die frühpädagogische Fachkraft spricht erneut davon, dass es genügend Zeit für Sophies Eingewöhnung gibt. Ihre auf die Eltern vermutlich beruhigend wirkende Aussage endet mit dem Satz: „*Wir haben noch jeden eingewöhnt.*“ Dies scheint bei der Mutter Erinnerungen an ihre eigenen Früherfahrung in der Krippenbetreuung auszulösen, als sie mit vorwurfsvollem Klang in der Stimme feststellt, dass sie im Gegensatz zu ihrer Tochter keine Eingewöhnung erlebt hat. Damals gab es das einfach nicht. Das zeitaufwändige und aufs Kind gerichtete feinfühliges Vorgehen im Eingewöhnungsprozess scheint der Mutter übertrieben, vielleicht ist ihre Haltung mit einer Sorge verknüpft, ihr Kind könne verwöhnt werden. In der vorwurfsvoll klingenden Aussage der Mutter, dass sie doch auch nicht eingewöhnt worden ist, verbirgt sich wieder die abwehrende Vorstellung, dass es bei ihr damals auch geklappt und ihr nicht geschadet hat (siehe Erstgespräch mit den Eltern). Da bleibt wenig Verständnis für den Abschiedsschmerz und die leidvollen Erfahrungen bei den eigenen Kindern und für sich selbst. Auf beiden Seiten, bei den Eltern sowie bei den Professi-

onellen, „gehört zu einem feinfühligem Aufnehmen des Trennungsschmerzes eines kleinen Kindes eine Ahnung von eigenen Erfahrungen mit Trennungen in dieser Zeit“ (Staats, 2014, S. 136). Tatsächlich gab es diesen Übergangsraum, den wir Eingewöhnung nennen, damals weder in West- noch in Ostdeutschland. Dass die frühpädagogische Fachkraft mit keinem Wort auf die leise vorgetragene Information der Mutter, sie sei auch in der Krippe gewesen, reagiert, macht stutzig. Ihre Missachtung kann darauf verweisen, dass sie ihre eigenen frühen Erfahrungen als Kind in der ehemaligen DDR, wie später im Interview erzählt, kaum reflektiert hat und dadurch weniger Feinfühligkeit und Verständnis für die Dramatik des Abschieds entwickelt. Vielmehr lenkt sie den Fokus des Gesprächs zurück auf die heutige Krippensituation, die sie für mein Empfinden etwas zu unkritisch in allzu positiver Überzeugung darstellt.

F: „Und jetzt machen wir es umso sensibler und umso sanfter. Also auch die Wickelsituation werden wir gemeinsam machen. (Abschnitt 501-502_Aufnahmegespräch_13_2013)

Die letzten 8 Minuten sprechen sie über organisatorische Dinge wie ärztliche Bescheinigung, Zeiten, Vollmachten und Dinge, die mitgebracht werden (Trinkflasche, Hausschuhe).

6.1 Zusammenfassung

Der meist erste, längere Kontakt zwischen Kindheitspädagogin und Eltern findet im Rahmen eines pädagogischen Aufnahmegesprächs (vgl. Schlösser, 2011) in der Betreuungsinstitution statt. Dieser Beginn einer langen, bedeutungsvollen Beziehung ist auch Wegbereiter, wie besonders im belastenden Eingewöhnungsverlauf aber natürlich auch in der späteren Zeit kindheitspädagogische Fachkräfte und Eltern miteinander sprechen und kooperieren können. Bald lebt das kleine Kind in zwei interagierenden, unterschiedlichen sozialen Systemen. Der heute verbreitete Fachbegriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft betont einen wertschätzenden, eher partnerschaftlichen Umgang miteinander (Griebel & Thomsen, 2010). Gerade für die bald beginnende Eingewöhnung dient dieser erste Austausch neben dem Sammeln von Informationen über das Verhalten, der Entwicklung und Erziehung des Kindes, einem beginnenden, wechselseitigen Prozess, sich in den Erziehungszielen und -bemühungen zu ergänzen und zu unterstützen (vgl. Cantzler 2012). In optimaler Weise verknüpfen sich die Wahrnehmungen der Eltern mit einer eher professionellen Sicht auf das Kind, bereichern sich und fördern eine gemeinsames Nachdenken über das Kind. Anders als nach professionellen Standards (Griebel & Niesel, 2004; 2011; Schlösser, 2012) zu erwarten, macht sich die Fachkraft keine Notizen während des Gesprächs.

Basierend auf der Datenanalyse zeigt sich, wie schwer es ist, in einer professionellen Art und Weise eine Gesprächskultur herbeizuführen, indem ein reflektierter Umgang mit „dem Wort“ und „der Beziehung“, wie Staats (2014, S. 17) es für eine feinfühligke Pädagogik fordert, möglich wird. Mit der Darstellung und Diskussion des pädagogischen Aufnahmegesprächs lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie professionelles Handeln und die innere Haltung der Fachkräfte weniger von einer forschenden und interessierten Tendenz geleitet zu sein scheinen.

Vielmehr sehen wir im dargestellten Verlauf mehrmals ein Zurückschrecken vor einem differenzierten Austausch mit den Eltern. Die Fragen über die Geburt, die ersten Tage, die Fütter- und Schlafsituation beantwortet die Frühpädagogin schnell selbst, indem sie das Thema beendend zusammenfasst mit: „Alles gut, alles in Ordnung“. In latenter Weise unterwandert sie damit die Möglichkeit der Eltern, mehr darüber zu erzählen und auch schwieriges, belastendes zur Sprache zu bringen. Damit erfährt die Frühpädagogin nicht viel über Sophies bisherigen Lebenskontext und die gemachten frühen Erfahrungen. Es entsteht nur ein schwacher Eindruck über die geistigen, seelischen und körperlichen Potentiale und Entwicklungsdynamiken des Kindes. Auffällig, dass wir auch in diesem Gespräch - ebenso wenig wie bei dem Erstgespräch mit der Forscherin - kaum etwas über die Geburtserfahrungen, die frühe Still- und Füttersituation und die damit verknüpften, sensiblen Beziehungsprozesse erfahren. Neben dem, dass dies sensible, persönliche Themen sind, können persönliche Belastungen auf Seiten der Frühpädagogin oder/und der Eltern vermutet werden. Allgemein entsteht bei der Analyse des gesamten Ablaufs der Eindruck, dass sich die Akteurinnen in ihrer abwehrenden Vermeidung über die schmerzlichen Trennungs- und -gefühle nachzudenken treffen, während sie bevorzugt über die neuen, wertvollen Möglichkeiten einer alters- und kindgemäßen Anregung in den Räumen der Einrichtung sprechen. Hier spiegelt sich die verbreitete Fehleinschätzung unserer Gesellschaft, dass besonders kleine Kinder andere Kinder für ihre sozio-emotionale Entwicklung brauchen (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2000; Böhm, 2011).

Basierend auf den fallspezifischen Ergebnissen zu diesem Erstgespräch ist festzuhalten, dass es allen Beteiligten schwer fällt, sich dem schwierigen Umstand der bevorstehenden Trennung und den zu erwartenden Belastungsmomenten gedanklich und emotional zuzuwenden. Dies ist gleich am Beginn des Gesprächs zu beobachten, als sich die Beteiligten lange über das Sprachlerntagebuch⁵⁷ unterhalten. Damit bewegen sie sich innerlich weit weg vom aktuel-

⁵⁷ Das Sprachlerntagebuch entspricht einer Sammelmappe mit Bildern, Fotos und Notizen des Kindes. Im Zuge des Berliner Bildungsprogramms ist es seit 2006 in Berliner Kitas Pflicht. Es dient der Entwicklungsdokumentation des Kindes und sollte für mehr Qualität sorgen.

len Anlass, indem sie sich gedanklich schon mit der Transition in die Grundschule beschäftigen. Es wirkt wie ein Ausweichen vor der bevorstehenden ersten Trennungs- und Belastungssituation, die für Sophie und ihre Eltern eine völlig neue Situation darstellt. Unter detaillierter Bezugnahme auf das praktizierte Eingewöhnungsmodell (Infans) der Krippeneinrichtung schafft die Kindheitspädagogin einen ersten Eindruck von einem harmonischen, kindzentrierten Vorgehen während der Eingewöhnung.

Die Chance, eine transparente gefühls- und erinnerungsoffene Gesprächssituation herzustellen und eine authentische Abstimmung mit den neuen Eltern zu knüpfen, braucht Mut, kommunikative Kompetenz und eine gewisse Sicherheit im Umgang mit emotionalen Ausbrüchen, Missverständnissen oder gegenseitigen Fehlannahmen. Wünschenswert für die Profession wäre eine offene, interessierte Haltung, die sich nicht scheut, auf Konfliktreiches, Diffuses und Verborgenes im Gespräch mit neuen Eltern zu stoßen, die einlädt, gemeinsam nachzudenken, ohne gleich alles in Gänze verstehen zu müssen. Während sie dabei die Eltern in ihrer Einzigartigkeit sieht und ihre individuelle Geschichte annimmt, bestärkt sie auch das Vertrauen in die individuelle Eingewöhnung und die einmalige Entwicklung einer Kind-Fachkraft-Beziehung. Dabei ist kritisch anzumerken, dass die Programme zur Eingewöhnung oftmals eine gewisse Gesprächskultur nach sich ziehen, die einem dynamischen, offenen und transparenten Verlauf entgegen stehen (zum Beispiel Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003, S. 49). Denn folgen frühpädagogische Fachkräfte vielmehr einem kurzen Fragenkatalog - wie im vorliegenden Fall -, kann sich kaum ein Raum für ein gemeinsames Nachdenken und -spüren eröffnen.

Trotz der Orientierung am Infans-Eingewöhnungsprogramm, welches einen genauen Ablauf vorsieht, betont die Frühpädagogin an verschiedenen Stellen des Gesprächs auch die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern und hebt die nötige, im Alltag stattfindende Abstimmung zwischen ihr und den Eltern hervor. Dies schafft Vertrauen in eine beginnende Erziehungspartnerschaft, in der die emotional als sehr belastend erlebt werdende Trennung zwischen Kind und Eltern durch eine zuwendende, tröstende und sicherheitsgebende Fachkraft-Kind-Beziehung aufgefangen wird (vgl. Ahnert, 2007, 2010).

Ein bisher in der wissenschaftlichen Forschung im Kontext der frühen Krippenbetreuung zu wenig beachteter Umstand betrifft die triangulierende Gesprächsführung (Haubl, 2013). Ausgehend davon, dass sicherlich viele Eltern diesem wenig vertrauten, frühen

Transitionsprozess mit gemischten Gefühlen entgegenblicken, kommen sicherlich häufig beide Elternteile⁵⁸ mit zu diesem ersten längeren Gespräch in die Krippeneinrichtung. Dabei suchen sie einerseits professionelle Orientierung für den Übergangsprozess, andererseits wollen sie wohl auch sichergehen, dass ihr Kind in guten Händen ist. Wie im vorgestellten Fall aufgezeigt, scheint der Vater als *Dritter* aus dem fortgeschrittenen Gespräch zunehmend mehr wie *rauszufallen*. Er wird nicht mehr aktiv ins Gespräch einbezogen und bringt sich selbst auch kaum mehr ein. Idealerweise, so führen Löhlein & Löhl (2013, S. 11) aus, entwickelt sich in einem triangulierend geführten Gespräch „eine Rotationsbewegung zwischen drei Personen“, in dem jeder mal die Position des Dritten einnimmt, aus der heraus das eigene und andere Fühlen, Handeln und Denken betrachtet und damit eigene gewohnte Standpunkte und Sichtweisen zur Disposition stehen. Dieses individuellere Vorgehen und Einlassen auf die zwei anderen Seiten des sogenannten *Dreiecks* (Fachkraft, Mutter, Vater) birgt die Gefahr, dass sich zwei zusammenschließen und den Dritten - hier den Vater - ausschließen.

Für die Gesprächskultur im kindheitspädagogischen Feld kann ein triangulierender Gesprächsansatz hilfreich sein, besonders um auf die neuen Formen des familiären Systems, des aktiven Vater- und Mutterseins zu reagieren. Mit Stamm (2018, S. 12) vertrete ich die Überzeugung - und der hier untersuchte Fall macht das ebenfalls deutlich -, „dass die Abschottung zwischen den Geschlechtern der Vergangenheit angehört und Männer und Frauen einen neuen Blick aufeinander entwickeln müssen“. Im vorliegenden Fall scheint die Kindheitspädagogin die noch offene Frage der Eltern danach, wer die Begleitung der Tochter bei der Eingewöhnung übernimmt, bereits für sich entschieden zu haben.

⁵⁸ Anders natürlich bei Alleinerziehenden.

7 Der Eingewöhnungsverlauf | Beobachten in der Kinderkrippe

7.1 Die ersten Tage in der Betreuungseinrichtung

Erste Eingewöhnungswoche

Die Mutter übernimmt die Eingewöhnungsbegleitung | Neue Entdeckungs- und Erfahrungsräume für das Kind | Aufbau einer sicheren Beziehung zur frühpädagogischen Fachkraft

Ich bin etwas früher als verabredet da und warte auf dem Fußweg vor der Kita auf die Familie. Als ich mir einen Häuserkomplex anschau, sehe ich beide Eltern mit Sophies Kinderwagen auf der anderen Seite entlang laufen. Als ich rüber gehe, interpretiere ich den Blick der Mutter feindlich, so als sagt sie zu ihrem Mann »Da ist sie«. Ich fühle mich etwas unwohl dabei. Als ich dann drüben bin, lächeln mich beide jedoch an und begrüßen mich freundlich. Sophie sitzt unter einer Regenabdeckung im Kinderwagen, fuchelt aber wild mit den Händen, so als wolle sie da raus. Ich begrüße sie, indem ich mich etwas vorbeuge, um hineinzuschauen und die Mutter nimmt die Plane ab. Ich sage: „*Heute schon mit Mütze*“, weil Sophie zum ersten Mal eine Mütze trägt. [Das Wetter ist heute zum ersten Mal herbstlich] Emma: „*Ja, wir treffen uns im Herbst.*“ (Abschnitt 3-11_1. Beobachtung Kita_1_2013)

Die Begegnung am ersten Tag der Eingewöhnung verstört die Forscherin. Sie spürt etwas Feindliches, als sie auf die kleine Familie vor der Kindertagesstätte trifft. In einer der Auswertungsgruppen fällt ihre Unsicherheit in ihrer Rolle auf, in der sie sich in diesem Moment eher wie etwas *Störendes* und nicht willkommen fühlt. Diese Gefühlslage erscheint als eine Gegenübertragungsreaktion, denn dieses Gefühl, sich als ein *Störfaktor* zu fühlen, tauchte gleich bei der ersten Begegnung mit den Eltern, dann heute vor der Kindertagesstätte, später dann nochmal neben der frühpädagogischen Fachkraft und den Eltern sowie im Kontakt mit anderen Eltern in der Garderobe auf. In der Wahrnehmung der Forscherin macht sich eine Unsicherheit breit, begleitet von Gedanken, dass sie nun in dieser heiklen Eingewöhnungsphase wie eine weitere Belastung wirke. Da ist der auf sie feindlich wirkende Blick der Mutter, später bemerkt sie eine frühpädagogische Fachkraft einer anderen Gruppe, die sich schnell wendet, als sich ihre Blicke treffen. Es ist eine Unsicherheit bei der Beobachterin und in ihrer Position als Forschende zu bemerken. Oder ist es vielmehr ein übliches Gefühl, was das Eintauchen der Beobachterin in eine *fremde* Lebenswelt begleitet? Es tauchen Situationen und Fragen auf, auf die sie nicht vorbereitet ist: Wem muss sie von ihrem Forschungsvorhaben erzählen; wer fühlt sich angesprochen, wenn die einzugewöhnende Fachkraft zur Mutter spricht und sich dabei fragt, wie andere Eltern auf meine Anwesenheit reagieren? Weiteres dazu im Kapitel Reflexion des Forschungsverlaufs. Ebenso wie für Sophie und ihre Eltern beginnt für die Forscherin jetzt die Zeit, sich einzustellen auf einen neuen, noch fremden Ort.

Einige Punkte, die das Forschungssetting betreffen - wie das Treffen mit der Familie vor der Einrichtung und die Informationsweitergabe hinsichtlich anderer Eltern und weiterer frühpädagogischer Fachkräfte - sind nicht ausreichend im Vorfeld bedacht worden. Gleichzeitig fällt der Beobachterin dieser Begriff *Störfaktor* und mögliche negative Assoziationen schon im Erstgespräch mit den Eltern ein. Hier tauchen nun bei der Beobachterin, die sich ebenso wie der Vater im Beziehungsdreieck Vater/Forscherin/Drittes-Mutter-Kind befindet, ähnliche Empfindungen und Assoziationen im Hinblick auf die *Dritte im Bunde* zu sein, auf. Die Triangulierung der frühkindlichen Sozialbeziehung beschreibt Winnicott bereits 1941 folgendermaßen:

Dieser Schritt in der Entwicklung des Kindes, der es befähigt, mit seiner Beziehung zu zwei wichtigen Menschen zur gleichen Zeit umzugehen, ist sehr wichtig, und so lange das Kind ihn nicht getan hat, kann es seinen Platz in der Familie oder in einer sozialen Gruppe nicht zufriedenstellend einnehmen. Nach meiner Beobachtung wird dieser Schritt innerhalb des ersten Lebensjahres zum ersten Mal vollzogen. (Winnicott, zit. n. Rotmann, 1978, S. 1121)

Sophie ist unter der Regenabdeckung ihres Kinderwagens zunächst kaum erkennbar. Während wir uns begrüßen, fällt mir auf, dass sie schon eine Mütze trägt. Die Mutter beginnt über den Jahreszeitenwechsel und die jetzt kommende kalte, stürmische herbstliche Jahreszeit zu sprechen. Der Sommer geht zu Ende. Geht es in dieser kurzen Äußerung der Mutter auch um das Hier und Jetzt? Für ihre Familie bricht heute etwas *Neues* an, etwas, was eine Umstellung nach sich zieht, auch eine Verabschiedung von etwas *Altem*. Eine jahreszeitliche Veränderung, in der es draußen kälter und ungemütlicher wird, könnte hier auch mit einer latenten Beziehungsassoziation im Kontext der Fremdbetreuung verknüpft sein, in der mehr Abstand und *Kälte* zwischen Mutter und Tochter antizipiert wird.

Gleich sind wir vor der Kita und der Papa sagt: „*Gut, dann verabschieden wir uns mal!*“ Er gibt Sophie einen Kuss. Ich dachte zuerst, er will die Mutter küssen. Alle drei stehen dicht beieinander. Ich bin mir nicht mehr sicher, ob er zunächst der Mutter einen Kuss gibt und sich dann zu Sophie beugt. Dabei stoßen wohl ihre Köpfe zusammen. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern. Sophie kneift die Augen zusammen und hält ihre Hände schützend davor, sie wirkt erschrocken, als der Papa ihr im zweiten Versuch einen Kuss auf die Wange geben will. Sie beginnt zu weinen. Die Mutter: „*Oh je, doch jetzt nicht.*“ Der Vater wirkt so, als tue es ihm sehr leid. Unsicher, so als lasse er die beiden nur ungenügend gehen, verabschiedet er sich und läuft los. (Abschnitt 17-24_1. Beobachtung Kita_1_2013)

Es ist also die Mutter, die in den ersten Wochen ihre Tochter während der Eingewöhnung in die Kindergruppe begleitet. Dies war im Erstgespräch und im Aufnahmegespräch noch nicht klar, die Richtung zeichnete sich aber schon ab. Als der Vater sich verabschieden will, gelingt das Zusammenkommen zwischen ihm und seiner Tochter nicht. Auch die Beobachterin hat

beim Schreiben des Protokolls mit Erinnerungsunsicherheiten zu kämpfen, was auf bedrohliche Affekte und Abwehr hindeuten könnte. Es fällt dem Vater sichtlich schwer, die beiden gehen zu lassen. Möglich, dass er sich hilflos und überflüssig fühlt. Wahrscheinlich ist eine Seite in ihm eben auch erleichtert über die Rollenverteilung bei der Eingewöhnungsbegleitung, während die andere Seite mit Schuldgefühlen kämpft. Als Sophie zu weinen beginnt, platzt auch der Druck aus der Mutter heraus. Die Anspannung auf dem Weg zum ersten Tag in der Betreuungseinrichtung spielt scheinbar für alle eine Rolle. Besonders für die Mutter, die nun im Zentrum einer weiteren Loslösung und des kritischen Übergangs zu etwas Neuem für das Kind steht. Der Druck verrät etwas über die Erwartungen der Eltern und ihre Sorgen, ihr Kind könnte den Anforderungen nicht entsprechen.

Es herrscht reges Treiben im Eingangsbereich der Einrichtung. Eltern kommen und gehen. Einen Moment steht die Mutter orientierungslos im Flur. Sie scheint zu überlegen, wo wir hinmüssen. Dann fällt es ihr wieder ein und sie geht los in Richtung der nächsten Garderobentür, die vom großen Flur abgeht. Ich folge ihr.

Als wir reinkommen, sitzt ein Vater mit einem kleinen Jungen und einer jungen frühpädagogischen Fachkraft in der Garderobe. Emma setzt Sophie ziemlich schnell auf dem Boden ab. Der Vater spricht sie und Sophie sofort an: „*Ah, da ist die Sophie, heute mit der Mutter. Den Vater haben wir ja schon auf dem Sommerfest kennengelernt.*“ Emma: „*Ah, dann ist das der Ben.*“ Der Vater nickt freudig. Ben und Sophie nehmen sich auch wahr und schauen sich länger an. (Abschnitt 33-40_1. Beobachtung Kita_1_2013)

Ben ist ungefähr im gleichen Alter wie Sophie. Er wirkt schmaler und schwächlicher im Vergleich zu Sophie, deren *kräftige Statur* mir jetzt erneut auffällt.

Ich setze mich den beiden gegenüber auf eine Kinderbank und ziehe meine Jacke aus. Die Mutter setzt sich in die Nähe ihrer Tochter ebenfalls auf eine kleine Bank. Sie hat zwei große Taschen dabei und fängt auch gleich an, Dinge in Sophies Fach zu packen. Sie zeigt Sophie das Fach: „*Schau mal, hier kommen deine Sachen hin.*“ Sophie schaut kurz hoch, dann wieder zu Ben, der einen Schritt in ihre Richtung macht. Bens Vater fragt die Mutter: „*Und, Sophie bekommt bald ein Geschwisterchen? Wird es denn ein Mädchen oder Junge?*“ Jetzt fällt der Bauch der Mutter gar nicht so auf, wenn sie sich an die Wand lehnt. Sie sagt etwas schüchtern: „*Das wissen wir erst am Mittwoch.*“ Damit ist das Thema schnell beendet. Die Mutter holt Sophies Spielbecher raus und baut zwei Türme daraus, einen in Sophies Nähe und einen weiter in Richtung Ben. Der Vater erzählt, dass es heute scheinbar gut geht, letztes Mal habe Ben immer sofort geweint, wenn er die Becher gesehen hat. Die Eltern unterhalten sich und eine weitere Frau (ich vermute auch eine Mitarbeiterin) kommt mit einem kleinen Kind auf dem Arm vorbei und sagt: „*Na, da fehlt nur noch der Kaffeeautomat, was.*“ Alle lachen. Der Vater von Ben meint zu mir gewandt: „*Ja, so könnte es hier gehen, aber da fehlt doch noch ein Kind?*“ Ich sage: „*Nein, ich bin nur Begleitung.*“ Hinterher frage ich mich, ob ich mehr hätte erzählen sollen. Mir fällt auf, dass die Mutter keine Anstalten macht, Dörte Bescheid zu geben. Die Zeit vergeht. Irgendwann fragt der Vater die anwesende frühpädagogische Fachkraft: „*Sollen wir bald mal gehen?*“ und sie erwidert fast dankbar: „*Ja, un-*

sere Zeit ist nun eigentlich um. Aber, was hier draußen im Flur passiert, ist eigentlich nicht mehr unsere Sache.“ (lachend) Dann verabschiedet sie sich von beiden und steht auf. Beim Rausgehen sagt sie: *„Ich werde mal Dörte Bescheid sagen.“* [...] Dann öffnet sich die Gruppentür und Dörte kommt heraus. Sie bleibt einen Moment an der Tür stehen und lächelt. Sophies Mutter: *„Hast du schon auf uns gewartet?“* und sie antwortet: *„Ja“*. Dörte begrüßt Sophie und stützt sich dann auf der Wickelkommode ab, die im angrenzenden Flur steht. Sie hat es scheinbar nicht eilig. Ein anderer Vater ist mit seiner Tochter hereingekommen und Sophies Mutter eröffnet gleich das Gespräch: *„Noch ein Eingewöhnungskind? Ist heute auch euer erster Tag?“* Der Vater stolz *„Nein. Wir kommen schon die zweite oder dritte Woche, mal überlegen, die dritte.“* Emma: *„Und, wie lange bleibt sie schon?“* Der Vater: *„Na ja, so eine Stunde.“* Bens Vater: *„Das ist aber noch nicht lange. Ich muss ab der fünften Woche wieder arbeiten.“* Emma (zum Kind gewandt): *„Ja, Ben, da musst du dich beeilen!“* worauf der andere Vater sagt: *„Diese Woche, Ende der Woche wird sie wohl schon bis zum Mittag bleiben.“* Bens Vater: *„Jeden Tag etwas mehr, dann bis zum Mittagessen, dann bis zum Schlafen“*. Der andere Vater sagt leise beim Reingehen in den Gruppenraum: *„Ich habe ja zum Glück 6 Wochen Zeit.“* (Abschnitt 43-77_1. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Heute kommen Mutter und Kind zum ersten Mal gemeinsam in die Räume für die Krippenkinder. Es scheint gar nicht so leicht, den Weg zur Kindergruppe zu finden. Alles erscheint neu, verwirrend und verunsichernd. Die Mutter braucht einen Moment, um sich daran zu erinnern, wohin sie müssen. Die Garderobe wird wie zu einem *Übergangsraum* zwischen drinnen und draußen, zwischen Familie und öffentlicher Institution. Ein geschützter Zwischenbereich, in dem das *Neue* noch nicht beginnt, aber kurz bevorsteht. Diesen Eindruck unterstreicht die jüngere frühpädagogische Fachkraft, wenn sie betont, dass die Garderobe nicht mehr in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Andererseits ist dies auch verwunderlich. Denn die Garderobe ist auch ein funktioneller Raum für die Kinder, das An- und Ausziehen, wie eine Vorbereitung auf *drinnen* und *draußen* im Sinne eines Übergangsraumes. Ein wichtiger Bereich, zwischen zwei Orten. Hier kann etwas zurückgelassen, etwas aufbewahrt werden bis zum nächsten Mal. Auch in emotionaler Hinsicht, eine Vor- und Nachbereitung. Ein sozialer Ort, der beide kindlichen Lebensräume verbindet. Umso mehr überrascht die Aussage der frühpädagogischen Mitarbeiterin, sie hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Garderobe ein Ort ist, an dem die Eltern noch oder wieder die Verantwortung für ihr Kind tragen. Ein Dazwischen, wo situativ wahrscheinlich entschieden werden muss, wer für das Kind zuständig ist und sich die Sphären der Professionellen und des Privaten überschneiden. Ein Ort des Austausches zwischen den Bezugspersonen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Hier können beide Seiten miteinander sprechen, wie geht es dem Kind heute, wie wurde es erlebt und welche Dinge sollte die andere Partei unbedingt wissen. Israel (2009) schlägt vor, durch das gemeinsame Nachdenken der Eltern und weiterer Verantwortlicher für das einzelne

Kind könnte ein *Container*⁵⁹ erwachsen, der aus mehreren Personen besteht, die sich in ihrer Wahrnehmung und ihrer Intuition ergänzen. Auch hier im Vorraum steht eine Wickelkommode, die besonders bei jüngeren Kindern einen viel genutzten Bereich für Pflegehandlungen darstellt. Auf die Auswertungsgruppe wirkt die Mutter zögerlich an diesem ersten Tag. Vermutlich eine deutliche Ambivalenz und Angst vor dem Trennungsprozess und allem, was dazu gehört. Dies könnte auch erklären, wieso die Mutter viel Zeit in der Garderobe verbringt, ohne sich bei der Dörte bemerkbar zu machen. Dass sie in Windeseile Sophies Sachen in deren Fach verstaut, wirkt wie eine Ablenkung und Versachlichung. Sie ist weniger auf der Beziehungsebene mit ihrer Tochter verbunden, als vielmehr mit praktischen Dingen beschäftigt. Setzt sie deshalb Sophie auch allein auf den Boden ab? Es muss für sie eine äußerst aufregende wenn nicht gar überfordernde Situation sein. In diesem Moment fehlt die *haltende* und *leitende* Funktion der frühpädagogischen Fachkraft, welche die neuen Eltern und ihren Kindern über diese unübersichtliche Übergangsschwelle hinweg hilft. Denn mit Griebel und Niesel stimme ich überein, dass Eltern selbst zu Akteuren werden beim Übergang zwischen Elternhaus und Betreuungseinrichtungen, „der für sie den Charakter der Erstmaligkeit und Einmaligkeit hat, während die Fachkräfte diese Übergänge moderieren und als Teil ihrer beruflichen professionellen Routine gestalten und ko-konstruieren“ (2004, S. 57).

Bens Vater erkundigt sich - für die Mutter überraschend - in der Garderobe nach ihrer Schwangerschaft. Beide Väter lernten sich auf dem ersten Sommerfest der Einrichtung kennen, dabei hatte wohl Sophies Vater von der erneuten Schwangerschaft erzählt. Es scheint der Mutter unangenehm zu sein, jetzt darüber zu sprechen. Wie ist das zu verstehen? Möglicherweise findet sie die direkte Frage nach dem Geschlecht unpassend, vielleicht ist es ihr aber gerade in diesem aufregenden Moment einfach zu viel, darüber zu sprechen. Außerdem kennen sich die beiden Eltern bisher noch gar nicht. Generell schaut Emma heute auf ihre Tochter Sophie und ihren ersten Tag in der Krippe, da möchte sie im Augenblick nicht über die weiteren Veränderungen in der Familie nachdenken. Die Anwesenheit der Beobachterin wird gleich zu Anfang vom Vater des ebenfalls einzugewöhnenden Jungen thematisiert. Darauf ist die Beobachterin nicht vorbereitet. Sie und - davon gehe ich aus - auch die Eltern sind nicht darauf eingestellt, dass die beiden Eingewöhnungen ihrer Kinder zeitweise parallel verlaufen. Aber dazu später. Selbstkritisch hätte ich hier jedoch offener über meinen Forschungsprozess und meine teilnehmende Beobachtung der Eingewöhnung von Sophie sprechen können und

⁵⁹ Das metaphorische Bild eines Containers verdeutlicht das Aufnahmevermögen eines Gefäßes bei gleichzeitiger Bezugnahme auf die verarbeitende, wandelnde Funktion bezogen auf das „Container-contained“ Modell von Bion. Näheres unter 1.2.2 Trennungserleben und pädagogischer Umgang.

sollen. Dies hätte im Wesentlichen mehr Transparenz geschaffen und zu meiner Glaubwürdigkeit in den Sozialbeziehungen zwischen Forschern und Subjekten - im Sinne der spezifischen Gütekriterien einer teilnehmenden Feldforschung - beigetragen (vgl. Mayring, 2002, S. 143).

Der Druck, unter dem auch die Eltern bei der Eingewöhnung stehen, wird in diesem Gespräch in der Garderobe unter den neuen und schon vertrauteren Eltern schnell zum Thema. Es sind zwei berufstätige Väter, mit denen die Mutter hier ins Gespräch kommt. Beide haben schon mit der Eingewöhnung begonnen und betonen, dass ihnen dafür auch nur eine gewisse Zeit zur Verfügung stünde. In diesem Gespräch klingt an, dass die Eingewöhnung viel Zeit, auch individuell unterschiedliche Zeiträume brauche, die oft mit der Arbeitszeit der Eltern schwer zu vereinbaren seien. Diese ist tendenziell eher unflexibel und zielgerichtet, sie nimmt auf Abhängigkeitsbedürfnisse und sensible Trennungsvorgänge zwischen Eltern und ihren Kindern nicht unbedingt Rücksicht. Die Krippenbetreuung stellt ein Scharnier zwischen Arbeits- und Familienwelt her, in denen (noch) unterschiedliche Zeitrechnungen vorherrschen. Ann Kathrin Scheerer (2009) spricht in ihrem kritischen Artikel über die frühe Krippenbetreuung davon:

Es gibt ‚Mutterzeit‘ oder ‚Elternzeit‘ und es gibt die ‚Arbeitszeit‘ und beide passen überhaupt nicht zusammen. Mütterliche Zeit ist geprägt von Wiederholungen, wiederkehrenden Rhythmen, sie ist in diesen stereotypen Wiederholungen auf ein Ewigkeitserleben hin ausgerichtet, die die Mutter ihrem Kind als unersetzliche subjektive Zuversichts- und Verlässlichkeitserfahrung mitgibt. (Scheerer, 2009, S. 4)

Die beiden Kinder nehmen vorsichtig Blickkontakt auf und Sophies Mutter versucht, Ben in das Spiel mit den Bechern einzubeziehen. Im Auswertungsprozess und auch jetzt beim Schreiben fällt auf, wieviel stärker wir mit unseren Gedanken bei den Eltern sind. Es könnte für uns leichter sein, sich in die Erwachsenenposition emphatisch einzufühlen, während wir einen Widerstand oder größere Schwierigkeiten spüren, uns in die innere kindliche Welt hineinzuversetzen. Nun geht es in den linken Gruppenraum, der sich an den Vorraum mit Garderobe und Wickelkommode anschließt. Rechts gibt es noch einen weiteren Gruppenraum, der ebenfalls für die Gruppe der Krippenkinder bestimmt ist. Beide Räume sind mittig noch einmal miteinander verbunden und ebenfalls von beiden Räumen zugänglich. Davor folgt eine Art verglaste Vorbau mit Blick zum Außengelände. Dort stehen ebenfalls ein paar Tische und Stühle, hier wird wohl gegessen und ein kleines Podest mit einer Art Bauecke befindet sich an der inneren Fensterfront des Gruppenraums. Der Gruppenraum, in dem Sophies Eingewöhnung nun zunächst stattfindet, soll als Bewegungsraum genutzt werden. Es gibt hier in

einer Ecke viele Matten, Polster und einer Rutsche. Der rechte Gruppenraum ist unterteilt in einen Bereich mit Tischen und Stühlen und einer gemütlichen Leseecke mit Teppich und Sitzkissen. Das lange Verweilen in der Garderobe scheint dafür zu sprechen, dass der Beginn der Eingewöhnung besonders auch für den Elternteil, der das Kind begleitet, ein schwerer, ängstiger und verunsichernder Schritt ist. In dem Zögern der Mutter zeigt sich ihre Ambivalenz dem bevorstehenden Trennungsprozess gegenüber. Atmosphärisch tauchen Assoziationen zu einer Wartezimmer-situation wie beim Zahnarzt auf, in dem sich die Leidensgenossen vor ihrer (ängstigen) Behandlung gegenseitig abzulenken versuchen. Außerdem kann das Warten in der Garderobe auch auf eine Unsicherheit über den genauen Ablauf hinweisen. Möglicherweise wünschen sich Eltern in dieser *Übergangszeit* zwischen *draußen* und *drinnen*, zwischen Familie und öffentlicher Einrichtung von der frühpädagogischen Fachkraft - einer *Mittlerin* - abgeholt zu werden, begrüßt und *aufgefangen* mit ihren Unsicherheiten und Sorgen.

Dörte geht vor in den Bewegungsraum. Die Mutter folgt ihr und Sophie krabbelt bis zur Wickelkommode (kurz vor der Tür zum Gruppenraum) hinter ihrer Mutter her. Dann setzt sie sich erst mal auf ihren Po, murt dabei etwas. Ich stehe hinter ihr. Die Mutter nimmt sie mit folgenden Worten auf den Arm: „*Komm, das geht schneller, wo du heute so unausgeschlafen bist!*“ Die frühpädagogische Fachkraft setzt sich auf ein Sitzkissen, welches auf einem kleinen, braunen Flusenteppich liegt. Dort stehen ein Körbchen mit verschiedenen Bällen und ein Kästchen mit gefüllten, kleinen Plastikflaschen. Als Dörte fragt: „*Kommen Sie mit auf den Teppich?*“, antworte ich, obwohl die Mutter gemeint ist. Ich setze mich auf einen roten Schreibtischstuhl mit Rollen, der in der Nähe der Eingangstür steht, etwas abseits vom Teppich. Den hat sicherlich Dörte für mich bereit gestellt, denke ich dankbar. Die Mutter setzt Sophie auf den Teppich und zieht ihre Schuhe aus. Ich behalte meine an, nachdem Dörte gesagt hat, es wäre sehr fußkalt hier und wir könnten die Schuhe anbehalten. Die Mutter sagt: „*Ich finde es so bequemer.*“ (Abschnitt 78-85_1. Beobachtung Kita_2_2013)

Es sind viele neue Dinge, Räume und Personen, die nun in die Aufmerksamkeit des Kindes rücken. Nun geht es los, aber Sophie braucht scheinbar eine Pause auf dem Weg in den Gruppenraum. Oder möchte sie vielmehr erst einmal genau wahrnehmen, wo sie nun überhaupt ist und sich mit dem neuen Ort vertraut machen. Dies wäre eine andere Interpretation als die der Mutter. Sie hält Sophie in diesem Moment bereits für erschöpft, weil sie schlecht geschlafen habe. Oder führt sie Sophies Müdigkeit vorsorglich an, um eine rationale Erklärung für die antizipierte schwierige Situationen bereitzuhalten. Zeigt sich hier wieder ein latenter Leistungs- und Anpassungsdruck der Mutter? Es fällt ihr schwer, Sophie in diesem Moment ebenfalls die Zeit zu geben, in den neuen Räumen in ihrem Tempo anzukommen und erste Bewegungen in den Raum hinein zu machen. Das Warten beziehungsweise sich vom Kinde leiten lassen, kürzt sie ab, indem sie ihre Tochter auf den Arm nimmt. Eine andere Interpretations-

richtung sieht in dem vorausschauenden Handeln der Mutter eine Hilfe für das Kind, um ihre Kräfte noch zu schonen, besonders weil sie nicht ausgeschlafen ist. Es ist für die Beobachterin nicht einfach, hier in diesem Moment ihren Platz außerhalb des Geschehens zu finden. Wieso fühlt sie sich von der frühpädagogischen Fachkraft angesprochen, obwohl die Mutter gemeint ist? Kommt es in ihr zu einer Verwirrung im Beziehungsdreieck Mutter-Kind-Fachkraft, indem die Beobachterin latent bereit ist, eine *mütterliche* Position einzunehmen?

Sophie holt gleich interessiert einzelne Bälle aus dem Kästchen und nimmt sie in den Mund. Sie ertastet heute das viele Neue vor allem mit dem Mund. Sie sitzt mit dem Rücken zur Mutter und reicht Dörte - wie selbstverständlich - die einzelnen, unterschiedlich großen Bälle. Dörte freut sich sichtlich, sie strahlt und sagt freudig: „*Sie spielt schon mit mir*“ und wenig später zu Sophie: „*Wir können hier öfters zusammen spielen!*“ Die frühpädagogische Fachkraft streckt sich auf dem Teppich aus. Sie liegt seitlich, den Kopf aufgestützt und schaut Sophie weiter zu, während ihre Mutter etwas abseits, nicht mit auf dem Teppich sitzt. Immer mal wieder dreht Sophie sich zu ihrer Mutter um. Manchmal wandert ihr Blick dann auch in meine Richtung. Nach einer Weile bemerkt die frühpädagogische Fachkraft: „*Es ist so still hier*“, obwohl Kinderlieder aus dem Gruppenraum nebenan zu hören sind. Sophies Mutter sagt daraufhin: „*So eine Ruhe kennen wir gar nicht.*“ Die frühpädagogische Fachkraft fragt: „*Ist bei Ihnen immer viel los?*“ und die Mutter erwidert: „*Ja, das kann man so sagen.*“ Sophie holt einen Ball nach dem anderen heraus, manche fallen ihr dabei aus der Hand und rollen weg. Manchen schaut sie überrascht hinterher, krabbelt ihnen aber nicht nach. Auch als die Mutter sie auffordert: „*Na los, den kannst du dir doch holen!*“, reagiert sie nicht weiter darauf. Dann bleibt sie eine Weile auf einem etwas erhöhten, halb abgerundeten Ball mit Noppen sitzen und als sie loskrabbeln will, verheddern sich ihre Füße zunächst und dann krabbelt sie los. Mir fällt auf, wie still sie heute auf mich wirkt. Es ist kaum ein Laut von ihr zu hören. (Abschnitt 85-101_1. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Im Protokoll findet sich zunächst die Bemerkung der frühpädagogischen Fachkraft über die Ruhe und Stille im Gruppenraum. Aus ihrer Sicht womöglich ein seltener Umstand, denn üblicherweise herrscht hier ein deutlicher Lärmpegel, wenn die vielen Kinder zusammenkommen. Ihre Bemerkung weist auf diesen besonderen Umstand während der Eingewöhnung hin, wie eine konzentrierte Aufmerksamkeit in Stille. Gleichzeitig bemerkt die Beobachterin wenige Zeilen später im Protokoll, wie still und wenig mitteilend sich Sophie heute - an ihrem ersten Tag der Eingewöhnung - verhält. Still und ruhig geht sie in diese neue Situation, aber auch zugreifend und Kontakt aufnehmend. Jetzt ist die Beobachterin mit ihrer Wahrnehmung deutlich stärker beim Kinde. Möglicherweise nimmt auch die frühpädagogische Fachkraft wahr, dass die Stille vom Kind vor ihr ausgeht, ohne sich dem bewusst zu sein. Gleichsam fühlt sich die Mutter von dieser Bemerkung auch angesprochen und beginnt zu erzählen. In dieser kurzen Sequenz erfährt nun die frühpädagogische Fachkraft mehr über die übliche Familienatmosphäre und die Lebenspraxis dieser Familie. Genauso gut könnte dieser Gesprächsinhalt mit der neuen und fordernden Situation zu tun haben, die ich als *Dreieckssituation* in einer Übergangszeit bezeichnen möchte. Es ist eine Kennlernsituation, die nicht unge-

zwungen und frei verläuft, sondern die ein bestimmtes Ziel verfolgt. Und so kann die scheinbar relaxte Position der frühpädagogischen Fachkraft - sie liegt entspannt auf dem Teppich - nicht darüber hinweg täuschen, dass für das kleine Kind und seine Mutter heute ein durchaus schmerzlicher Trennungs- und Adaptionsprozess beginnt. Gleichsam bietet sich hier viel interessantes Neues an Spielmaterial, an anderen Kindern und eine neue Beziehung zwischen Kind und frühpädagogischer Fachkraft entwickelt sich. Eine neue Beziehungsfigur taucht im Leben des Kindes auf und sorgt möglicherweise dafür, dass das Kind seine Bindungsbedürfnisse und -kapazitäten nun neu verteilt. Die Qualität der neuen Lebensumwelt und die Art und Weise, wie differenziert das Kind dort verstehend angenommen wird, haben Auswirkungen auf die Eingewöhnung, aber auch auf die Primärbeziehung zu den Eltern. Israel (2009) merkt kritisch an, dass mit einem Besetzungsabzug beziehungsweise einer Neuverteilung zu rechnen ist, wenn das Kind Beziehungen zu professionellen Betreuungspersonen eingeht, um mit der neuen Realität zurecht zu kommen. Ebenso stellen die Bindungsforscher Neufeld & Maté (2015) den starken Bedeutungszuwachs von Gleichaltrigen für die heutige Generation von Kindern und Jugendlichen fest, der mit einer Schwächung der elterlichen Bindung, Bezogenheit und damit Einflussnahme einhergeht. Für die Kleinstkinder bedeuten die frühzeitige Trennung von den Primärobjekten und die neue Realität, viel Zeit in einer pädagogischen Einrichtung zu verbringen, eine Schwächung, beziehungsweise eine andere (flüchtigere) Verteilung im Bindungsgeflecht, dessen Auswirkungen noch nicht absehbar sind (Israel, 2009, 2015; Neufeld & Maté 2015, Schmid König 2019). Scheerer (2009) beschreibt diese Übergangszeit während der Eingewöhnung in die professionelle Kinderbetreuung als eine „dritte, ambivalente Zeit“. Täglich neu bewerkstelligen das Kind und seine Eltern diese besondere Übergangszeit. Besonders zu Beginn der Betreuung wird diese neue, belastende Erfahrung nur mit großer Mühe durchlebt und geschafft werden.

In der Ambivalenz der Übergangszeit ist das Wissen enthalten, dass Trennung von der Mutter im Krippenalter, sehr oft - grundsätzlich, weil das Kind zu jung ist, oder im täglichen Einzelfall, weil das Kind noch Zeit für den Abschied braucht - eine forcierte Trennung ist, die nicht vom Kind ausgeht. Diese forcierte Trennung, die der Mutter Zeit einbringen soll für ihre anderen Vorhaben in der linearen Arbeitszeit-Welt, kostet wiederum auch viel mütterliche Zeit insofern, als die neue Bindung, die psychisch über die Trennung hinwegrettet, langsam und behutsam, eben als Verlängerung und Erweiterung des mütterlichen Rhythmus geknüpft werden muss. (Scheerer, 2009, S. 4)

Was ist hier mit mütterlichem Rhythmus gemeint? Welche Lebenspraxis bestimmt bisher Sophies Leben, wenn die Mutter betont, sie würden so viel Ruhe kaum kennen. An dieser Stelle interpretiert die Mutter ihre Lebenssituation in einem durchaus positiven Sinne. Es ist ein aufregendes, nicht monoton geordnetes Leben, wohingegen der Begriff Rhythmus einen wieder-

kehrenden, gleichförmigen Wechsel meint und gedanklich mit Vorstellungen von Tradition, Routine, Langeweile und Wiederholung verknüpft sein könnte, die für diese sich modern präsentierenden Eltern wahrscheinlich eher negativ konnotiert sind.

Sophie wendet sich gleich interessiert den bereitgestellten Bällen zu und untersucht sie vor allem mit dem Mund. Dieses Erfühlen, beziehungsweise Erkosten mit dem Mund gehört zu den ersten Körpererfahrungen außerhalb des Mutterleibes, welche Babys bereits früh selbst kontrollieren und steuern können. Der Drang, alles mit Zunge und Lippen zu untersuchen, hält bis ins Kleinkindalter an. Im Rahmen der psychosexuellen Entwicklung nach Freud beginnt mit der oralen Phase die primitivste Äußerung der kindlichen Sexualität. Der Mund wird zur primären Quelle der Befriedigung, wie das Nuckeln, Saugen oder Beißen. Der Mund stellt nach dieser Auffassung ein erstes Lustzentrum dar und wird im beziehungsweise nach dem zweiten Lebensjahr von der analen Phase abgelöst. Schnell nimmt Sophie auf dem Teppich sitzend Kontakt zur frühpädagogische Fachkraft auf, die erfreut darauf reagiert. Sie reicht ihr einige Bälle wie selbstverständlich, während die Mutter etwas abseits beiden zuschaut. Dennoch scheint sich Sophie vergewissern zu wollen, ob ihre Mutter noch da ist, wenn sie sich mehrmals nach ihr umdreht. Die Anwesenheit der Mutter, aber auch der schon vertrauten Beobachterin geben ihr in diesem neuen Moment des Kontaktes zusätzlich Sicherheit und *Halt*. Später bewegt Sophie sich zum Ballbecken. Beide kommen über die Bälle weiter in Kontakt. Folgende Szene schließt sich an:

Nach einer Weile krabbelt sie los. Zwischendurch bemerke ich, dass Sophie immer mal wieder in meine Richtung oder hinter mich schaut. Ich sitze vor einem Regal in dem Schlafmatten und Decken für den Mittagsschlaf liegen, vielleicht schaut sie aber auch zur Tür. Als sie erneut in die Richtung ihrer Mama loskrabbelt, bewegt sie sich an ihr vorbei und bleibt in einiger Entfernung vor einer Zeltmuschel sitzen. Diese ist mit dicken Kissen, Decken und einigen Kuscheltieren ausgestattet. Wie zur inneren Vergewisserung dreht sie sich erneut um zu ihrer Mutter. Diese fordert sie auf: *„Na, da kannst dich gleich mal zum Schlafen reinlegen!“* Sophie sitzt nun fast am anderen Ende des Zimmers, weit entfernt von den anwesenden Erwachsenen. Dörte bemerkt das und sagt zur Mutter: *„Sie entfernt sich schon sehr weit. Aber immer wieder schaut sie auch, ob Sie noch da sind.“* Dörte folgt ihr und setzt sich auf die Matte, die im Zelt liegt. Sophie sitzt nun dicht vor ihr und sie bemerkt zur Mutter: *„Sie sieht noch gar nicht müde aus. Ihre Augen sind ganz weit aufgerissen.“* Dörte holt ein Kuscheltier heraus und zeigt es ihr. Sophie dreht sich erneut zur Mutter um. Ich bin mir nicht mehr sicher, wieso die Mutter jetzt aufsteht. Hat die frühpädagogische Fachkraft sie aufgefordert? Jedenfalls steht die Mutter etwas schwerfällig auf und kniet sich ebenso schwerfällig vor ihrem Kind nieder. Dann greift sie aber ein Kuscheltier und wird aktiver. Sie spielt kurz mit ihrer Tochter, kitzelt sie mit dem Kuscheltier im Gesicht und kitzelt sie damit am ganzen Körper kurz durch. Sophie lacht laut und ausgelassen, dreht ihren Kopf weg und beide albern miteinander. Ein inniger Moment zwischen Mutter und Tochter. (Abschnitt 133-150_1. Beobachtung Kita_3-4_2013)

In dieser Szene fällt auf, dass Sophie neben dem Blickkontakt zur Mutter auch immer wieder den Blickkontakt zur Beobachterin sucht. In dem Augenblick, als die Mutter über das Schlafen in der Zeltmuschel spricht, könnte ihr Blick auf die Schlafmatten und Decken gerichtet gewesen sein, die hinter ihr liegen. Wie kommt die Mutter darauf, Sophie könnte müde sein? Sie erwähnt beim Reingehen in den Bewegungsraum schon kurz, dass Sophie wenig geschlafen hat. Oder richtet sich diese Aufforderung der Mutter in latenter Weise schon auf den weiteren Eingewöhnungsverlauf und das längere Verbleiben ihres Kindes in der Kindertagesstätte. Denn nach einigen Wochen wird Sophie auch ihren Mittagsschlaf hier verbringen. Sollte sie wirklich mit dem Thema des Schlafens beschäftigt sein, dann hätten die Fachkraft oder die Mutter darüber vor/mit Sophie sprechen können, dass sie hier in einiger Zeit wirklich schlafen werde. Sophie scheint sich zumindest sicher im Raum zu bewegen. Sie entfernt sich von der Mutter und exploriert interessiert. Dies sieht auch die frühpädagogische Fachkraft so und teilt es der Mutter mit, was auf sie entlastend und hoffnungsvoll wirken könnte. Sophies Mutter selbst wirkt in diesem Moment, in dem sie sich vom Boden erhebt und zu Sophie hinüber geht, behäbig, was sicherlich auf ihre Schwangerschaft zurückzuführen ist. Es kostet sie Kraft, auf ihre Tochter zuzugehen. Die nun beginnende Möglichkeit, ihre Tochter für einige Stunden am Tag betreuen zu lassen, ist sicherlich auch mit dem Wunsch nach Erleichterung auf ihrer Seite verknüpft. Die Intervention der pädagogischen Fachkraft, Mutter und Tochter zusammenzubringen, stärkt ihre Verbindung. Sophie soll möglicherweise hier in der neuen Umgebung Sicherheit und Wohlgefühl auch im Zusammensein mit ihrer Mutter empfinden. Möglicherweise wollte sie auch beobachten, wie Mutter und Tochter in dieser Spielsituation miteinander in Kontakt kommen, damit sie beide besser kennenlernen und sie ihre Haltung dem Kind gegenüber entsprechend ihrer bisherigen Gewohnheiten anpassen kann.

Dann plötzlich nimmt Sophie die anderen Kinder aus der Nachbargruppe wahr. Zuerst hört sie diese nur und hält dabei einen Moment wachsam inne. Dann klopft ein Kind an die oberhalb verglaste Tür, die beide Gruppenräume verbindet. Die Mutter nimmt Sophie auf den Arm und geht mit ihr zur Tür. Sophie schaut ganz interessiert und bewegt sich in Richtung Tür, so als wolle sie zeigen, dass sie rüber möchte. Ihre Mutter freut sich auch, die anderen Kinder zu sehen. Dörte erzählt etwas über die Kinder, ihre Namen usw. Sophie zeigt wieder mit einem Arm zur Glasscheibe. Alle lachen und Dörte wirkt überrascht über Sophies Interesse. Sie sagt dazu: *„Na, dann können wir dich ja bald mit den anderen Kindern vertraut machen.“* Als Dörte bemerkt, wie schwer es für die Mutter ist, Sophie die ganze Zeit auf dem Arm zu tragen, fragt sie die Mutter: *„Soll ich sie mal nehmen?“* und die Mutter nickt zustimmend und erleichtert. Sophie scheint den Wechsel gar nicht zu bemerken, so gebannt schaut sie zu den anderen Kindern. Plötzlich aber bemerkt sie den Wechsel und wirkt erschrocken. Sofort streckt sie ihre Arme in die Richtung ihrer Mutter aus und beschwert sich. Dörte bemerkt: *„Oh, sie hat es wohl gar nicht gemerkt.“* und die Mutter nimmt Sophie wieder auf den Arm. Sophie schaut dann scheinbar verwundert und prüfend nochmal länger zu Dörte. (Abschnitt 150-161_1. Beobachtung Kita_4_2013)

Für Sophie ist heute alles neu. Interessiert und offen zeigt sie sich den anderen Kindern gegenüber. Dennoch passiert dies alles, während sie *sicher* gebunden und gehalten auf dem Arm der Mutter ist. Dort ist sie geschützt, auch ihre erhöhte Position schafft Abstand und Sicherheit. Die frühpädagogische Fachkraft bemerkt einfühlsam, wie körperlich anstrengend es für die Mutter mit ihrer zweiten Schwangerschaft ist, Sophie längere Zeit zu tragen und will sie entlasten. Vielleicht hätte sie den Wechsel sprachlich mehr kommentieren sollen, damit Sophie diesen auch bewusst wahrnimmt. Als sie verwundert darüber ist, nun auf dem Arm der frühpädagogischen Fachkraft zu sein und sich zur Mutter wendet, wird auch deutlich, dass Dörte noch eine *Fremde* für sie ist. Wohlgemerkt, es ist heute ihr erster Tag in der Einrichtung. Beide vorgestellten Szenen zeigen recht deutlich, dass bei den beteiligten Erwachsenen ein gewisser Leistungsdruck und weitere zu erreichende Ziele schon gleich zu Beginn der Eingewöhnungszeit gegenwärtig sind. So fordert die Mutter Sophie auf, schon mal das Schlafen in der Kita zu probieren und hier in der zweiten Szene ist es Dörte, die ebenfalls weitere Schritte im Eingewöhnungsprozess vor Augen hat, als sie möglicherweise froh und erleichtert Sophies soziales Interesse an den anderen Kindern bemerkt. Die Eingewöhnung ist kein zweckfreier, kindzentrierter Prozess. Für die Beobachterin ist es heute ebenfalls ihr erster Beobachtungstag in der Betreuungseinrichtung. Ebenso wie für das Kind strömen viele Dinge auf sie ein. Neue Fragen, Unsicherheiten im Hinblick auf die Forschungsvorbereitung beispielsweise, wen informiere ich über meine Untersuchung, tauchen auf. Die Gruppeneinteilung und die Räumlichkeiten sind ihr ebenso wenig vertraut wie Sophie. Vielleicht bin ich - wie folgende Szene unterstreicht - ebenso wie Sophie überrascht und freudig interessiert an den anderen Personen, die in dieser pädagogischen Einrichtung eine Rolle für mich spielen werden.

Ich rücke mit meinem Stuhl auch etwas in die Nähe der Scheibe und mein Blick trifft den einer frühpädagogischen Fachkraft aus der Nachbargruppe. Es ist eine ältere Frau, um die fünfzig, mit langen Haaren, gepflegt und sympathisch, doch ich sehe, wie sie etwas zu ihrer Kollegin sagt. Ich habe das Gefühl sie sprechen über mich. Dann dreht sie sich mit dem Rücken zu mir ganz plötzlich und ruckartig weg. (Abschnitt 161-165_1. Beobachtung Kita_4_2013)

Es fällt mir schwer, mich jetzt in der Auswertung noch einmal in diese unangenehme Situation gedanklich hineinzusetzen. In meiner Gegenübertragung fühle ich mich zurückgewiesen und abgelehnt, auch Angst spüre ich. Wie reagieren frühpädagogische Fachkräfte auf eine teilnehmende Forscherin in ihrem Arbeitsfeld, das sind Fragen mit denen ich mich zuvor kaum beschäftigt habe. Mir gehen viele Gedanken durch den Kopf: Fühlen sie sich durch mich bewertet und begutachtet; tauchen Erinnerungen aus ihrem früheren Arbeitskontext in der ehemaligen DDR auf, falls sie dort lebten? Die spontane Reaktion von Dörtes Kollegin

auf die Forscherin wirkt in dieser kleinen Szene jedenfalls eher ablehnend und befremdend. Sie dreht mir den Rücken zu und drückt damit in latenter Weise womöglich aus, dass sie nicht beobachtet werden will in ihrem Arbeitskontext. Deutet sich hier schon eine gewisse Skepsis dem Forschungsvorhaben gegenüber an, welches die Eltern beim ersten Nachfragen, ob die Teilnahme vorstellbar ist, ebenfalls wahrnahmen? Zum anderen habe ich diese frühpädagogischen Fachkräfte bisher nicht in mein Forschungsvorhaben einbezogen, da mir nicht klar war, wie sehr wir noch miteinander in Kontakt kommen. Denn wie sich später zeigt, sind das keine zwei getrennten Krippengruppen, sondern es ist eine. Aus dieser Unwissenheit heraus sind sie nicht über meine Forschungsvorhaben informiert, beziehungsweise nicht gefragt worden, ob sie einer Teilnahme überhaupt zustimmen. Mit diesem Wissen, was ich damals noch nicht hatte, könnte die ablehnende Reaktion, die ich bereits hier spüre, auch damit zusammenhängen, dass sie sich von mir nicht gesehen und ernstgenommen fühlen. Diese Dynamik wird sich leider weiter fortsetzen. Zum Ende der Beobachtung entdeckt Sophie ein Dreirad.

Sie verweilt nicht weiter, sondern entdeckt ein kleines Dreirad. Dörte fragt ihre Mutter *„Kennt sie das?“* Emma antwortet: *„Nein, sie hat in der Werkstatt gerade das Schaukelpferd entdeckt. Von einem auf den anderen Tag. Jetzt schaukelt sie durch die ganzen Geschäftsräume, besonders wenn sie müde ist, müssen wir da ganz schön aufpassen.“* Dörte hilft Sophie auf das Fahrrad. Sophie hat Mühe sich auf dem Fahrrad zu halten, besonders den Kopf. Als sie dann eine Hand vom Lenker löst, schlägt sie kurze Zeit später mit dem Kinn auf den Lenker auf. Dörte wirkt etwas erschrocken und hebt sie hoch und sagt zu ihr beruhigend: *„Das ist, glaube ich, noch nichts für Dich!“* Sophie weint nicht, verzieht aber schmerzlich das Gesicht. Später krabbelt sie noch zweimal zum Fahrrad. Beim letzten Mal hebt ihre Mutter ihre Füße hoch, während sie auf dem Dreirad sitzt und sich durch den Raum schieben lässt. Als sie nach einer kurzen Zeit wieder eine Hand los lässt, nimmt ihre Mutter sie hoch. Dabei signalisiert Sophie der Mutter, dass sie herunter möchte, indem sie einen Arm in ihre Richtung streckt. Dörte bemerkt anerkennend zur Mutter: *„Sie teilt sich aber gut mit, was sie will und was nicht.“* Mutter nickt. Sie trägt Sophie die restlichen Minuten noch im Zimmer umher. Sophie sieht jetzt erschöpft aus. Einmal reibt sie sich kräftig die Augen. Die Zeit ist noch nicht ganz um, 10 Minuten sind es noch etwa. Dörte schaut zur Uhr und sagt dabei: *„Ja, nach einer Stunde bauen sie sehr ab. Das reicht jetzt wohl erst einmal.“* (Abschnitt 171-184_1. Beobachtung Kita_4-5_2013)

Ähnlich wie manchmal zuhause scheint Sophie sich hier etwas zu überschätzen. Dann braucht sie eine enge und aufmerksame Begleitung. Das erlebt die Mutter auch mit ihr, wenn sie müde ist und deutlich Unterstützung braucht, wenn sie auf dem Schaukelpferd sitzt. Trotz ihrer guten Ausdrucksfähigkeit, die hier wieder auffällt, braucht sie dennoch schützende, sicherheitsspendende Erwachsene. Am Ende der ersten Stunde wird deutlich und es scheint auch Dörtes pädagogischer Erfahrung zu entsprechen, dass für Kleinkinder diese Zeit in einer neuen, aufregenden Umgebung anstrengend ist. Die letzten 10 Minuten verbringt Sophie größtenteils auf dem Arm der Mutter, während sie gemeinsam mit Dörte den Bewegungsraum und

seine Materialien erkunden. Zum Ende der Zeit gehen wir langsam in den Garderobenraum und Dörte verabschiedet sich. Ich als Beobachterin komme in drei Tagen wieder. Dies wird der Tag sein, an dem die erste kurze Trennung von der Mutter stattfinden wird. Sophie und ihre Mutter kommen morgen wieder.

Zur verabredeten Zeit treffe ich Sophie mit der Mutter vor dem Eingang der Kindertagesstätte zur zweiten Beobachtung.

Ich begrüße beide: *„Hallo. Na, ausgeschlafen?“* Die Mutter isst etwas und Sophie schaut mich zunächst regungslos an. Nach einem Moment lächelt sie mich an. Emma: *„Na ja, ausgeschlafen nicht wirklich. Sie hat die letzten Nächte sehr schlecht geschlafen.“* Beobachterin: *„Was heißt das? Wacht sie mehrmals auf?“* Emma: *„Ja, und sie weint dann ziemlich viel... Aber darauf haben sie uns ja schon vorbereitet.“* Ich frage weiter: *„Und, wie ist es sonst so gewesen?“* [Ich war zwei Tage nicht dabei] Emma: *„Ganz gut, wirklich, aber mit dem Ben (sie spricht leise), das war echt schwierig. Der weint immer gleich, wenn Sophie einen Mucks macht. Er ist es wohl nicht gewöhnt, sie hat ja auch eine kräftige Stimme, dann erschrickt er. Er kennt bisher auch keinen Spielplatz oder so. Sie leben in einer Rentnergegend, dort ist es immer sehr leise.“* (Abschnitt 1-12_2. Beobachtung Kita_1_2013)

Was veranlasst die Beobachterin, bei der Begrüßung die Frage nach der Müdigkeit zu stellen? Haben beide müde ausgesehen? In unserer psychoanalytischen Auswertungsgruppe löst dieses aktive Vorgehen Irritationen aus. Damit verlasse ich die abstinente Position als Beobachterin und gefährde das spezifische Setting. Dadurch, dass ich die Familie vor der Einrichtung treffe, fühle ich mich aufgefordert, aktiv und kommunikativ zu werden. Das gemeinsame Treffen und Hinausgehen aus der Einrichtung unterstützt eine Verbindung auf der Beziehungsebene. Fühle ich mich bereits als *Teil dieser Familie?* Schon in den Beobachtungen im familiären Umfeld fiel es mir immer wieder schwer, eine geeignete Position zum Beobachten einzunehmen. Durch Fragen, wie die vergangenen Eingewöhnungstage verlaufen seien, versuche ich auch auf der Beziehungsebene latent zu agieren, mein Nichtdasein zu *vertuschen*. Ich versuche, die Lücke zu schließen und ganz viel zu erfahren. Gerade ich hier eher in die Forscherinposition, die möglichst viel wissen will und dabei ihre abstinente Haltung verliert? Auch Sophie scheint irritiert von meinen Fragen, sie schaut mich regungslos an. In der Gruppe wird überlegt, ob es sinnvoll wäre, dass ich zu den Beobachtungen bereits in der Betreuungseinrichtung auf die Familie warte. Zum Zeitpunkt dieser Gruppeninterpretation ist die Beobachtung schon so weit fortgeschritten, dass sie bald endet. Mit etwas Abstand spüre ich und meine mich zu erinnern, wie sehr mein Interaktionsverhalten auch davon geprägt ist, der Mutter Mut, Halt und Unterstützung in dieser schwierigen Eingewöhnungszeit zusprechen zu wollen. Durch die lange Zeit, die wir uns nun schon kennen, entwickelt sich in mir ein teilnehmendes Mitgefühl, schon fast auf der Ebene »Wir beide schaffen das!«. Könnte es nicht

sein, dass ich hier etwas agiere, was nicht gefühlt und nicht zur Sprache kommen darf. Etwas, das mit der schmerzhaften Trennung zwischen Eltern und Kindern während der Eingewöhnungszeit zu tun hat? Dass ich im Protokoll darauf hinweise, zwei Tage nicht dagewesen zu sein, macht auch stutzig. Wie verstehe ich selbst auch in einer latenten Weise meine Rolle und bin ich bereits von einem inneren, narzisstisch aufgeladenen Auftrag infiziert, alles, wirklich alles über diese Eingewöhnung aufzunehmen und zu untersuchen. Dürfen mein (vielleicht schmerzlicher) Ausschluss und die dadurch entstandene Leerstelle auch *in* mir nicht sein, der Schmerz der Trennung nicht gefühlt und gedacht werden? Wenn ich mich von der Mutter eher wie eine aktiv-unterstützende Begleiterin *gebrauchen* lasse, dann wahrscheinlich, weil das Thema Trennung und meine eigentlich neutrale Position als Beobachterin - ich bin kein Teil der Familie, auch kein Teil der Einrichtung, ich bin ein Gast, der am Rande steht - möglicherweise für mich selbst und für die Mutter in diesem Moment zu schmerzlich erscheint. Die mit dieser Eingewöhnung generell zusammenhängenden Befindlichkeiten und ersten Konflikte verschiebt die Mutter in ihrer Sichtweise auf das Kind Ben, welches scheinbar zeitweise parallel eingewöhnt wird.

Bei der Auswertung komme ich hier an einen Punkt, der mich schmerzlich berührt und auch die ganze Arbeit in Frage stellt. Diese Kritik auszuhalten, das ist das Eine, aber auch zu sehen, dass ich das Setting nicht geändert habe, das Andere. Schmerzlich. Mit dem heutigen Wissen, dass dies sicherlich zur *Krise* in der Beobachtung beitrug. In der psychoanalytischen Auswertungsgruppe sprechen wir über den Fokus meiner Untersuchung, der sich stark auf den (schmerzlichen) Trennungsprozess zwischen Kind und Eltern bezieht und diesen ganz tiefgehend untersuchen will. Die Gespräche eröffnen mir eine andere, weniger eingeschränkte, negative und schmerzliche Sicht auf die Transition. Denn mit diesem Trennungsprozess ist auch etwas Neues, Interessantes und Anderes verbunden. Ein Wandlungsprozess, der neue Quellen und Dynamiken bereithält sowie neue Entwicklungen und Beziehungen ermöglicht. Stünde der schmerzliche Ablöseprozess nicht zu zentral, wäre auch Platz für eine andere Sichtweise. Diese Sichtweise auf die Wandlung, auf den kindlichen Entwicklungsprozess von *da* nach *dort* würde auch die Eltern entlasten. Meine Frage nach der Müdigkeit und dem Schlaf fokussiert eher die beschwerlichen Auswirkungen dieses Überganges. Meine Rolle sehe ich eigentlich in einer Prozessbeobachtung als in einem aufnehmenden Dasein. In dieser Phase der Gruppeninterpretation kommt stärker zum Ausdruck, diesen Eingewöhnungsprozess nicht nur unter dem Trennungsaspekt zu sehen, sondern als Möglichkeit des Kindes, einen neuen Raum für sich zu entdecken, mit vielen interessanten und verlockenden Dingen und Menschen. Möglicherweise sind Mutter und Beobachterin in diesem Moment eher davon überzeugt, dass

sie dem Kind etwas *antun* mit dieser Krippeneingewöhnung, dass es deshalb verleugnet werden muss. Vorstellbar wäre auch ein latenter Auftrag der Eltern, der frühpädagogischen Fachkraft und der pädagogischen Einrichtung an die Forscherin, sie könne herausfinden, dass es für das kleine Kind nicht nur schmerzhaft und belastend, sondern auch bereichernd ist. Die frühpädagogische Fachkraft steht in dieser Beobachtung - wie wir gleich sehen werden - deutlich unter Druck. Sie scheint sich in hohem Maße für das reibungslose Gelingen der Eingewöhnung verantwortlich zu fühlen. Besonders, wenn möglicherweise auch sie von dem latenten Gefühl und einem Denken, dem Kind etwas *Schlimmes anzutun*, ausgeht. Sophie wird zeigen, dass sie diesen neuen Entwicklungsraum gerne erkundet, nutzt und durchaus positiv besetzt. Für Dörte ist es schwierig, wenn sie dieses unbewusste Gefühl hat, sich auf Sophie und ihr übendes Spiel einzulassen, zu sehen, wie sie in ihrer ganz eigenen Art und in ihrem Tempo diesen Übergang meistert. Beim Hineingehen in die Kindertagesstätte entsteht ein kleines Gespräch zwischen Beobachterin und Mutter.

Wir gehen diesmal mit dem Kinderwagen hinein. Die Mutter tippt wie selbstverständlich den Code des Türöffners ein, was ich bemerke und worauf sie sagt: „Das läuft schon wie selbstverständlich. Ist heute wirklich erst der dritte Eingewöhnungstag?“ Ich überlege: „Nein, der vierte.“ Emma: „Ja, aber es kommt mir schon viel länger vor, dass wir hierher gehen.“ (Abschnitt 13-16_2. Beobachtung Kita_1_2013)

Die Empfindungen der Mutter könnten mit ihrer eigenen frühen Krippenerfahrung zu tun haben, die hier unbewusst zum Ausdruck kommt. Eine alltägliche, selbstverständliche Gewohnheit ohne psychische Beteiligung. Keine große Sache, so scheint es. Etwas, woran sie sich damals als sie selbst zum Krippenkind wurde, schnell zu gewöhnen hatte? Ihr zeitliches Empfinden ist wenig genau, alles scheint ineinander überzugehen.

Sophie schaut gespannt umher und wird auf dem Arm der Mutter in die Garderobe getragen. Hier ist es dunkel und ruhig. Emma spricht zu Sophie: „Schau mal, es ist noch ganz dunkel und keiner ist da.“ Sophie schaut umher und Emma will sie auf den Boden legen, aber Sophie möchte nicht. Sie klammert sich an das Bein der Mutter und murrte auf. Emma: „Okay, Du möchtest noch nicht. Dann halte dich hier an der Bank fest!“ Sie stellt Sophie neben sich hin und zieht selbst ihre Jacke aus. Emma: „Mir ist jetzt schon ganz warm.“ Dann erzählt sie mir, dass sie gestern beim Arzt waren und nun wissen, dass sie einen Jungen bekommen. Sie schaut etwas schüchtern, aber auch strahlend aus. Ich freue mich und sage: „Das ist ja schön.“ Wir lächeln uns an. (Abschnitt 16-24_2. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie möchte sich in der Garderobe nicht hinlegen lassen. Sie ist viel zu gespannt und neugierig auf das was jetzt kommt, um sich in eine regressive Position begeben zu wollen. Sie will stehen und alles Neue im Blick haben. In der Auswertungsgruppe kann ich die Frage, wie es mit Sophie an der Bank weitergeht, nicht genau beantworten. Durch das Gespräch mit der

Mutter bin ich wieder abgelenkt und verliere Sophie aus dem Blick. Latent taucht im Gespräch mit der Mutter auch das nächste Eingewöhnungskind der Familie auf, Sophies Bruder. Sie steht nicht mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, auch bei der Beobachterin nicht. Anders als noch in der vorherigen Beobachtung mit Bens Vater berichtet die Mutter von sich aus der Beobachterin von ihrem Nachwuchs. Ihr Interaktions- und Beziehungsverhalten bezieht sich nun hier auch auf die Beobachterin, der sie die freudige Nachricht über das Geschlecht nun gerne mitteilen möchte.

Die Tür geht auf und Ben kommt auf dem Arm seines großen, schlanken Vaters herein. Dicht dahinter folgt Dörte, Sophies Bezugsperson⁶⁰. Emma: *„Dann sind wir ja wirklich die ersten“*, was Dörte gleich korrigiert: *„Nein, ich habe schon in einer anderen Gruppe gearbeitet.“* Ben sieht etwas schüchtern und ängstlich aus, während Sophie ihn freudig anschaut und ihn mit einem lauten „Haa“ begrüßt. Emma: *„Es scheint gut zu gehen.“*⁶¹ Als wir drin sind, bin ich etwas verunsichert, weil ich erfahre, dass heute und gestern beide Kinder zusammen mit jeweils einer frühpädagogischen Bezugsperson eingewöhnt werden. Zuerst setze ich mich auf einen roten Schreibtischstuhl, der mit zwei weiteren Stühlen an einem Tisch etwas abseits steht. Der Vater setzt sich auf einen der anderen Stühle. Sophies Mutter setzt sich auf eine gelbe dicke Matte am anderen Ende des Raumes. Vorher hat sie Sophie auf den weichen Teppich gesetzt. Als sie Sophie noch im Arm hält, sagt sie zart: *„Pscht, leise!“* und wiederholt das ein paar Mal. (Abschnitt 25-38_2. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie freut sich über Bens Kommen, aber wird ihre Lebendigkeit von den Erwachsenen überhaupt wahrgenommen? Vielmehr versucht die Mutter, ihre Lebendigkeit und Offenheit *klein* zu halten, als würde diese den kleinen Ben *angreifen*. Hier könnte die frühpädagogische Fachkraft vermittelnd eingreifen und zwischen beiden Kindern eine neutrale oder wohlwollende Verbindung herstellen, wie *»Ach, hier ist der Ben und da ist die Sophie«*. Die Mutter scheint sich tendenziell schuldig und verantwortlich für das Wohlergehen des anderen Jungen zu fühlen. Ihre leichte Anspannung äußert sich in ihrem Ausspruch, dass es scheinbar heute gut gehe zwischen den beiden Kindern. Sie fordert ihre Tochter auf, sich zurückzunehmen und leise zu sein, dies setzt sich im Gruppenraum noch einmal fort. Dort bilden sich jetzt zwei kleine Gruppen: Ben und seine Bezugsperson im hinteren Teil des Raumes und sein Vater dort in der Nähe am Tisch mit mehreren Stühlen. Sophie sitzt mit Dörte wieder auf dem Teppich im vorderen Teil des Raumes in der Nähe der Tür. Die Beobachterin sucht nun in der zweiten Beobachtung wieder nach einem geeigneten Beobachtungsplatz. Zunächst sitzt sie im Bereich, in dem dann die Eltern Platz nehmen. Das ist ihr zu nah und sie sucht etwas Abstand, indem sie ihren Stuhl wieder an den Platz schiebt, wo sie das letzte Mal ebenfalls saß. Aller-

⁶⁰ Die Eltern und die frühpädagogischen Fachkräfte sprechen sich mit Vornamen an und siezen sich.

⁶¹ Bisher gab es einige Szenen während der Eingewöhnungszeit, in denen Ben auf Sophies Kontaktversuche und ihr lautieren oder kreischen weinend reagiert. Sophie wirkt in diesen Momenten verwirrt und erschrocken.

dings ist dieser Platz in der Nähe der Tür, was dazu führen kann, dass Sophies Blick auch in meine Richtung fällt, wenn sie eigentlich zur Tür schaut. Die Tür hat sicherlich in dieser Phase eine besondere Bedeutung. Durch sie hindurch entschwinden und kommen die Eltern, es ist der Ausgang in die familiäre, vertraute Welt.

Bens Bezugsperson hält eine Schale mit Walnüssen in der Hand, für die sich dann auch Sophie interessiert. Sophie setzt ihre Hände auf und will in die Richtung der Schale krabbeln, als Bens Bezugsperson die Schale mit Nüssen zu ihr schiebt. Sie sagt dabei: „*Hier, Du bekommst auch was.*“ Auf mich wirkt es so, als solle sie bloß nicht näher kommen. Sophie greift sich freudig zwei Nüsse und schlägt sie gegeneinander. Dörte lächelt und sagt: „*Sie macht wieder Musik.*“ Sophie lässt eine Nuss fallen und holt eine andere, schlägt sie erneut aneinander. Freut sich dabei. Dann lässt sie die beiden Nüsse achtlos fallen und krabbelt zum Podest aus Matten. (Abschnitt 43-48_2. Beobachtung Kita_2_2013)

Auch Bens eingewöhnende Bezugsperson wirkt Sophie gegenüber etwas abgegrenzt, wenig freudig und einladend. Sie trägt hier kaum etwas dazu bei, die beiden ganz unterschiedlichen Kinder mehr zusammenzubringen und ihre Interaktion zu begleiten. Stamm (2014) weist darauf hin, wie wichtig die Bindung für die Bildung ist. Die soziale Angewiesenheit des Kindes auf seine Umgebung macht deutlich, wie wichtig die soziale Vermittlung und sichere Unterstützung durch die Bezugspersonen sind. Wohin führt uns der Gedanke, dass kindliche Tun als Ausdruck einer psychischen Beschäftigung zu verstehen? Sophie schlägt hier die zwei Nüsse gegeneinander. Dieser Zusammenprall zweier Nüsse könnte ein Abbild der Primärerfahrung sein. Zwei Objekte, zwei Menschen kommen zusammen und begegnen sich. Wir wissen nicht, welche zwei Objekte aus ihrer inneren Welt hier ihren Ausdruck finden. Es könnten in diesem Moment Sophie und Ben sein, aber auch Sophie und Dörte. Jedenfalls drückt sie doch in ihrem Tun aus, dass wenn eine Nuss weggrollt, also ein Objekt verloren geht, ein anderes genommen werden kann. Zwei begegnen sich und es ist eine schöne Begegnung. Sie zeigt ihre Freude dabei. Dies Thema beschäftigt sie womöglich seit der Begegnung mit Ben in der Garderobe. Sie kann auch von der Basis ihrer eigenen guten primären Erfahrung herrühren, »Mama/Papa und ich kommen zusammen« - und es kann jemand Drittes dazu kommen, wie hier die frühpädagogische Fachkraft oder in der Familie der jeweils andere Elternteil. Für Dörte bleibt es eine flächige, sensorische Tätigkeit, die nicht mit psychischen Inhalten besetzt wird. Zum Ende der Szene scheint sie achtlos alles fallen zu lassen oder ist ihre innere Arbeit und Auseinandersetzung mit dieser Situation beendet? Sie krabbelt zum Podest aus Matten und nun können wir sehen, wie Sophie im Tun/Spiel eher im Hier und Jetzt bleibt und dass sie psychisch etwas übt im Sinne, sich selbst zu stärken durch das Ausprobieren von neuen Dingen und Bewegungen.

Sie sitzt vor der ersten Stufe, weitere folgen. Direkt neben ihr sitzt auf der einen Seite ihre Mutter und auf der anderen Dörte. Sophie sucht heute viel häufiger den Kontakt zur Mutter. Sie greift mit einer Hand zur Mutter und macht: „Mhm“, fordernd, so als solle die Mutter ihr helfen. Dörte greift das auf und sagt: „Ich kann dir auch helfen“, während sie ihr die Hand reicht. Aber Sophie dreht sich zur Mutter weg und bewegt sich zu ihr. Die Mutter sagt: „Komm, das schaffst du!“ Sie gibt ihr einen leichten Klaps auf den Po und hebt das Knie auf die nächst höher gelegene Matte. Dann richtet Sophie sich auf, zieht sich an zwei Würfeln aus Schaumstoff hoch und steht ganz oben. Dabei jucht sie ganz laut und schlägt freudig und stolz mit den Händen auf die Würfel. (Abschnitt 49-56_2. Beobachtung Kita_2_2013)

Die Mutter stärkt ihre Tochter, an ihrer Motivation festzuhalten. Ihre Ermutigung schafft Vertrauen in die kindliche Handlungsorganisation und Selbstkontrolle. Sophie erkundet den neuen Bereich mit Spielmatten, Türmen und einem Ballbecken. Sie meistert den Gang hinauf, ermutigt durch die Worte „Du schaffst das schon!“ und den stärkenden Klaps auf den Po durch ihre Mutter. Diese traut in diesem Ausschnitt ihrer Tochter etwas zu, was sie auch schaffen kann. Anders als die frühpädagogische Fachkraft, die Sophie vielleicht etwas vor-schnell die Hand reicht, ermutigt die Mutter ihr Kind, hilft ihr, indem sie das eine Knie anhebt, aber lässt sie dann den restlichen Weg allein gehen. Hier hat die frühpädagogische Fachkraft die Möglichkeit, die Mutter und ihr Kind zu beobachten, zu sehen, wie beide miteinander umgehen. Dörte versucht aktiv, Kontakt zu Sophie aufzunehmen, indem sie ihre Unterstützung anbietet. Steht sie so sehr unter Druck, die Beziehung zum Kind vertiefen zu müssen? In dieser Situation ist die Mutter die Expertin für ihr Kind. Dies ist meines Erachtens nicht unbedingt vereinbar mit der allgemeinen Vorstellung davon, dass das frühpädagogische Fachpersonal die Expertinnen sind, besonders wenn die Schwelle zur Betreuungseinrichtung überschritten ist. Es erfordert eine höchst professionelle Haltung und ein reflexives Selbstverständnis, die Eltern selbst als Experten für ihre Kinder zu sehen und das soziale Miteinander hier zu beobachten und daraus zu lernen. Ist der Druck in der begrenzten Zeit, die für eine Eingewöhnung vorgesehen ist, zu hoch, dann kann das frühpädagogische Personal sich nicht die Zeit und Ruhe erlauben, um zu beobachten und darauf zu warten und zu vertrauen, dass das einzugewöhnende Kind sich schon an sie wenden und eine Beziehung aufbauen wird.

Als Sophie nach dem Erklimmen der Matten oben freudig auf die Würfel schlägt, erschreckt sich Ben und beginnt sofort zu weinen. Sophies Mutter äußert einige Kommentare über Bens Empfindsamkeit und sein Vater tut mir leid. Im Weiteren werde ich mich aber nur noch auf Sophies Verlauf konzentrieren und möchte hier nur anmerken, dass alles, was im Moment in das Kind Ben hinein projiziert wird an bedrohlichen Affekten wie Angst, Trennungsschmerz und Empfindsamkeit auch mit Sophie zu tun hat und dabei übersehen wird, dass auch sie mit ähnlichen Themen befasst ist.

Sophie krabbelt wieder runter und will nun in oder vor das kleine Ballbecken. Sie krabbelt eine kleine Stufe hoch und Dörte reicht ihr einige Bälle. Sie nimmt wieder zwei und schlägt sie gegeneinander. Dörte macht es ihr nach und stellt fest, dass sich manche anders anfühlen. Dörte: „*Ja, die sind aus Gummi.*“ Sophie krabbelt dann noch dichter an den Beckenrand und schaut ins Ballbecken hinein. Dörte: „*Du willst dir selbst einen Ball herausnehmen?*“, was sie dann auch macht. Wieder schlägt sie zwei Bälle freudig aneinander, danach kullern sie durch den Raum. Dörte liegt verträumt vor Sophie auf der Matte und sagt: „*Bald machst du deine ersten Schritte hier, und dann kannst du ...*“ (nicht *erinnerbar*) Sie macht ein Spielangebot, in dem sie einzelne Bälle von der Schräge rollen lässt. Es fällt auf, dass sie es so schnell macht, dass Sophie gar nicht folgen kann. Sophie kommt durcheinander, ihr Blick geht hin und her. Sie hört, dass noch irgendwo ein Ball rollt und dreht sich suchend nach ihm um. Als sie danach von der Schräge herunter krabbelt, ohne Angst oder Gefahrerkennung, springen Mutter und Dörte gleichsam auf, um sie unten abzufangen. Es ist aber gar nicht nötig, sie kommt sicher und kontrolliert unten an. (Abschnitt 62-74_2. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Dörte geht auf den Blick des Kindes ein. Sie verbalisiert den vermuteten Wunsch des Kindes. Sophie wiederholt das Bälle Aufeinanderprallen und könnte wieder mit der Begegnung zweier - die miteinander im Kontakt sind, sich reiben und dann wieder auseinandergehen, sich im Raum verlieren oder einen Ersatz finden - beschäftigt sein. Die frühpädagogische Fachkraft kann das nicht mentalisieren, aber sie hat ein Gespür für Sophies Entwicklungsstreben. In ihrem Tagtraum greift sie diesen kindlichen Wunsch nach Begegnung und ihre Bereitschaft, sich zu entwickeln, auf. Das Rollen der Bälle durch den Raum scheint Dörte inspiriert zu haben, es ist ein Reveriemoment⁶², in dem sie positiv davon spricht, dass Sophie hier bald ihre ersten Schritte machen werde. Ein hinaus Schreiten *in* die Welt, so wie die Bälle sich durch den Raum bewegen. In der psychoanalytischen Auswertungsgruppe fragen wir uns, wie es wohl für die Mutter ist, diese Phantasie der frühpädagogischen Fachkraft zu hören. Dass sie ihre ersten Schritte hier in der Einrichtung - was nicht unüblich ist - und nicht zuhause machen wird. Es ist der Traum der *neuen Mutter*, der Ersatzmutter über das Kind. Offenbar zeigt die Mutter keine Anzeichen von Eifersucht oder Traurigkeit, die dieser Gedanke auslösen könnte, dass sie bei einem wichtigen Meilenstein der Entwicklung ihrer Tochter nicht dabei ist. Dass beide gleichzeitig an Sophies Seite sind, um sie zu schützen, lässt eine partnerschaftliche, nicht konkurrenzgetönte Beziehung zwischen frühpädagogischer Bezugsperson und Mutter erahnen. Nachdem Sophie wegkrabbelt von dem Platz mit den Matten:

Sie setzt sich hin, dort liegen nun Bälle, Nüsse, eine Schale und sie nimmt erst den Ball, dann die Nuss in den Mund und beißt darauf herum. Die Mutter: „*Sie hat heute aber schon gefrühstückt.*“ Dörte: „*Die Geschmacksknospen bilden sich jetzt aus und alles wird probiert.*“ (Sie macht Kau-

⁶² Reverie bezeichnet nach Bion (1962/1990) ein träumerisches Ahnungsvermögen der Eltern, wenn sie in träumerischer Haltung die Gefühle wie Unlustbekundungen des Babies aufnehmen, verstehen und transformiert etwas davon in erträglicherer Weise zurückgeben.

bewegungen nach). Ich denke eher an die orale Lust/Aggression. Als sie auf die harte Nuss beißt, verzieht Sophie ihr Gesicht, rümpft die Nase und Dörte stellt fest: *‘Die ist ganz schön hart.’* (Abschnitt 75-79_2. Beobachtung Kita_3_2013)

Sophie beginnt nun die unterschiedlichen Gegenstände zu erkunden. Sie nimmt die harte Nuss in den Mund und den Ball an den Mund, sie untersucht die verschiedenen Qualitäten: hart, weich, glatt, runzelig. Als Sophie auf die harte Nuss beißt, die in ihrer Beschaffenheit an etwas Körperhaftes erinnert, stellt Dörte fest, dass sie ziemlich hart ist. Dabei denkt die Auswertungsgruppe an den Spruch *»Eine harte Nuss knacken«* und wir fragen nach einer möglichen latenten Bedeutung. Denkt die frühpädagogische Fachkraft, dass das einzugewöhnende Kind eine schwere Aufgabe bewerkstelligen muss? Wofür stehen diese unterschiedlichen Gegenstände in Sophies Welt? Oder wird dieser Übergang eher durch weiche Bälle repräsentiert oder durch glatte, leichte Tischtennisbälle? All diese Gegenstände könnten auch die mütterliche Brust repräsentieren, deren Beschaffenheit sie untersucht.

Kurze Zeit später findet das kleine Dreirad, auf dem sie bei der letzten Beobachtung schon saß, ihre Aufmerksamkeit. Das kleine Dreirad ist eigentlich für ältere Kinder gedacht, die sich schon alleine halten und laufen können. Beim letzten Mal war sie mit ihrem Kinn auf den Lenker geschlagen. Generell erforscht sie hier ein Spielgerät für größere Kinder und zeigt damit auch ihr Interesse für weitere Entwicklung. Aber um diese Tätigkeit des Schiebens in seiner psychischen Bedeutung genauer zu verstehen, muss weiter darüber nachgedacht werden. Zunächst die Szene:

Dann geht ihr Blick zu dem kleinen Dreirad, welches ganz in ihrer Nähe steht. Sophie krabbelt hin und schiebt das Dreirad hin- und her, vor und zurück. Ben beobachtet sie dabei. Dörte rutscht etwas heran, um die Räder festzuhalten. Sie sagt zu Sophie: *„Ich kann dich draufsetzen.“* Aber es kommt nicht dazu. Die frühpädagogische Fachkraft ist immer schon weiter, denke ich. Sophie jedoch müht sich hörbar ab, schiebt das schwere Dreirad vor und zurück, ganz aus eigener Kraft. Dann schaut sie zu Ben. Alle schauen zu ihm, ich schaue nur auf die Erwachsenen, die wie gebannt zu ihm schauen. Ich weiß aber nicht genau, wieso ihn alle anschauen. (Abschnitt 80-85_2. Beobachtung Kita_3_2013)

Im Nachdenken in der Auswertungsgruppe tauchen genauere Fragen danach auf, wie Sophie das Dreirad geschoben hat. War es eher kraftvoll oder vorsichtig, zart? Eher erkundend und ausprobierend. Ausgehend von der Annahme, dass sie etwas nicht einfach so macht, sondern damit eine Idee verknüpft ist, eine Idee von seelischer Bewegung und einer spezifischen Thematik. Das Dreirad ist zunächst ein Gegenstand, den sie von zu Hause nicht zu kennen scheint und an dem sie hier etwas üben und ausdrücken kann. Diese Bewegung des Rades nach vorne und zurück, ist es eine Bewegung zwischen zwei Orten wie daheim und in die

Betreuungseinrichtung oder zwischen zwei seelischen Zuständen (wie paranoid-schizoide und depressive Position nach Klein). Etwas geht hin und her, anders als noch die Bälle zuvor. Die sind da und dann auch verschwunden. Ihre Anstrengung, die hör- und sichtbar ist, zeigt auch, dass sie bereit ist, sich damit zu beschäftigen, auch wenn es anstrengend ist. Die Beobachterposition und das Nachdenken darüber ermöglicht etwas Ruhe und Abstand, nicht den Druck, alles gleich verstehen und handeln zu müssen. Ähnlich könnte die Kindheitspädagogin, wenn sie zunächst abwartet und das Kind beobachtet, eher dazu kommen zu sehen und zu verstehen, was möglicherweise im Kind vor sich geht und womit es beschäftigt sein könnte. Vorschein bietet Dörte Sophie an zu helfen, sich auf das Dreirad zu setzen, was scheinbar gar nicht ihrer Intention und eigentlich noch nicht ihren Fähigkeiten entspricht. Heute verhält Sophie sich eher nach ihren Möglichkeiten, denn wenn sie auf das Dreirad gesetzt würde, müsste sie auch gehalten werden. Allein sitzen und sich aufrecht halten, schafft sie noch nicht. Hier zeigt sich bereits Sophies innere Stärke und Selbstbezug. Sie bleibt bei ihrer bedeutsamen Beschäftigung und lässt sich nicht gleich davon abbringen. Die frühpädagogischen Mitarbeiterinnen und generell die pädagogische Profession ist geleitet von der Idee, sie müsse etwas hineingeben in die Situation, ein Input in das Kind, damit die Entwicklung voranschreitet. Das führt sie weg von der Vorstellung, dass dieses einmalige Kind mit seiner Psyche sich durchaus Situationen stellt und in kleinen Momenten/Spielen/Tätigkeiten mit den vorhandenen Objekten neues ausprobiert und übt, aber auch seelische und beziehungsrelevante Themen bearbeitet, die sicherlich von außen nicht immer einfach und eindeutig - wie auch hier - zu erklären sind. Generell bleiben sie hypothetisch, auch wenn meiner Überzeugung nach eine Annäherung an seelische Prozesse der Kinder möglich wird. Die frühpädagogische Fachkraft scheint grundsätzlich nicht davon überzeugt, dass Sophie in ihrem eigenen Tempo, mit einer Neugier zur Welt und einem Entwicklungsdrang ihre Inhalte findet und ausdrückt, sie eher einen verstehenden Anderen und eine Begleitung bei ihrer Auseinandersetzung braucht als eine Initiatorin oder Anregung.

Nach einer Weile geht Sophies Blick zu Ben, der in einem großen Korb sitzt, wie in einem Nest und mit Kuscheltieren spielt. Dörte hat Sophies Blick bemerkt und greift ihn.

Dörte steht auf und fragt Sophie: ‚Willst du auch ein Kuscheltier?‘ Ich habe das Gefühl, sie verspürt einen Drang, jetzt etwas zu tun, etwas zu lenken. Sie setzt sich vor die Zeltmuschel und holt einen kleinen Teddy heraus. Sophie krabbelt dann freudig zu ihr. Eine der Erwachsenen stellt fest, dass sie das Kind schon gut kenne, sie lacht und sagt: ‚Ich kann sie noch nicht manipulieren, aber nach ein paar Tagen weiß ich schon, welches Spielzeug ihr gefällt.‘ Ben hat sich jetzt in ein großes Körbchen gesetzt, seine Bezugsperson sitzt dicht bei ihm und sie spielen mit Kuscheltieren. Als Sophie bei Dörte ankommt, spielt diese mit dem Teddy. Sie schaukelt ihn von einer Seite zur an-

deren. Sophie bleibt vor Dörte sitzen und schaut ihr dabei zu. Dann gibt Dörte ihr den Teddy und Sophie dreht den Teddy zur Mama und hebt ihn in ihre Richtung. Ihre Mutter sagt: ‚Ja, ich sehe, da hast du einen Teddy.‘ Dann nimmt sich Sophie ein anderes Kuscheltier und zeigt es wieder der Mutter, will schon in ihre Richtung loskrabbeln. (Abschnitt 86-95_2. Beobachtung Kita_3_2013)

Befremden und Bestürzung löst der kurze Dialog zwischen den Erwachsenen aus. Die Beobachterin traut sich kaum, das Wort „Manipulation“ aufzuschreiben. Sie ist sich nicht ganz sicher, ob die frühpädagogische Fachkraft wirklich diesen Begriff verwendet hat, vorstellbar ist auch, dass sie „lenken“ gesagt hat. Die Auswertungsgruppe fragt sich, ob sie in ihrem unbewussten Verständnis - so scheint es zumindest in diesem Moment - Verstehen mit Manipulation gleichsetzt. In dem Sinne, dass es gelte, das Kind in die richtige Richtung zu lenken und es in seinem Willen zu unterwandern, das meint sie doch nicht? Bewusst würde Dörte sicherlich nie so etwas sagen, aber wäre es nicht denkbar, dass dieses Bezogen-sein aufeinander, diese Bindung vielmehr mit Liebe zu tun hat als uns recht ist. Dass für Liebe kein Platz in einer professionellen Beziehung ist, an einem Ort an dem das pädagogische Personal angestellt ist und für seine *Arbeit* bezahlt wird. Zusätzlich muss die frühpädagogische Fachkraft ganz viele, verschiedene Kinder betreuen und erlebt auch - wie beispielsweise Psychotherapeutinnen - ganz unterschiedliche, einmalige Beziehungen. Verstehen hat etwas mit Liebe zu tun. Scheerer ist ganz anderer Meinung, wenn sie davon berichtet, dass Krippenfachkräfte, die zwar bemuttern und auch die nicht ganz so fürsorgliche und die fürsorgliche Mutter ersetzen, sie jedoch das Kind nicht lieben muss.

Die fremden, ihr anvertrauten Kinder schützt sie und pflegt sie, fördert sie professionell. Ihr emotionaler Spielraum ist in Bezug auf die Krippenkinder naturgemäß nicht so geräumig, (...) Wir können von Erzieherinnen nicht verlangen und wünschen es auch nicht, dass sie verstrickt und abhängig lieben wie Eltern und daher können wir und müssen wir auch erwarten, dass ihre Impulskontrolle den Krippenkindern gegenüber besser ist, dass sie ihren Handlungsspielraum professionell auf die Bedürfnisse des zunächst ausschließlich auf Wohlgefühl, Sicherheit und gute Erfahrungen angewiesenen Kleinstkindes hin ausrichten. (Scheerer, 2009, S. 5)

Diese Szene zeigt Sophies Bereitschaft, in Beziehung zu gehen und wie dankbar sie ist, wenn sie sich vom Anderen, in diesem Fall von ihrer Bezugsperson Dörte, gesehen und verstanden fühlt. Verstanden zu werden ruft glückliche Gefühle hervor. Dörtes Beziehungs- und Interaktionsverhalten zeigt, dass sie Sophie bereits besser kennt und ihre Wünsche treffend einschätzt. Dass sie allerdings an manipulieren denkt, verstärkt die negative Konnotation von (früher) Fremdbetreuung und verweist nicht auf ein von Gleichwertigkeit geprägtes professionelles Beziehungs- und Erziehungsverständnis. Die heute in der Beobachtung vermutete *dunkle*, unterschwellige Phantasie, dass dem Kind etwas *Schreckliches* mit dem frühen Betreuungskontext zugemutet wird, findet hier eine Entsprechung. Es nährt eine unbewusste

Vorstellung eines Mutterbildes, welches charakterisiert ist von einer „exklusiven dyadischen Verbundenheit und totaler Verfügbarkeit“ (Utermann, 2009, S. 174). Einerseits kann die persönliche Interaktion zwischen Kind und eingewöhnender Fachkraft in der Mutter/den Eltern Neid und Konkurrenzgefühle auslösen. Andererseits kann dies - im Sinne eines sich gegenseitig ergänzenden Erziehungswirkens - Vertrauen und Entlastung schaffen. Es ist eine bedeutsame Voraussetzung für das Gelingen einer Erziehungspartnerschaft, wenn es beiden Beteiligten gelingt, den anderen für eine bestimmte Zeit als *primäre Bezugsperson* des Kindes zu akzeptieren (Utermann, S. 172-174). Ob in diesen Beziehungen zu primären Bezugspersonen nicht doch auch von *Liebe* zu sprechen ist, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Allmählich treten nun andere bedeutsame Personen in das Leben des eigenen Kindes und manches, wie die ersten Schritte des Kindes, erleben die Eltern nicht mehr automatisch und exklusiv mit. Ebenso gerate ich als Beobachterin in diese unbewusste Dynamik hinein, als sie beim Eintreffen vor der Einrichtung versucht, durch ihre Fragen die Lücke zu schließen. Besonders für Eltern kann es durchaus schmerzhaft und erschütternd sein, dass sie nicht mehr *alles* mit ihrem Kind teilen und erleben können und damit ein *Stück ihrer Liebe* und Bindung an andere bedeutsame Bezugspersonen abgeben.

Vor diesem Hintergrund erhält das Vor- und Zurückschieben des Dreirades eine ganz andere Bedeutung. Dörte schaukelt den Teddy von einer zur anderen Seite, so als wiege sie ihn hin und her. Sophie blickt Dörte fasziniert an, vielleicht weil sie etwas aufgreift, woran sie zuvor mit dem Dreirad *gearbeitet* hat. Was sieht Sophie in diesem Moment in Dörte? Ist sie eine Mama, die ihr Kind liebevoll schaukelt und hat sie das zuvor mit dem Dreirad auch ausgedrückt, ihre eigene Primärerfahrung? Als Dörte ihr den Teddy gibt, dreht sie ihn auch gleich zur Mutter. Einen/## tieferen Sinn dieses Tuns kann ich selbst nur mit Hilfe meiner Auswertungsgruppe entdecken. Vielleicht will sie ihrer Mutter zeigen: »Schau mal, was die Dörte gemacht hat! Sie hat den Baby/Teddy geschaukelt, ebenso wie ich es zuvor mit dem Dreirad gemacht habe«. Sie fühlt sich mit ihrer inneren Beschäftigung von Dörte erkannt und gespiegelt. Sophie stellt dann aktiv ein *Dreieck* zwischen sich, der frühpädagogischen Fachkraft und der Mutter her. Das Kuscheltier könnte in ihrer psychischen Welt sie selbst sein, auch die anderen Kinder, die sie später durch die Scheibe beobachtet oder Ben. Die Beobachtung setzt sich fort:

Ihr Blick bleibt wieder auf Ben gerichtet. Dieser hat jetzt einen gelben Igelball in der Hand. Ich bin mir nicht sicher, ob sie sich selbst einen weiteren gelben Igelball holt oder ihn bekommt. Plötzlich verzieht Ben das Gesicht und beginnt zu weinen. Seine frühpädagogische Bezugsperson versucht, ihn mit Worten zu trösten. Sophie erstarrt und schaut mit großen, entsetzten Augen zur

Mama und dann zu mir. Die Mama sagt: *„Du kannst nichts dafür“* und schaut ihre Tochter mitfühlend und tröstend an. Ben beruhigt sich gar nicht mehr. Sophie sitzt ganz gerade da und hält immer noch inne. Sie ist wohl verduzt und verzieht dann auch weinerlich das Gesicht. Ben krabbelt vorsichtig aus dem Körbchen zu seinem Papa. Seine Bezugsperson sagt: *„Gehe ruhig zu deinem Papa!“* und streichelt ihm sanft den Rücken. Dörte kommt nah an Sophies Gesicht und sagt: *„Ist schon gut, Du hast ja gar nichts gemacht.“* Sophie zieht die Nase hoch oder rümpft die Nase, atmet einmal tief durch und will dann zur Mama. Sie krabbelt zu ihr und zieht sich an ihren Beinen hoch. Sie reibt sich auch die Augen. Emma: *„Ist schon gut. Hast ja gar nichts gemacht. Du bist auch ein wenig müde, was?“* (Abschnitt 95-107_2. Beobachtung Kita_3-4_2013)

Sophie scheint entsetzt zu sein, weil Ben plötzlich zu weinen beginnt. Ist es ein Schreck oder spürt sie eine negative Gefühlsansteckung oder schon ein Mitgefühl mit dem anderen? Ihre Mutter und wenig später auch die frühpädagogische Fachkraft sprechen sie von der Schuld frei, sie habe nichts gemacht. Phantasieren sie, dass Sophie etwas bereut oder sogar eine Strafangst spürt? Dies ist ein sehr erwachsener Blick. Sie empfindet so etwas wohl noch nicht, dafür ist sie noch zu jung. Etwas bereuen ist erst möglich, wenn man für das eigene Handeln die Verantwortung übernimmt. Dies geschieht für gewöhnlich erst später, dafür muss das Kind zunächst mit den sozialen Normen der Gemeinschaft vertraut werden (Pauen, 2011). Auch in der Verneinung, die die Erwachsenen hier benutzen, steckt der Schuldvorwurf. In diesem Moment stehen auch für Ben und seinen Vater einige Beschuldigungen und Peinlichkeiten im Raum, wie ein latenter Vorwurf. Auf jeden Fall macht sich ein Unverständnis breit, wieso der Junge sich so verhält und es den anderen so schwer macht, auch den frühpädagogischen Bezugspersonen. Es könnte doch vielmehr sein, dass Sophie erschreckt über Bens Weinen und getragen von Mitgefühl, ebenfalls beginnt zu weinen. Dass sie das Weinen des Anderen belastet und es sie ängstigt. Dass es ihr nicht gut geht in diesem Moment, das sieht niemand. Hier wäre eine gute Möglichkeit, eine Verbindung zu den beiden Kindern herzustellen. Dörte könnte sagen »Der Ben tut dir leid« oder »Hat er jetzt ein Aua vom Igelball?«. Keiner der Erwachsenen bemerkt Sophies Traurigkeit und ihre Betroffenheit, die schnell als Müdigkeit begriffen wird.

Dörte zieht einen Schaukelstuhl herbei und versucht Sophies Interesse zu wecken. Sie sagt: *„Willst du ein bisschen schaukeln?“* Sophies Blick verändert sich, sie schaut interessiert und krabbelt dann zum Schaukelstuhl. Setzt sich vor ihm hin, reibt mit einer Hand ihr linkes Ohr und wippt den Stuhl vor- und zurück. Sie stöhnt dabei und Dörte lobt sie: *„Das machst du schon ganz gut.“* Dann zieht sich Sophie langsam am Stuhl hoch. Dörte ist in der Nähe, um sie aufzufangen, hält den Stuhl nicht mehr fest. Sophie zieht sich weiter hoch. Sie wackelt ein wenig auf ihren kleinen Füßen, steht dann aber allein und schaukelt den Stuhl langsam vor und zurück. Dörte sagt anerkennend: *„Sie steht schon ganz allein. Toll, wie du das machst.“* Sie fragt Sophie, ob sie sich draufsetzen will, aber sie geht ganz langsam wieder in die Hocke und setzt sich auf den Boden. (Abschnitt 108-116_2. Beobachtung Kita_4_2013)

Als es um das Hin und Her geht, das Wiegen des Schaukelchens, ist Sophie sofort wieder da. Es ist ihr wiederkehrendes Thema aus den vorherigen Beschäftigungen. Ein Wiegen, ein beruhigendes Schaukeln. Die frühpädagogische Fachkraft kann das nicht erkennen. Sie sieht in Sophies Aufrichtung vor allem eine körperliche Ertüchtigung, einen Meilenstein der motorischen Entwicklung. Aber könnte es nicht sein, dass Sophie es jetzt braucht, für sich allein zu stehen, aufrecht, für sich, nach der Situation, in der niemand ihr Leiden und ihr Mitgefühl für Ben entdecken konnte? Das wiederkehrende Schaukeln könnte sie jetzt auch beruhigen, sie ins innere Gleichgewicht bringen. Nachdem die Erwachsenen ihr etwas ihr *Fremdes* vermitteln wollten (Schuldgefühl), zumindest von ihrer Stimmungslage her. Sie kann das bewusst noch gar nicht begreifen, aber am Elch kann sie zu sich finden, Ruhe und Aufrichtung. Im Wiegen, im Hin und Her reproduziert sie vielleicht auch ihre geborgenen, *haltenden* und beruhigenden Erfahrungen des Wiegens durch die Eltern.

Dörte spricht sich mit der anderen frühpädagogischen Fachkraft ab und fordert kurz darauf beide Elternteile auf zu gehen: *„Dann wollen wir mal gleich!“* Sophies Mutter wirkt vorbereiteter als der Vater von Ben, der nun fragt, wie das ablaufen wird. Vater von Ben: *„Sollen wir uns verabschieden? Und wohin, dort ins Badezimmer?“* Bens eingewöhnende Fachkraft sagt: *„Nein, in den Flur, bitte!“* Sophie murrte, als merke sie, was bevorsteht und krabbelt zurück zur Mutter. Sie kuschelt kurz. Sie reibt sich nochmal kurz die Augen und ihre Mutter steht auf und holt ihre Brotdose. Dabei fragt sie Sophie: *„Vielleicht hast du ja Hunger?“* Dörte: *„Ja, nochmal stärken“*, aber Sophie ignoriert das Brot, welches die Mutter ihr hinhält. Sie interessiert sich eher für die Brotdose, die die Mutter mitnimmt. Sie sagt: *„Du willst spielen.“* Ihre große Tasche steht nicht weit von der Tür entfernt auf dem Boden. Dörte fordert die Mutter auf, etwas persönliches von zu Hause hier zu lassen: *„Die Becher wären vielleicht gut!“* Die Mutter holt die kleinen Becher heraus, etwas womit Sophie gerne zuhause spielt. Dabei hält sie Sophie auf dem Arm. Sie rollt die Becher zu Dörte, die etwas entfernt auf dem Teppich sitzt. Emma setzt Sophie dort ab und versichert sich etwas unsicher bei Dörte: *„Einfach Tschüss sagen?“* Sophie wedelt aufgebracht mit den Armen oder winkt mit einem Arm. Sie krabbelt dann schon zur Tür, murrte dabei. Dann ist es so weit. Beide Eltern verabschieden sich. Emma sagt zu Sophie: *„Ich gehe kurz mal raus“* und gibt ihr noch schnell einen Kuss. Sophie sitzt fast vor der Tür bei der Tasche der Mutter. Dörte steht auf und nimmt Sophie auf den Arm. Beide Eltern gehen raus. Sophie dreht sich um und sucht den Raum blickend ab. Mehrmals schaut sie mich wie ankernd an. Dann wieder zur Tasche der Mutter. Das wirkt beruhigend. Ben scheint die Trennung gar nicht wahrzunehmen und spielt vertieft. Sophie verzieht das Gesicht, rümpft die Nase und jault ein wenig. Dörte versucht sie abzulenken und stellt sich mit ihr vor die verglaste Verbindungstür zum anderen Gruppenraum. Sophies Gesicht wirkt freudiger und sie beginnt auf die anderen Kinder zu zeigen. Dann wieder schaut sie sich im Zimmer um, wie suchend. Dörte greift das auf und sagt beruhigend: *„Die Mama kommt gleich wieder.“* Sie lässt Sophie runter und diese krabbelt in Richtung Tasche, dann weiter zur Tür, guckt hoch zur Tür. Dann zu mir. Dörte lenkt ihre Aufmerksamkeit zu den kleinen Bechern, die sie von zuhause mitgebracht hat. Sie sitzen ganz eng beieinander. Sophie sitzt zwischen den Beinen der Fachkraft, die sie liebevoll umarmt. Um sie herum liegen viele Tischtennisbälle. Dörte lässt einen in den Becher fallen. Sophie ist interessiert und beginnt den Becher zu schütteln. Klack, Klack. Dann stülpt sie einen größeren Becher über einen kleineren. Dörte: *„Huch, der ist jetzt weg.“* und hebt den großen Becher wenig später an: *„Ha, da ist er ja.“* Sophie gefällt das, sie lächelt, dann dreht sie sich zu mir

um oder schaut sie zur Tür? Das geht eine ganze Weile, wieder und wieder verzieht sie Nase rümpfend das Gesicht, wirkt dabei traurig. Dann ist sie wieder in dieses Spiel vertieft. Sie nimmt das große durchsichtige Plastikgefäß und den Deckel, legt ihn auf die Öffnung. Als Dörte ihr helfen will, diesen auf die Öffnung zu schrauben, nimmt sie ihn lieber ab. Dörte fragt nach: ‚*Der soll da gar nicht drauf?*‘ (Abschnitt 117-140_2. Beobachtung Kita_4-5_2013)

Nach einer langen Zeit beginnt nun der erste kurze Trennungsversuch. Eigentlich sind erst vier Tage vergangen und doch habe ich - ebenso wie die Mutter zu Beginn des Treffens heute - das Gefühl, dass die Eingewöhnung schon eine lange Zeit laufe. Nachdem die beiden Elternteile aufgefordert sind herauszugehen, macht sich eine gewisse Unsicherheit breit. Diese besonders heikle, schmerzliche Situation sollte mit den Eltern genau vorbereitet werden. Interessant ist, dass Dörte die Mutter nach den Bechern fragt, die sie scheinbar schon kennt und die für Sophie eine Art Übergangsobjekt darstellen könnten. Aber zu diesem Zeitpunkt ist sie noch an konkret anwesende lebendige Objekte gebunden. Aus dem Aufnahmegespräch wissen wir, dass Sophie bisher noch keine Übergangsobjekte nutzt. Somit geht - nachdem die Mutter den Raum verlassen hat - ihr Blick abwechselnd zur Tasche der Mutter, die sie im Raum stehen gelassen hat - ein erster Versuch ein Übergangsobjekt zu nutzen - und zur Beobachterin. Ich sitze nun etwas unglücklich bei der Tür und auch die Tasche der Mutter steht in meiner Nähe. Im Protokoll verwende ich für Sophies Blicke, die mich treffen, den Begriff *ankernd*. Sophie sucht in diesem Moment einen Anker, einen Punkt oder auch einen *Container*, der ihr Sicherheit und *Halt* gibt, der wie eine Verbindung zur Mutter/zu den Eltern funktioniert, ein konkreter Mensch. Sophie reagiert traurig auf das Weggehen der Mutter, verliert aber nicht ihre Fassung, *zerfällt* innerlich nicht, sondern bemüht sich, das Getrennt-Sein auszuhalten und nicht von negativen Gefühlen überschwemmt zu werden. Ihre suchenden Blicke resultieren aus einer Überraschung und sie kann es vielleicht noch nicht glauben, dass die Mutter wirklich weg ist. Die frühpädagogische Fachkraft beruhigt sie auch mit den Worten, dass ihre Mama gleich wieder komme, was wichtig ist, weil sie die inneren Fragen des Kindes aufnimmt. Zusätzlich schafft sie körperliche Nähe zwischen beiden, indem sie Sophie dicht zwischen ihre Beine setzt. Beim Spiel mit den Bechern verschwindet der kleinere Becher unter dem großen, so wie ihre Mutter jetzt auch verschwunden ist und bald wieder kommt. Das Kind kann sie nicht mehr sehen, aber sie ist nicht verloren. Das große durchsichtige Plastikgefäß könnte so einen *Container*, auch den mütterlichen *Container* darstellen. Oben ist er offen, ohne Deckel. Sie möchte auch nicht, dass Dörte ihr hilft, den Deckel drauf zu schrauben. Als dürften die beiden Teile des Ganzen nicht zusammenkommen, verschlossen werden zu einer Einheit, so wie Sophie im Moment auch von ihrer Mutter getrennt ist, die *Mutter-Kind-Einheit* gelöst. Die neue Situation ohne ihre Mutter mit Dörte im Raum zu sein, verunsichert

sie. Immer wieder geht ihr Blick suchend umher. Später streicht Dörte ihr ein paar Mal sanft und vertraut den Nacken. Es wirkt wie eine warme, mütterliche Geste, die Sophie in diesem Augenblick gut tun könnte. Immer mal wieder verzieht sie schmerzlich ihr Gesicht, murrte leise auf, aber tapfer holt sie sich raus aus dem Trennungsschmerz und lässt sich von Dörte ablenken, die versucht, Sophie weniger zu trösten - vielleicht aus Sorge, sie könnte damit den Trennungsschmerz verstärken - als vielmehr sie mit Spielideen abzulenken.

Fast 10 Minuten sind um, die frühpädagogischen Fachkräfte tauschen sich aus. Sie sind verwundert, dass die Kinder so lange durchhalten. Dörte sagt dann auch zu Sophie: „*Das machst du sehr gut. So lange hältst du aus.*“ Dörte spricht dann zur anderen eingewöhnende Betreuerin von Ben: „*Dann erlösen wir sie gleich.*“, obwohl beide Kinder nun ganz gut spielen. Dörte sagt: „*Na, dann holen wir mal die Mama.*“, aber Sophie reagiert nicht weiter darauf. Eher in einer gespannten Haltung, was jetzt passiert, sitzt sie da. Dörte packt die Becher zusammen und steht langsam auf. Sie nimmt Sophie auf den Arm, und geht die Tür aufmachen. Sophie wirkt nun ganz wach, klar und schaut sich um. Dann sieht sie ihre Mutter in der Garderobe. Einen Moment passiert gar nichts, dann lächelt sie strahlend ihre Mutter an. Sie streckt ihre Arme nach ihr aus. Diese freut sich auch und nimmt sie auf den Arm. Ich löse mich etwas aus der Gruppe und setze mich abseits auf die Bank. Das nächste Eingewöhnungskind ist schon da und wird von Dörte begrüßt. Ich habe das Gefühl, die Mutter will jetzt auch schnell los. (Abschnitt 159-171_2. Beobachtung Kita_5_2013)

Dass Dörte zum Ende des ersten Trennungsversuchs von Erlösung spricht, löst in der Auswertungsgruppe Befremden aus. Mit welcher Haltung gehen die Fachkräfte an diese Eingewöhnung heran, wieder mit einem latenten Gefühl, sie würden den Kindern *etwas antun*? Genauso kann sich darin auch ihre berufliche Belastung zeigen, diesen täglichen Abschieds- und Trennungsschmerz bei den Kindern auszuhalten und sich zeitweise in einer unbewussten Beziehungsdynamik auch als grausam/sadistisch zu erleben. In dieser ersten Trennungssituation deutet sich die weiter folgende Dynamik der *Nutzung* der Beobachterin als konkrete, lebendige Person durch das Kind im Rahmen der Eingewöhnung an. Das Übergangsobjekt, welches weder gänzlich zur äußeren noch zur inneren Welt gehört, trägt zu einer weiteren Differenzierung zwischen Ich und Umwelt bei (Schäfer, 1989; Stern, 1985/1992). Sophies soziale Entwicklung und mit ihr die Ablösung von der Mutter und dem Vater scheinen noch nicht an dem Punkt, wo sie Trennungshilfen benötigt, um Getrenntsein zu bewältigen und die Welt zu erkunden. Damit ist eine neue Ebene der inneren und äußeren Bezogenheit und mit ihr „die Trennungslinie zwischen Subjekt und Anderen, hier speziell die Mutter/der Vater“ (Schäfer, 1986, S. 54) gemeint, die zwar nicht bewusst gezogen wird, aber als ein Schritt in der allgemeinen Differenzierung gesehen wird. Sophie braucht möglicherweise bisher noch kein Kuscheltier oder ein anderes Ding, welches sie in der Funktion eines Übergangsobjektes verwendet und welches mit Eigenschaften der Eltern aufgeladen und somit in gewisser Weise für das kleine Kind zu etwas Lebendigem wird. Ich vermute eine kindliche Lebenswelt, die bis-

her wenig (bedrohliche) Zustände des Alleinseins wie beim Einschlafen bereit hält, da das Kind (fast) immer mit seinen Eltern zusammen ist. Dies könnte andeuten, dass sie bisher noch kaum Formen der Selbstregulierung ausgebildet hat. Besonders für dieses Kind kann die Etablierung eines Übergangsobjektes hilfreich sein, sich trotz der Trennung von den primären Bezugspersonen mit ihnen verbunden zu fühlen. Die Bedeutung der mütterlichen Tasche für Sophie während des ersten Trennungsversuches weist hier schon in diese Richtung.

Am nächsten Tag (fünfter Eingewöhnungstag) wirkt Sophie freudig gespannt, so als könne sie es gar nicht abwarten, hineinzugehen in die Einrichtung. Es zeigt uns Erwachsenen doch, wie viel Neues, Interessantes und Aufregendes ihr hier begegnet, dass ihr Besuch nicht nur mit einer großen Belastung verbunden ist. Die Eingewöhnung eröffnet dem Kind auch einen ganz neuen, interessanten Raum mit anderen Personen, Gegenständen und Möglichkeiten. Auch ihr freudiges Patschen mit den Händen auf die Fotos anderer Kinder in der Garderobe zeigt ihr Interesse, ihre Neugier und Kontaktfreude.

Als die Mutter den Kinderwagen abstellt, zappelt Sophie schon freudig und die Mutter ermahnt sie, sie solle doch noch einen Moment warten. Dann ist sie auf ihrem Arm und wir gehen in den Garderobenraum. Noch ist niemand anderes da. Sie setzen sich auf die Bank vor Sophies Fach. Ihre Mutter zieht ihr die Jacke und Schuhe aus. Sophie macht schnalzende Geräusche, grinst und wirkt freudig erregt, regelrecht aufgeregt. Die Mutter setzt sie auf den Boden und sie schaut im Raum umher und krabbelt dann zu einem flachen Bilderrahmen mit Fotos von Kindern. Sie stellt sich an die Wand und patscht mit ihren Händen freudig auf die Fotos. Ich sage *„Du bist heute aber richtig guter Dinge.“* Emma: *„Ja, sie hat auch besser geschlafen. Ich auch, Wolfram übernimmt die Schicht. Ich habe in der Wohnstube geschlafen, ich nehme dann Ohrenstöpsel, sonst wachst du ja bei jedem Geräusch auf. Da kann ich dann mal durchschlafen.“* Vorher teilt sie mir fast flüsternd ihren Eindruck mit, dass die beiden frühpädagogischen Fachkräfte den Abstand zwischen Sophie und Ben eher fördern. (Abschnitt 13-25_3. Beobachtung Kita_1_2013)

Die Mutter erzählt hier von ihrer Belastung und Anstrengung durch den täglichen Schlafmangel, der Familien in den ersten beiden Lebensjahren ihrer Kinder trifft. Wir sind etwas früher da und die beiden frühpädagogischen Fachkräfte sitzen am Tisch zusammen.

Sie [Dörte] steht auf und begrüßt Sophie und ihre Mutter. Es ist fünf vor halb neun. Dörte fragt sich laut: *„Haben wir genug Stühle?“* und fordert die Mutter auf: *„Heute möchte ich auch, dass sie hier sitzen!“*, während sie auf einen Tisch mit mehreren Stühlen zeigt. Sophies Mutter nickt. Ich nehme auch einen Stuhl und frage, ob es ihr recht sei, wenn ich mich weiter weg von den Eltern vor die Tür setze. Sie sagt fast entschuldigend: *„Wo sie sich hinsetzen, ist mir egal. Gestern habe ich immer in ihrem Blickfeld gesessen, wie ein Berg.“* Ich: *„Nein, das macht gar nichts. Ich kann mich ganz gut mit dem Stuhl hier bewegen.“* Dörte weiter entschuldigend: *„Ich habe mir dann auch gedacht, dass ich ja schauen muss, wie es mit Sophie geht und manchmal sitze ich dann unglücklich.“* Sie wendet sich wieder Sophie zu. Heute liegt eine neue Schale mit Rollen und Bürsten auf dem Teppich, aber Sophie scheint sich nicht wirklich dafür zu interessieren. Sie hat ihre Augen weit offen, interessiert und in freudiger Erwartung, was wohl jetzt passiert. Ab und zu geht der

Blick zur Mama, vergewissernd. Diese holt noch Sophies Becher raus. Wenig später holt Dörte aus dem Nebenraum viereckige Becher. Die Mutter packt ihre wieder ein. Sophie sitzt nun ganz in der Nähe bei Dörte und sie beschäftigen sich mit den viereckigen Bechern der Gruppe. Dörte baut einen Turm, aber Sophie scheint es um eine andere Bewegung zu gehen, denke ich. Eher *rein* und *raus* sowie *da* und *weg*. Sie stülpt einen großen über einen kleinen Becher, wie gestern. Dörte holt noch die Tischtennisbälle und lässt einen in den Becher plumpsen. Es macht klack, klack und Sophie macht „Baa“ und wieder „Baa“ und klackert mit zwei Bällen, die sie aneinander schlägt. Sie ist ganz aufmerksam und konzentriert. Dörte macht das dann nach. Sie: „Musik“ und als Sophie mit ihrer Zunge schnalzt sagt sie anerkennend: „Jeden Tag ein neues Geräusch. Das ist schön.“ (Abschnitt 29-45_3. Beobachtung Kita_1_2013)

In einem übergeordneten Sinne setzt Sophie ihre innere Beschäftigung mit den Themen *Da-sein* und *Weg-sein* sowie etwas *in* einen *Behälter* hineingeben von der gestrigen Beobachtung fort. Ein größerer Becher umfasst einen kleinen Becher, was passt wo hinein? In diesen Beschäftigungen mit dem Material verstecken sich weitreichende psychische Inhalte und Themen wie Schutz, Geborgenheit oder Verlorengehen und Auflösung. Das Gefühl, beschützt und aufgehoben zu sein, kann sich darin ausdrücken. Ebenso der kleine Becher verschwindet im Großen, etwas ist weg und nicht zu sehen, dann aber doch noch da. Diese konkrete Beschäftigung könnte emotional mit der gestrigen ersten Trennungssituation in Zusammenhang stehen. Sophies Mutter hat einen guten Impuls, als sie die bunten Becher von Sophie rausholt. Sie könnten Sophie helfen, sich in dem bevorstehenden Getrenntsein mit den Eltern verbunden zu fühlen. Die frühpädagogische Fachkraft denkt in diesem Moment anscheinend gar nicht daran, dass dies ein erstes Übergangsobjekt darstellen könnte. Sie erkennt die fürsorglichen Signale und den guten Impuls der Mutter nicht, so dass diese sie wieder einpackt. Sophie klopft zwei Tischtennisbälle aneinander, lautiert und schnalzt mit ihrer Zunge. Dörte denkt an Musikmachen und Sophie ist so gut mit ihr im Kontakt, dass sie ihre Worte aufgreift und anfängt mit ihrer Zunge tatsächlich Musik zu machen. Sophie zeigt sich und ihre Fähigkeiten nun mehr. Anerkennend stellt auch Dörte fest, dass jetzt jeden Tag mehr Geräusche und Laute von Sophie kommen, sie allmählich ihre Stille und Zurückgezogenheit aufgibt, sich wohler und vertrauensvoller zeigt.

Als Ben zwischendurch mit seinem Vater erscheint, stößt Sophie einen kurzen Schrei aus - wie eine Begrüßung und große Freude, ihn wiederzusehen. Danach wirkt sie ganz gespannt mit einem auf Ben gerichteten Blick, der sie aber nicht weiter zu beachten scheint. Ihre Mutter reagiert mit einem kurzen besorgten „Oh“, sie kann sich über Sophies agile Äußerung der Wiedersehensfreude nicht so recht freuen; thematisiert bereits in der letzten Beobachtungsanalyse.

Beide [Dörte und Sophie] wenden sich wieder den Bechern und Bällen zu. Sophie steckt immer wieder Becher zusammen, versucht auch zwei ineinander zu schieben, obwohl ein Ball drin ist.

Sophies Blick geht zu mir, dann zum Mattenpodest und zum Ballbecken. Dörte: „*Na, was willst du jetzt machen?*“ Sophie krabbelt zum Ballbecken, sie folgt ihr. Dort stoppt sie vor der ersten Stufe. Dörte reicht ihr die Hand und sie legt ihre hinein, um sich abzustützen, während sie ihr Knie auf den ersten Absatz hochhebt. Dann schaut sie ins Ballbecken und Dörte fragt sie: „*Oder willst du hinein?*“ Sie stellt sie hinein und Sophie schaut etwas irritiert nach unten, wohl weil sie schlecht Halt findet. Dörte nimmt das auf und stellt fest: „*Das ist wackelig.*“ Als Sophie sicherer steht, lässt Dörte ihre Hand los. Bald hält Sophie wieder zwei Bälle in der Hand und klopft sie gegeneinander. Immer wieder, mehrmals. Dabei sind Laute zu hören. Dörte nimmt auch zwei Bälle und macht es ihr gleich. Ihre Köpfe sind nah beieinander. Sophie ist deutlich mit Dörte im Kontakt. Es ist spürbar, dass zwischen beiden schon ein erstes Beziehungs- und Vertrauensverhältnis gewachsen ist. Dörte bemerkt dann auch: „*Du schaust mich ganz genau an.*“ Sie sind ganz innig miteinander. (Abschnitt 55-65_3. Beobachtung Kita_2_2013)

Wenig später geht es wie folgt weiter:

Sophie setzt sich ins Ballbecken, juchzt und wirbelt mit ihren Händen die Bälle durcheinander. Sie produziert verschiedene Laute „*Krr, Krr*“ und Dörte wiederholt sie ebenso freudig. Nach einer Weile will Sophie raus, sie streckt ihre Arme Dörte entgegen und macht „*Mhm*“ und plappert los. Dörte: „*Du erzählst was?*“, hebt sie aus dem Ballbecken raus und setzt sie vor eine schrägen Matte. Dort krabbelt sie ganz sicher ohne Angst runter. Sie krabbelt in Richtung Mutter und bleibt dann vorher sitzen. Erneut greift sie sich ans Ohr und murrte auf - ganz unvermittelt. Dörte versucht sie abzulenken und setzt sich auf den anderen Teppich mit dem Körbchen und den Kuscheltieren. Sie ruft Sophie und sie kommt zu ihr. Sie hält ihr einige Kuscheltiere hin, die Sophie jedoch ohne Interesse zur Seite legt. (Abschnitt 70-77_3. Beobachtung Kita_3_2013)

Im Ballbecken zeigt Sophie ihre ganz lebendige, laute und freudige Seite. Sie scheint es zu genießen, fühlt sich sicherer im Kontakt mit der Fachkraft und entdeckt vermutlich das Ballbecken als einen neuen, wunderbaren Ort für sich. Sie wirkt frei in diesem Moment, nicht mehr geängstigt durch die Reaktion der Erwachsenen oder dass sie Ben erschrecken könnte. Ganz bei sich und mit ihrer eingewöhnenden Bezugsperson in einer positiven Interaktion. Ihre kommunikativen Kompetenzen unterstützt Dörte, indem sie mitmacht. Die ganze Aufregung, das Entdecken, ihre innere Beschäftigung im Tun sowie auch das laute Lautieren und besonders zuletzt das „*Krr*“ kosten Energie. Obwohl sie sich wahrscheinlich erschöpft auf den Weg zur Mutter macht, um bei ihr kurz *aufzutanken*, folgt sie Dörtes Interaktionsangebot und kommt zum Körbchen, findet jedoch keinen Gefallen an einem Spiel mit den Kuscheltieren. Dörte wird in diesem Moment nicht gewahr, dass Sophie womöglich erschöpft ist und neue Angebote nicht ihrem aktuellen Bedürfnis entsprechen. Es bleibt kaum Zeit zum Erholen. Der professionelle Aktionismus lässt dem Kind keinen Raum, sich in die Interaktion von sich aus einzubringen und zu signalisieren, was es jetzt braucht. Dies wäre wohl eher Ruhe, Erholung und eine gewisse (körpernahe) Geborgenheit.

Plötzlich nach ungefähr fünfundzwanzig Minuten fordert Dörte die beiden Elternteile auf zu gehen. Beide, Sophies Mutter und Bens Vater stehen auf und Sophie bemerkt sofort die zunehmende

Aktivität. Sie schaut unruhig umher, ohne genau zu wissen, was jetzt wohl passiert. Emma geht zur ihr, gibt ihr ein Küsschen und sagt: „*Ich komme gleich wieder*“, während Dörte ganz dicht bei Sophie bleibt und beruhigend wiederholt: „*Die Mama kommt gleich wieder*.“ Sophie lächelt aufgeregt, während sie anfängt, wie manisch zu winken, einerseits wie gelernt und andererseits überwältigt, irritiert und zutiefst beunruhigt. Sie stöhnt und beginnt leicht zu schluchzen. Dörte nimmt sie gleich zu sich auf den Arm und drückt sie fest. Sophie schaut suchend wieder in den nun leeren Raum. Die Mutter geht, dreht sich nochmal zu ihr um und Sophie murrte auf. Auch Ben beginnt zu weinen und die Kinder stecken sich jetzt gegenseitig an. Sobald Sophie sich beruhigt und Ben wieder anfängt zu weinen, wirkt sie mitgenommen und schaut fragend, ratlos und traurig ihre neue Bezugsperson Dörte an. Sie schnieft, stöhnt und murrte. Dörte zeigt ihr ein Küken-Kuscheltier, welches in einem Ei steckt. Man kann die eine Hälfte des Eies wie eine Mütze auf- und absetzen. Sophie schaut kurz auf und wirft dann das Küken zur Seite, auch ein anderes Kuscheltier schleudert sie weg. Mir kommt es so vor, als lasse sie ihren Ärger nun raus. Dörte gibt nicht auf und holt erneut das Küken hervor. Sophie versucht, die Mütze abzunehmen und wirft es erneut zur Seite. Wenig später stellen sich beide frühpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern auf dem Arm vor die Verbindungstür zum anderen Gruppenraum. Dabei beruhigen sich beide Kinder etwas. (Abschnitt 77-91_3. Beobachtung Kita_3_2013)

Für die Beobachterin erfolgt der nächste Trennungsversuch von den Eltern überraschend und plötzlich, so als habe sie gar nicht mehr damit gerechnet. Könnte dies im Sinne einer Gegenübertragungsreaktion nicht den neuen Kindern genauso gehen, dass heute ziemlich überraschend der zweite Trennungsversuch stattfindet. Ihre Freude beim Kommen heute zeigt allen, wie interessiert und offen sie ist, sich auf diesen neuen Raum einzulassen. Dabei denke ich, dass es „behutsame Übergänge braucht, damit das Kind mit der neuen Umgebung und der neuen Betreuungspersonen ohne Verlustangst vertraut werden und sich langsam anpassen kann“ (Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung, 2008, S. 3). Behutsam kommt es mir in diesem Moment nicht vor. Wohl auch, weil ich Sophies Erschöpfung gerade intensiv wahrnehme und mir der Zeitpunkt ungelegen erscheint. Jedenfalls scheint das Getrennt-Sein dieses Mal für Sophie schmerzlicher. Sie kann sich kaum noch auf eine Beschäftigung mit dem angebotenen Spielmaterial einlassen. Jedoch zeigt sie ihrem sozialen Umfeld ihren Unmut und Ärger und kann ihn damit ein wenig psychisch *loswerden*. Nichts kann sie in diesem Moment trösten, so scheint es. Aber der direkte Ausdruck ihrer seelischen Befindlichkeit, wie Traurigkeit und Ärger, deutet darauf hin, dass sie positive Bewältigungsmöglichkeiten findet. Sie macht auch ihrer neuen Betreuungsperson ziemlich deutlich, dass sie (körperliche) Zuwendung und Verständnis braucht, als sie sich im folgenden Abschnitt dagegen wehrt, von ihrem warmen Schoß auf den Fußboden abgesetzt zu werden. Für einen Moment lassen sich beide Kinder durch den Blick in die Kindergruppe auf den geborgenen, sicheren Armen der neuen Bezugspersonen von ihrem eigenen misslichen Befinden ablenken. Erneut zeigt dieser Ausschnitt wie schon in den Beobachtungen zuvor, wie sich beide

Kleinstkinder mit ihrer Traurigkeit *anstecken*, zum einen weil der andere an den eigenen Kummer und Schmerz erinnert und zum anderen auch aus Mitgefühl.

Ben beginnt erneut zu weinen. Sophie schaut äußerlich regungslos, kämpft aber mit ihren Tränen. Dörte beschließt: „*Komm, wir gehen mal nach drüben. Da haben wir einen Sommergarten, vielleicht geht es dann besser.*“ Ich folge unauffällig. Es kommt eine junge Praktikantin herein, begrüßt alle, auch Sophie, sie scheinen sich zu kennen. Sofort schaut sie interessierter. Sie gehen in diesen verglasten Vorbau, hier stehen kleine Kinderstühle und Kindertische und es gibt eine kleine Spielecke mit einem Teppich und einem Regal. Dort sind Bücher und Spielzeug für Kleinkinder, aber vieles erweist sich als noch nicht geeignet für das Alter von Sophie. Ich erkenne, wie passend das Material wie die Tischtennisbälle, Nüsse, der Schuhkarton mit Deckel und Schlitz gefüllt mit Holzringen für diese jüngeren Kinder ist. Sophie sitzt die erste Zeit mit dem Rücken zu mir. Sie ist ganz dicht dran an Dörte. Einmal will Dörte sie vor sich absetzen, aber sie dreht sich sofort fordernd zu ihr um. Streckt ihr ihre Arme entgegen und signalisiert, »nimm mich wieder ganz dicht zu Dir«. Sie zeigt jetzt wahllos - so wirkt es - auf verschiedene Dinge, wie z.B. ein Fahrzeug, ein Buch. Alles verliert schnell ihre Beachtung. Sie sitzen mittlerweile in einer Vielzahl von Spielzeugen, nichts davon fesselt ihre Aufmerksamkeit für eine Weile. Als sie sich zu mir umdreht, sehe ich ihren ernsten und tieftraurigen Gesichtsausdruck. Sie ist schon länger ganz still. Dann ruht ihr Blick lange auf meinem, als träume sie. Dörte bemerkt das auch. Sie streichelt ihr über den Rücken und sagt: ‚*Was wir euch hier zumuten, aber ihr macht das ganz gut.*‘ Jetzt ist auch von Ben nichts mehr zu hören. (Abschnitt 96-111_3. Beobachtung Kita_3-4_2013)

Die oben aufgeführte Sequenz zeigt ein immer verwirrteres und überfordertes Kind. In dieser belastenden Situation wünscht man dem Kind ein Gegenüber, welches seinen seelischen Zustand aufnimmt, versteht und aushält. Eine Containing-Funktion der eingewöhnenden Fachkraft zielt darauf ab, Bedrohliches im Kind und was es bei ihr selbst auslöst, wahrzunehmen, zu verarbeiten und etwas davon - verwandelt und entmischt - in erträglicher Weise zurückzugeben. Die innere Not des Kindes darf spürbar im Anderen auftauchen, sie scheut sich nicht davor und kann damit zu einer *haltenden* Umwelt (Holding und Containment) werden. Dörte folgt dem Kind in seinem schmerzvollen Agieren, es entspricht ihrer schon beobachteten professionellen Handlungsstrategie des Ablenkens durch immer neue Spielangebote. Dieser Strudel an Aktion, Schmerz und zunehmender Verwirrung bringt das Kind weiter in seine seelische Überforderung/negative Überschwemmung/Desintegration. Es findet kein beruhigendes, zuversichtliches Gegenüber. Die professionelle Fachkraft als ein primäres Beziehungsobjekt kommt in solch schwer aushaltbaren Momenten in Kontakt mit eigenen kindlichen Anteilen, Erfahrungs- und Erinnerungsspuren, die ihre eigene Abwehrstruktur aktivieren. Dadurch erschwert sich eine affektive Annäherung an den inneren Raum des Kindes, was wiederum eine *haltende* Umwelt (Winnicott, 1965/2002) darstellt, sich den zum Teil dramatischen Zuständen der Kinder affektiv zu nähern und es aufzunehmen. Datler (2003, 2009, 2012) unterstreicht in mehreren Schriften, dass sich Professionalität im Sinne eines verstehenden Zugangs zu den uns anvertrauten Menschen „... nur dann entfaltet werden kann, wenn

Pädagoginnen zu den Tendenzen des bewussten und unbewussten Erlebens und den damit verbundenen Gefühlen und Formen der unbewussten Abwehr aller am Interaktionsprozess Beteiligten einen Zugang finden“ (Lehner & Sengschmied, 2009, S. 134).

Als Sophies Blick sich in meinen *versenkt* und sie wie *abtaucht* wirkt, denke ich: »Was genau passiert da gerade? Träumt sie sich weg aus diesem schmerzlichen Getrennt-sein von der Mutter und resigniert sie zunehmend mehr, als sie immer stiller wird?« Der Beobachterin fällt es schwer, diese Szene zu beobachten, nichts tun zu können und sich abzumühen, die aufgewühlten Affekte nicht abzuspalten. Beim Verlassen der Betreuungseinrichtung fühlt sie sich angespannt und bemerkt Kopfschmerzen.

Dörte sagt dann: „*Jetzt habt ihr so lange ausgehalten, jetzt wollen wir mal zur Mama!*“ Sophie blickt still und ernst, versteht und bemerkt aber, dass etwas passiert. Sie ist immer noch auf dem Arm von Dörte. Gleich wirkt sie etwas wacher. Wir gehen in den Bewegungsraum zurück und dort spielt Ben mit seiner eingewöhnenden Fachkraft. Dörte verwendet wieder das Wort »erlösen«, als sie sich mit der Kollegin abspricht. Sophie wirkt zunehmend präsenter. Sie horcht gespannt und schaut, als die Tür zur Garderobe aufgeht. Sie dreht ihren Kopf um die Ecke, aber niemand ist zu sehen. Dann macht Dörte ein paar Schritte in die Garderobe hinein und Sophie sieht ihre Mutter. Sie beginnt zu strahlen und zu lächeln. Die Mutter nimmt sie auf den Arm und sie drücken sich kurz. Wenig später steht sie vor der Mutter, die auf der Bank in der Garderobe Bens Vater gegenüber sitzt. Beide unterhalten sich. Sophie brabbelt nun wieder wie gewohnt, wirkt in sich ruhend und fängt meinen Blick ein. Sie steht und wackelt etwas hin- und her, brabbelt und lächelt. Dörte unterhält sich noch kurz mit der Mutter. Sie teilt ihr mit, dass sie nächsten Donnerstag zur Fortbildung geht, worauf sie der Mutter vorschlägt, mit der Eingewöhnung zu pausieren. Sie entschuldigt sich für die Situation, aber ihrer Einschätzung nach, wäre es nicht gut, wenn jetzt jemand anderes die Eingewöhnung fortsetzt. (Abschnitt 119-135_3. Beobachtung Kita_4_2013)

Zurück bei ihrer Mutter gewinnt Sophie schnell ihre positive Grundstimmung zurück. Sie wirkt zufrieden, sicher und lautert in gewohnter Weise, wie ich es aus den Beobachtungen in der Familie kenne. Aus diesem zweiten Trennungsversuch scheint sie vielleicht gestärkt hervorzugehen. Die Nähe und ausschließliche Aufmerksamkeit der frühpädagogischen Fachkraft sowie ihr Da-sein, als die belastenden Gefühle des Getrennt-seins aufkommen, scheint die Beziehung der beiden möglicherweise gefestigt zu haben. Generell bleibt zu beachten, dass wenn wir versuchen die kindliche Perspektive einzunehmen, es für Sophie in keiner Weise verständlich und nachvollziehbar ist, weshalb sie nicht bei ihren Eltern bleiben kann und andere neue Personen, sich nun um sie kümmern. Gleiches gilt auch für ihr Zeitverständnis, welches ihr noch nicht erlaubt, einzuschätzen, was es bedeutet, wenn die frühpädagogische Fachkraft ihr mitteilt, dass ihre Mutter bald wieder kommt. Ich bin gespannt, wie Sophie in den nächsten Eingewöhnungstag startet. Die Fortbildung der frühpädagogischen Fachkraft fällt genau in die zweite Woche der Eingewöhnung. Ein unglücklicher Umstand, aber häufige

Realität in Krippen. Eine weitere, neue Bezugsperson zu diesem Zeitpunkt einzuführen, hätte Sophie sicherlich besonders irritiert und den gesamten Eingewöhnungsprozess durcheinander gebracht.

Zweite Eingewöhnungswoche

Das Wochenende liegt hinter der Familie. Die zweite Eingewöhnungswoche beginnt heute mit drei Eingewöhnungstagen, da die frühpädagogische Fachkraft Donnerstag zur Fortbildung geht und die Familie daraufhin beschlossen hat, den Freitag frei zu machen, um aufs Land zu fahren. Während die Mutter Sophie im Flur der Kindertagesstätte auf eine niedrige Fensterbank mit dem Kommentar: „*Du bist ganz schön schwer*“ abstellt, bringt der Vater den Kinderwagen weg. Als er wiederkommt, fordert die Mutter beide auf, sich zu verabschieden. Sophie ist jetzt wieder auf dem Arm der Mutter. Sie dreht ihren Kopf gerade in diesem Moment zur Seite, als der Vater ihr einen Kuss geben will. Sie erschrickt. Daraufhin nimmt er sie auf den Arm, flüstert ihr leise etwas zu. Sophie schaut über ihn hinweg in den Flur. Sie wirkt wieder fröhlich und wie in freudiger Erwartungshaltung. Es kommt mir so vor, als würde die längere Verabschiedung des Vaters sie ablenken von ihrer freudigen Erwartung, gleich hineinzugehen in den Gruppenraum, in dem so viel Neues und Spannendes zu warten scheint.

In der Garderobe setzt die Mutter Sophie auf den Boden vor den Bänken und den Fächern der Kinder. Ich sitze ihnen gegenüber auf einer Bank. Sie schaut mich an, lächelt mir zu und krabbelt wieder zu dem Bild mit den vielen Kinderfotos an der Wand. Während sie mit ihren Händen drauf patscht, sucht sie wieder meinen Blick, juchzt erfreut und rümpft dabei verschmitzt ihre Nase. Sie gehen rein. Doreen, die zweite frühpädagogische Fachkraft, ist schon da und Emma setzt Sophie vor dem Teppich ab. Sophie schaut offen im Raum umher, während ihre Mutter noch stehen bleibt. Ich hole mir einen Stuhl. Zu mir sagt sie unschlüssig: „*Ich soll mich bestimmt wieder dahinten hinsetzen.*“ Dann kommt Dörte, läuft durch den Raum und sagt: „*Ich bin gleich da.*“ Sie bereitet tatsächlich Kaffee vor, beziehungsweise holt Bens Vater einen. Die beiden sind auch gerade gekommen. Als Ben in den Raum krabbelt, schaut Sophie ihn freudig an und juchzt ausgelassen. Ben krabbelt einfach weiter. Ihre Mutter hat sich auf die gelben Matten gesetzt, etwas abseits, aber in der Nähe. Sophie sitzt mit Doreen zusammen, als Dörte kommt und sie noch einmal direkt begrüßt. Vor ihr steht ein Körbchen mit Rasseln und kleinen Musikinstrumenten. Sie ist ganz interessiert, holt ein Instrument raus und schüttelt es wie verrückt. Dabei gehen die Arme hoch und runter. Sie lacht und ist ganz fröhlich und ausgelassen. Sie produziert verschiedene Laute, ganz zu Anfang kreischt sie laut. Die Erwachsenen sind gleich etwas angespannt, mal sehen wie Ben sich heute verhält, denken sie vermutlich. Heute reagiert er nicht darauf. Dann nimmt Sophie ein neues Instrument, durch das Heben und Senken ihrer Hand entsteht ein Klacken. Die beiden Kinder sitzen jetzt vielleicht einen Meter voneinander entfernt und Ben schaut direkt zu Sophie. Diese reicht ihm das Instrument, kleine Glöckchen klingen, worauf hin er zu weinen beginnt. Sophie wirkt ganz verstört. Sie murrte, dreht sich zur Mutter um und krabbelt zu ihr. Fast weint sie. Ben weint jetzt richtig laut. Sein Vater sitzt wie versteckt hinter dem Kuschelzelt. Ben kann ihn nicht sehen. Seine eingewöhnende frühpädagogische Fachkraft streicht sanft über sein Gesicht. Er richtet sich

wie verloren an Sophies Mutter auf und hält sich an ihren Beinen fest. Sophie schaut jetzt verwundert beide an. Emma beugt sich zu ihm runter, wirkt dabei etwas verunsichert. Dann kommt der Vater hinter dem Zelt hervor und nimmt seinen Sohn zu sich. (Abschnitt 12-30_4. Beobachtung Kita_1_2013)

Das beobachtete Kind nimmt die Beobachterin sehr wohl wahr, sie hat sich an ihre temporäre Anwesenheit gewöhnt. Während sie die anderen Kinder - auf den Fotos - freudig begrüßt, gehört die Beobachterin für sie zu diesem neuen Ort. Ihre aktive, liebenswürdige Kontaktaufnahme zu ihr in der Garderobe wirkt so, als wolle sie sagen »So, da sind wir wieder. Hier, wo die vielen anderen Kinder sind.« Ihr neckisches Naserümpfen hat etwas Pfiffiges und kommt mir schon vertraut vor, weil ich es aus anderen Beobachtungen bereits kenne. In der nächsten Sequenz erleben wir den Kontakt zweier Kleinstkinder, die von ihrem Temperament und ihrer Persönlichkeit unterschiedlicher nicht sein können. Sophie, ein freudige, energisches Kind, welches sich und seine Befindlichkeit ausdrückt. Ein einjähriges Mädchen, welches lebendig und offen auch mal laut kreischt oder verschmitzt, kokettierend die Beobachterin anlächelt. Im Erstkontakt beschreibe ich sie spontan als ein kräftiges Kind. Eigentlich will ich etwas Anderes ausdrücken, eher dass ich sie ausdrucksstark erlebe, wie sie ihre Interaktionen und Beziehungen mitgestaltet und sich dem Gegenüber deutlich mitteilt. Daneben Ben - ungefähr gleich alt, eher schüchtern und scheu, fast unsichtbar. Möglicherweise erlebt er Sophies Agilität und Lebensfreude als Bedrohung, zumindest ungewohnt. Dann passiert etwas zwischen Ben und Sophies Mutter. Ben sucht bei Sophies Mutter Trost in einem Moment des Alleinseins. Sophie beobachtet diese Szenerie genau, ich verwende den Begriff der Verwunderung. Ist sie noch in ihrer Verwirrung, die durch Bens abweisende Reaktion auf ihren zugewandten, freundlichen Kontaktversuch zustande kommt oder hält sie kurz inne, weil Ben sich jetzt in einer emotionalen Weise an ihre Mutter wendet. Verwundert auch deshalb, weil die mütterliche Zuneigung und Liebe doch eigentlich nur ihr zusteht, so stelle ich mir ihr inneres Erleben in diesem Moment vor. Doch sie kann die Verwirrung aushalten, sucht zwar den Blick der Mutter macht sich aber nicht eifersüchtig auf den Weg zu ihr. Dies deutet erneut darauf hin, dass Sophie über eine gute Fähigkeit verfügt, sich selbst zu beruhigen.

Von der Stufe vor dem Ballbecken holt Sophie wieder zwei Bälle heraus und klackert sie aneinander. Sie hält sie dann ganz dicht vor ihren Mund, berührt damit ihre Lippen. Sie ist ganz wachsam. Als Dörte ihr weitere Bälle reicht, lässt sie die anderen fallen und nimmt sich wieder zwei. (Abschnitt 33-36_4. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Folgt man der Idee, dass das Aneinanderschlagen der Bälle thematisch die Begegnung und den Kontakt - in diesem Fall zweier - repräsentiert, dann ist Sophie in ihrem inneren Erleben mit dem sich Begegnen beschäftigt. Gerade zuvor gelang das Zusammentreffen der beiden

Kinder nicht. Jetzt harmoniert die Begegnung zwischen beiden. Dann ist da noch ein neuer Mensch, den Sophie in einen innigen Austausch und neugierigen Kennenlernen gerade begegnet. Sie ist gerade in der Einrichtung angekommen, hat zuvor in der Garderobe die Beobachterin auf ihre pffiffige und verbindende Art begrüßt und ist in einem dyadischen Beziehungsmodus unterwegs - wofür auch die zwei Bälle stehen. Erwähnen möchte ich noch, dass die zwei Bälle auch die verloren gegangenen Still-Brüste der Mutter repräsentieren könnten, wobei in dieser Sequenz keine weiteren Anhaltspunkte zu finden sind, die diese Interpretationsrichtung bestärken. Dennoch sprechen einige Anhaltspunkte aus den ersten Beobachtungen in der Familie dafür, dass dies ebenso ein innerlich bewegendes Thema des Kindes ist.

Es ist heute noch eine Praktikantin mit dabei. Im Augenblick sitzt Sophie eher bei Dörtes Kollegin und Ben. Sophies Blick geht immer wieder zu ihrer Mutter. Dörte fordert Emma jetzt auf, sich zum Vater an den Tisch am anderen Ende des Raumes zu setzen. Sophie versucht, sich im Ballbecken aufzustellen, wackelt etwas hin- und her und Dörte reicht ihr die Hand. Sie schaut murrend zur Mutter, nimmt dann aber Dörtes Hand. Sie streckt ihr beide Arme entgegen und sie hebt sie aus dem Becken. Vor dem Ballbecken sitzend kaut sie auf/an den Bällen herum, beziehungsweise versucht sie, die fast wie ein Tennisball großen Bälle in ihren Mund zu stecken. Dafür öffnet sie diesen ganz weit. Dörte fordert sie auf: „*Schau mal, das hier sind andere Bälle!*“ (Bälle aus festem Gummi). In diese beißt sie dann hinein und versucht sie ebenfalls in den Mund zu stecken. Dörte versucht ihr Tun zu verstehen und sagt: „*Du schmeckst.*“ Wenig später schaut Sophie dann - fast ängstlich gespannt - zu Ben hinüber. (Abschnitt 40-48_4. Beobachtung Kita_2_2013)

Interessant ist zunächst, dass die Mutter beim Eintreten noch zur Beobachterin sagt, sie müsse sich heute bestimmt wieder an den Elterntisch setzen, sich dann aber in der Nähe ihrer Tochter hinsetzt (direkt am Ballbecken). Wieso tut sie das? Entweder fällt ihr die allmähliche Ablösung von der Tochter schwer oder sie möchte Sophie den Anfang erleichtern, indem sie noch in ihrer Nähe bleibt, bevor der nächste Trennungsversuch erfolgt; beides ist zu vermuten. Im Ballbecken nimmt Sophie die Hilfe der eingewöhnenden Fachkraft an, auch wenn vorher der hilfeschauende Blick zur Mutter geht. Im Murren steckt ein Widerstand, ein Zögern und dann greift sie doch nach der Hand, die Dörte ihr reicht. In ihrem Tun mit den Bällen untersucht sie ihre Beschaffenheit, mit denen sie zuvor im Ballbecken körperlich in Kontakt getreten war, nun mit dem Mund. Dörte sieht in ihrem Tun eine sensorische Leistung, indem sie ans Schmecken denkt. Die kindliche Mundzone ist in einem psychoanalytischen Verständnis Lust- und Erkundungszentrum, mit der Nahrungsaufnahme und oralen Phantasien des *Einverleibens* und des *Zerstörens* verknüpft (vgl. Sandler und Dare, 1973; Klein M., 1936/1996). Die Beobachterin spricht vom Beißen; drückt Sophie hier eine latente Unzufriedenheit aus, die sich gefühlsmäßig im Murren fortsetzt, womöglich weil ihre Mutter eher passiv im Hintergrund bleibt? Ebenfalls könnten noch gefühlsmäßige Ausläufer der eben zuvor

stattgefundenen Begegnung zwischen Ben und ihrer Mutter in ihr sein. Die verwirrende Situation kann in ihr ein Gefühl des ausgeschlossen Seins und daraus resultierendem Ärger entfalten.

Wenig später bringt Dörte einen Schuhkarton, der oben im Deckel einen Schlitz hat und kleine Holzringe zum Hineinstecken. Sophie wirkt vergnüglich, als erstes reißt sie den Karton um. Der Deckel löst sich und alle Ringe verteilen sich vor ihr auf den Boden.

Sie untersucht den Deckel, macht ihn auf und zu und späht dann hinein, die Augen ganz dicht davor. Dann öffnet sie den Deckel und schaut erneut, fasst den Schlitz an. Dörte steckt einen Ring hinein. Sophie will es ihr wohl nachmachen, dabei fallen ihr zwei, drei Ringe aus der Hand. Sie wirkt dabei etwas unkoordiniert. Dann rollt ein Ring zu Ben hinüber. Dieser schaut zu ihr und Dörte äußert besorgt: „*Dieser Blick.*“ Ich kann ihn nicht genau sehen, aber ihre Äußerung wirkt, als müsse man sich vor diesem Blick fürchten. Sophie reicht Ben aber trotzdem einen Ring, wartet unsicher seine Reaktion ab und dann lächelt er - endlich. Dörte stellt fast erleichtert fest: „*Ja, er lächelt.*“ Sophie beobachtet die Erwachsenen. Sie schaut zur Mutter und zur Praktikantin. Gefühlte Minuten - als träume sie - aber ihre Augen bewegen sich, ihr Blick geht hin und her. Dann schaue ich zur Mutter und bemerke, wie sie ganz konzentriert, träumerisch Ben zuschaut. Ich weiß nicht, was dieser gerade macht. Aber ich glaube, er ist wieder beim Vater, anhänglich und will nicht von ihm weg. Kurz danach jammert Sophie bei mittlerer Lautstärke und krabbelt zur Mutter, die immer noch auf den Matten beim Ballbecken sitzt. War sie gekränkt, dass der Blick der Mutter nicht bei ihr war, frage ich mich? Emma sagt zu Dörte: „*Nicht, dass wir das jetzt umdrehen.*“ Mir fällt auch auf, dass Sophie heute bestimmt vier- oder fünfmal - manchmal unvermittelt, zweimal aufgrund von Bens weinenden Reaktionen - die Nähe der Mutter sucht. (Abschnitt 56-67_4. Beobachtung Kita_2_2013)

Sophie interessiert sich für die Schachtel mit ihren großen und kleinen, schlitzartigen Öffnungen. Ein Raum, in den sie hineinspähen kann, der etwas aufnimmt wie die kleinen Ringe, die scheinbar darin verschwinden. Weg, nicht mehr sichtbar und doch noch da. Dieser *Raum* könnte in seiner unbewussten Bedeutung den mütterlichen Körper und seine Körperöffnungen repräsentieren, gleichsam denken wir auch an den jetzigen Körper der Mutter mit dem noch ungeborenen Geschwisterkind. Denn auch der Fortgang der Beobachtung enthält diesen Bezug zum Geschwisterkind, wenn Sophie bemerkt, dass ihre Mutter wie in einem träumerischen Zustand auf Ben schaut. Sie womöglich gebannt und versunken in einer Ahnung an den eigenen Sohn in ihrem Leib verweilt. Dies könnte erklären, warum Sophie heute häufiger als sonst die Nähe und Aufmerksamkeit ihrer Mutter sucht. Die parallele Eingewöhnung von zwei Kleinstkindern stellt nicht nur die Kleinstkinder - wie wir hier beobachten können - sondern besonders auch die frühpädagogischen Fachkräfte und die Eltern vor zusätzliche Herausforderungen. Sophies Mutter vergleicht ihr Kind mit dem anderen Kind, das bleibt in solch einer Situation nicht aus. So äußert sie auch Ängste und Druck, wenn sie befürchtet, die Eingewöhnungssituation der beiden Kinder könnte sich jetzt umdrehen, weil Sophie mehr Tren-

nungsschwierigkeiten zeigt. Gleichzeitig eröffnet sich damit eine förderliche Möglichkeit, den Kontakt zwischen beiden Kindern durch professionelles Handeln zu intensivieren. In den bisherigen Sequenzen wirkt es eher, als lasse Dörte sich durch Bens Ängstlichkeit anstecken, als etwas, was sie fürchten und unbedingt vermeiden müsse. Sie scheint keine Vorstellung davon zu entwickeln, wie sie durch ihr vermittelndes, einfühlsames Handeln *Verbindungen* zwischen den Kinder schaffen kann.

Dann stoppt Sophie wenige Meter vor der Mutter, so als sei sie abgelenkt von der Stufe einer hohen Matte und dem dahinterliegenden Ballbecken. Sie krabbelt auf die Stufe und lehnt sich mit ihrem Oberkörper über die Kante des Ballbeckens, um einen Ball herauszuholen. Emma holt einen großen Kuscheltier-Hund aus ihrer Tasche. Sophie bewegt sich sofort zur Mutter und freut sich, lächelt und drückt ihn an sich, während sie: „*Wau, Wau*“ macht. Dann lässt sie den Hund fallen und krabbelt erneut zum Ballbecken. (Abschnitt 67-70_4. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Ein Kuscheltier von zu Hause taucht auf. Die Mutter holt es in einer Situation aus der Tasche, in der sie vermutlich spürt, dass es ihrer Tochter nicht ganz so gut geht. Vorausschauend denkt sie womöglich an den bevorstehenden nächsten Trennungsversuch. Sophie reagiert freudig auf das Stofftier und kuschelt sich zärtlich an ihn. Ist sie in diesem Moment schon mit ihm identifiziert, als sie bellt wie ein Hund? Taucht hier ein Kuscheltier als Übergangsobjekt auf? Bisher nutze Sophie keine Übergangsphänomene, so berichten es die Eltern im Aufnahmegespräch. Sie nutze bisher keinen Nuckel oder den eigenen Daumen und kein anderes klassisches Übergangsobjekt, welches zu einem unersetzlichen, beruhigenden Gegenstand wurde. Übergangsphänomene bei Kindern tauchen nach Winnicott (1951/1969, S. 315) zwischen dem 4. und 12. Lebensmonat auf. Die Beziehung zu einem *Besitztum* wird einmal - aus der Entwicklungsperspektive - rückwärtsgerichtet verstanden⁶³ und zeigt sich in einem lustvollen Saugen an Faust und Daumen oder dem Nuckeln an einem Tuch. Später zeigt sich die Beziehung zum Übergangsobjekt eher vorwärtsgerichtet in der Verwendung von weichen und harten Spielsachen, die das Kind mit sich herumträgt und in besonderen Situationen wie dem Einschlafen benötigt. Unter psychoanalytischen Gesichtspunkten stellt ein Übergangsobjekt den ersten „Nicht-Ich-Besitz“ (nach Winnicott 1956) dar und repräsentiert damit einen Übergangsraum zwischen dem Selbst des Kindes und der äußeren Welt. Deshalb ist das Kuscheltier nicht nur eine Erinnerungshilfe an die verlässlichen Primärobjekte, sondern es fungiert auch als Mittler zwischen der Ich-Bezogenheit und der äußeren Welt sowie später in der Krippe und im Kindergarten auch als Verbindung schaffendes Objekt zwischen den Kindern. Der Gebrauch solcher Besitztümer verweist darauf, dass das Kind sich im Vertrauen auf seine

⁶³ Hiermit ist in einem regressiven Sinne ein Zurückfallen auf frühere Entwicklungsstufen gemeint.

frühesten Bindungsfiguren einlässt und den Weg zur Objektkonstanz beschreitet. Mahler et al. versteht darunter folgendes:

Mit Objektkonstanz meinen wir, dass das mütterliche Bild nun intrapsychisch für das Kind in gleicher Weise verfügbar geworden ist, wie die wirkliche Mutter libidinös für Nahrung, Trost und Liebe verfügbar war. (Mahler, Pine, & Bergmann, 1975/1980, S. 223)

Mit Hilfe des Konzeptes vom Übergangsobjekt nach Winnicott (1951/1969) lässt sich einerseits aufzeigen, inwieweit konkrete Objekte als Mittler zwischen zwei verschiedenen sozialen Orten - der Familie und der Krippe - zu verstehen sind und andererseits welche Bedeutung ihnen zukommen kann im Hinblick auf die Bewältigung von Trennung, Getrennt-Sein und der Hinwendung zu etwas Neuem im Übergangsprozess zur außerfamiliären Betreuung.

Bens eingewöhnende Fachkraft erkundigt sich bei Dörte, ob sie die Eltern nun hinaus schicken wollen. Sophies Mutter fragt etwas unsicher: „*Wieder mit verabschieden?*“ und Dörte nickt zustimmend. Beide Eltern stehen auf. Dörte ist jetzt dicht bei Sophie, als die Mutter ihr einen Kuss gibt und sagt: „*Ich komme bald wieder.*“ Sophie zappelt aufgeregt mit Armen und Beinen und Dörte nimmt sie auf den Arm, bleibt aber sitzen. Wie als würde ein Ruck durch sie hindurch gehen, winkt und stöhnt sie hektisch. Ihre Mimik wechselt zwischen lachen und weinen, sie winkt ganz energisch und dreht sich sehnsuchtsvoll nach der Mutter um. Dörte bleibt mit dem Rücken zur Tür gewandt auf dem Boden sitzen. Sophie lehnt sich vor und schaut wieder zur nun verschlossenen Tür. Dörte sagt beruhigend: „*Sie kommt ja wieder*“ und Sophie beklagt sich weiter, steckt ihre geballte Hand an/in den Mund. "Nuckelt sie?", frage ich mich? Letztes Mal konnte ich sehen, wie sie sich den Daumen nach dem Abschied von der Mutter in den Mund steckte. Später fällt mir an der Wand ein Schnuller-Brett auf, an dem einzelne Schnuller unter den Namen der Kinder hängen. Ich habe so etwas noch nicht gesehen. Dörte versucht, Sophie mit den Bällen abzulenken. Sie klopft zwei aneinander, so wie es Sophie zuvor oft gemacht hat. Sie ruft nach der jungen Praktikantin, etwas hilflos. Dabei positioniert sie Sophie nochmal besser auf ihren Schoß. Die Praktikantin rollt Sophie ein paar Nüsse zu und gleich greift sie sich eine Walnuss, um sie in den Mund zu stecken. Zunächst beißt sie darauf, dann nimmt sie eine weitere Nuss und reibt sie aneinander. Dann klopft sie daran. Dörte reicht ihr neue Nüsse und sie lässt die beiden alten fallen, um die neuen Nüsse zu nehmen. Sie schlägt sie nun gegeneinander. Zwischendurch äußert sie immer wieder Unmutslaute. (Abschnitt 70-84_4. Beobachtung Kita_3_2013)

Neben der Tochter fällt es der Mutter schwer, sich zu trennen. Ihre zögerliche Nachfrage, ob sie sich wieder ganz bewusst von ihrer Tochter verabschieden soll, wirkt so, als wolle sie lieber eilig weggehen, bevor ihr eigener Trennungsschmerz sie überwältigt. Dann würde sie den Kummer der Tochter nicht miterleben. Die panische Erregung und das manisch wirkende Winken zeigen uns, wie der ganze Körper und die Seele der kleinen Sophie auf den Weggang der Mutter reagiert. Ein kurzer, heftiger Moment der Verzweiflung und des Kummers. Eine Stressreaktion, in der sie ihre heftigen negativen Gefühle durch das hektische, manische Winken *abschütteln* möchte. Eine Form, Empfindungen und Gefühle nach außen zu verlagern (Externalisierung). Gleichzeitig weint und lacht sie, verwirrt, aber nicht gänzlich *verloren*.

Das Winken und Lachen deutet darauf hin, dass sie auf bereits gelerntes Verhalten (Winken) in ritualisierten Situationen wie z.B. einer Verabschiedung zurückgreift. In diesem Stress-Moment nimmt sie die eigene Faust zum Mund, wahrscheinlich um sich zu beruhigen und sich selbst zu spüren. Ich benutze den Begriff „die geballte Faust“ im Protokoll, was latent ebenfalls auf ärgerliche Impulse im Kind hindeutet.

Nachdem sie sich etwas beruhigt, kann ihre Beschäftigung mit den Nüssen wie ein innerpsychischer Bewältigungsversuch - im Umgang mit Angstüberflutung und Verlassenheitsgefühlen - gedeutet werden. Es ist ein Beißen, ein Reiben der Nüsse und später wieder das Klopfen zweier Nüsse aneinander zu beobachten. Ihre aggressiven Impulse *überfluten* sie nicht vollkommen in diesem Moment der plötzlichen Trennung von der Mutter. Sie findet hier einen Weg, ihre negativen Affekte im Umgang mit dem angebotenen Material auszudrücken. Das Klopfen der Nüsse gegeneinander, vielleicht auch ein Kontakt, der hier negativ konnotiert ist, mit Vorwurf an die Mutter in der Art »Wieso lässt du mich hier allein?« oder auch ein latent an Dörte gerichteter Vorwurf: »Wieso setzt du mich dem aus?« Hier braucht sie einen verlässlichen Anderen, der diese und andere Botschaften und Signale des Kindes auf sein mögliches Erleben in dieser Situation zurückführt und versucht, einen tiefergehenden Sinn darin zu suchen. Dass Sophie ihre Hand zum Mund führt zur Beruhigung, kann als Vorläufer eines vorwärtsgewandten Übergangsphänomens gesehen werden. Sophie bleibt noch in ihrer ärgerlichen Stimmung. Etwas davon wird sie los, als sie die Bälle hin und her schleudert im Ballbecken.

Die Beobachterin hat den Eindruck, dass die frühpädagogische Fachkraft diesen eher aggressiven Affekt des Kindes nicht als solchen wahrnimmt. Sie wirkt tendenziell verunsichert, so als habe sie in diesem Moment keinen Zugang zur psychischen Befindlichkeit des Kindes und seinem schmerzlichen Vermissen der Mutter. In ihrer Frage an das Kind, was es machen wolle, drückt sich diese Hilflosigkeit und Ohnmacht aus. Es fällt ihr sichtlich schwer, in diesem Moment adäquat auf die Wut und auf das Anlehnungsbedürfnis emotional einzugehen und dem Kind zu helfen, seine Affekte zu regulieren. Denn Sophie scheint hier aktiv bemüht, schmerzliche, unangenehme Gefühle zu lindern, während ihre professionelle Partnerin verunsichert und ratlos wirkt. In ihr könnte auch ein Verlangen nach Affektregulation (unbewusste Abwehr) wirken, in dem sie wesentliche Aspekte des aktuellen Zustandes des Kindes ausblendet, weil es selbst in ihr schmerzliche Verkettungen auslöst.

Datler (2004) plädiert besonders in seinem Artikel über die pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens für eine stärkere Berücksichtigung und Beschäftigung mit dem

bewussten und unbewussten Erleben von (angehenden) Pädagoginnen und der Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln. Hier sehen wir, wie schwer es ist, sich einzulassen auf das Erleben des Gegenübers, besonders, wenn es schmerzlich wird. Sophie jedenfalls tut etwas, um sich aus ihrer augenblicklichen Gefühlslage zu befreien.

Sophie deutet an, ins Ballbecken zu wollen. Dort zeigt sie sich deutlich agiler. Ich bin mir nicht sicher, ob sie sich ausgelassen oder eher aggressiv fühlt. Sie wirft und schleudert die Bälle hin- und her. Sie nimmt zwei und wirft sie dann von einem lauten Ruf begleitet ins Becken. Dörte reicht ihr weitere Bälle und auch diese schleudert sie weg. Sie stößt etwas aus, ihren Kummer vielleicht. Sie schüttelt den Kopf und ruft etwas, verzieht ärgerlich das Gesicht dabei. Dörte lacht über Sophies Verhalten, wobei sie immer noch unsicher wirkt. Ich habe nicht das Gefühl, das sie einen Zugang findet zum Erleben von Sophie. Sie wirkt auf mich auch nicht so, als bemühe sie sich darum. Bald will Sophie wieder heraus aus dem Ballbecken, streckt fordernd und mit Unmutslauten Dörte ihre Arme entgegen. Dörte setzt sie auf ihren Schoß und fragt sie: „Was machen wir jetzt?“ Sophie schaut im Zimmer umher, zu mir, hinter mich und nach oben an die Decke. Sie reibt sich ihre Augen. Dörte steht auf und sagt: „Komm, wir holen mal die Becher.“ Zu mir sagt sie: „Wir kommen gleich wieder.“ Ich warte. Sie geht in den Glasvorbau und bleibt mit Sophie auf dem Arm am Fenster stehen. Ich höre, wie sie sagt: „Es regnet“ und dann beginnt sie zu singen. Es ertönt das bekannte Kinderlied: „Es regnet, es regnet, die Erde wird nass.“ Sophie hört ihr ganz aufmerksam zu, ihr Gesicht Dörte zugewandt. Es ist ein anrührender Moment. Beruhigend und schön, wie die beiden da stehen. Ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit stellt sich in meiner Gegenübertragung ein. (Abschnitt 84-97_4. Beobachtung Kita_3_2013)

Nun hat sich zwischen beiden doch ein naher, verstehender Kontakt ergeben. Beide finden zu einer gewissen Ruhe und geborgenen Bezogenheit für das trauernde Kind. Sinnlich, auf ganzer Ebene scheint Sophie sich wohl, aufgeboben, vertrauensvoll und geschützt bei ihrer frühpädagogischen Fachkraft zu fühlen. Dörte wollte wieder etwas tun, eine Beschäftigung suchen. Aber ihre Intuition - so denke ich mir - bringt sie dazu, dem Kind etwas zu geben, was es in diesem Moment braucht, einen feinfühligem und achtsamen Umgang, ein singender Trost. Mehr als bisher erlaubt sie es sich, emotional auf diese einzigartige Beziehung zu dem ihr anvertrauten Kind in einer mütterlich/väterlich beruhigenden Weise einzugehen.

Als sie wiederkommen, setzen sie sich auf den anderen Teppich. Dörte hat eine Holzmurmelnbahn und die bunten Becher zum Stapeln mitgebracht. Sie holt noch ein paar Nüsse und Tischtennisbälle und sagt zu Sophie: „Die können wir dort hineinlegen“ und lässt auch gleich einen in den Becher plumpsen. Sophie wirft einen kleinen Turm um, den Dörte gerade aufgebaut hat. Sie legt wieder einen größeren über einen kleineren Becher, aber sie wirkt jetzt unkonzentrierter. Darauf folgend lässt Dörte Holzteile von der Murnelbahn rollen. Sophie wird davon gleich abgelenkt und fängt diese rollenden Teile ab, so als sollten diese nicht da sein. Das erste Holzteil wirft sie dann sofort in die Kiste zurück, ein weiteres steckt sie sich kurz in den Mund, um es dann auf dem Boden liegen zu lassen. Dörte lässt Nüsse und Bälle in die Becher fallen, sodass fast alle gefüllt sind. Ich kann mich beim Schreiben nicht mehr genau erinnern, was Sophie machte und wie sie auf mich wirkte. Es ist vor ihr nun ein großes Durcheinander. Sie rührt darin rum, *unbezogen* wirkt das auf mich. Hierauf nimmt sie einen Tennisball und drückt ihn an ihren Mund. Sie beißt darauf,

genüsslich. Der passt ganz gut in ihren Mund hinein. Dann will sie ihn Dörte in den Mund stecken, spontan wehrt sie ab mit einem angewiderten Gesichtsausdruck: „*Ihh, nein!*“ Kurz darauf, als finde sie wieder in ihre professionelle Vorbildrolle zurück, führt sie den Ball kauend vor ihren Mund. Lässt den Ball los und Sophie reicht ihr gleich nochmal den Ball. Wieder spielt Dörte, als esse sie diesen. Sophie steckt sich den Ball dann nochmal in den Mund, während Dörte sich die Hand an ihrer Hose abwischt. Als nächstes reagiert Sophie auf die Kinderstimmen aus der Nachbargruppe. Einen Moment bleibt sie regungslos sitzen, ganz gespannt und aufs Hören konzentriert. Dörte fragt sie: „*Du hörst was?*“ und darauf krabbelt Sophie auch schon los in Richtung Verbindungstür zum anderen Gruppenraum. Dörte steht auf und nimmt Sophie auf den Arm. Sie schauen durch den oberen verglasten Teil der Tür. Sophie lächelt sofort, wird agiler und zeigt mit dem Finger auf die andere Kinder. Die Praktikantin fragt Dörte: „*Wer ist denn alles da?*“ und sie zählt einige Namen auf. Ich sitze vor dem Schlafmatten-Regal und prompt fallen mir die Namensschilder der eben genannten Kinder auf, die mir gegenüber bei den Schlafmatten angebracht sind. Nur kurz bleiben beide dort stehen. (Abschnitt 99-118_4. Beobachtung Kita_4_2013)

Nach diesem rührenden Moment, in dem Sophie emotional *gehalten* wird, kommt sie nun scheinbar wieder in einen Zustand, in dem sie verloren und überfordert wirkt. Das Durcheinander von Spielzeug in dem sie sitzt und vereinzelt auch wütendes Agieren, als sie die Holzteile von der Bahn wirft und genüsslich auf dem Tennisball kaut, könnten als Ausdruck einer verwirrten, ärgerlichen inneren Welt des Kindes verstanden werden. Sie drückt in ihrem Tun ihre Trennungswut aus, während sie hier gleichzeitig auch ein aktives Zugreifen und damit Zugehen auf *das Neue* zeigt.

Die frühpädagogische Fachkraft bietet dabei kein ausreichendes Containment, sondern sucht eher nach neuen Beschäftigungen für das Kind. Möglicherweise wird ihr professionelles Handeln von dem latenten Wunsch geleitet, das ihr anvertraute Kind vom Trennungsschmerz wegzubringen. Das Beißen und Kauen auf dem Ball versteht sie eher als ein Nachahmungsspiel des Essens und weniger als eine symbolische Ausdrucksform ihrer psychischen Befindlichkeit. Das kindliche Tun kann ebenso als eine aktive psychische Tätigkeit verstanden werden, mit der Sophie ihren augenblicklichen inneren Zustand ausdrückt und Erlebtes be- und verarbeitet. Eine psychoanalytisch orientierte Kindheitsforschung fokussiert das kindliche Tun und Spiel, weil es darin einen tieferliegenden Erlebnisinhalt des Kindes vermutet. Im Medium des Spiels setzt sich das Kind „mit dem Erlebten, dem unbewussten, innerpsychischen Gehalt der Erfahrung“ (Stenger, 2010, S. 37) auseinander. Zum Ende der Beobachtung folgen weitere Beschäftigungsangebote der frühpädagogischen Fachkraft.

Als nächstes holt Dörte ein weiteres Körbchen [...] und sagt motivierend: „Schau mal, was wir hier noch haben!“ Sophie ist gleich dabei, beide setzen sich. Sie schüttelt kräftig eine klappernde Dose. Als Dörte die Dose aufmacht, um ihr zu zeigen, was darin ist, ist ihr Blick schon mit etwas Anderem beschäftigt. Sie holt eine weitere Schachtel oder ein Plastikglas raus und plötzlich verteilen sich viele Holzdübel über den Boden. Dörte: „*Oh...*“ und Sophie wühlt mit ihren Händen in dem

Haufen von Dübeln. Sie nimmt einen in die Hand und steckt sich diesen in den Mund. Dörte schaut ganz ruhig, als Sophie ihr den Dübel zeigt. Dann gibt sie der Praktikantin ein Zeichen, sie solle doch der Mutter Bescheid geben, dass sie jetzt wieder reinkommen könne. Sophie bemerkt sofort, dass sich die Tür öffnet. Gespannt richtet sie ihren Blick darauf, bis die Mama kommt. Sie braucht erst einen kurzen Moment, dann lächelt sie und beginnt zu strahlen. Erleichterung macht sich breit, sie lächelt über das ganze Gesicht und ruft etwas und streckt beide Arme nach ihr aus. Emma nimmt sie auf den Arm. Was passiert dann? Die nächste Szene, die ich erinnere: Ich schiebe meinen Stuhl an den Tisch zurück. Ich muss jetzt gleich los, bin also auch nicht mehr ganz aufmerksam. Ich höre nur noch, dass Sophies Mutter Dörte fragt, was sie davon halte, wenn sie nächste Woche auch am Freitag mit der Eingewöhnung aussetzen. Dörte hat angekündigt, dass sie kommenden Donnerstag auf Fortbildung sei und deshalb die Eingewöhnung pausieren soll. Sophies Mutter möchte für ein verlängertes Wochenende noch aufs Land fahren und sucht Dörtes Rat. Die frühpädagogische Fachkraft erwidert darauf hin: *„Das wäre okay. Ich glaube nicht, dass es der Eingewöhnung einen Abbruch tun würde. Ihr seid ja flexibel, also mit der Zeit. Etwas Anderes wäre es, wenn sie jetzt schon einen halben Tag bei uns verbringen würde.“* (Abschnitt 120-137_4. Beobachtung Kita_4_2013)

Kurz vor dem Abholen erscheint Sophie ein wenig stabiler in ihrer Gemütsverfassung. Das Chaos um sie herum könnte immer noch auch ihr inneres Durcheinander-Sein widerspiegeln. Beim kräftigen Schütteln der Dose spürt sie ihre eigene Kraft, dass sie etwas bewirken kann, Geräusche erzeugt. Darin kann auch noch ein Rest der aufgebrauchten Trennungsaffecte stecken. Die vielen Holzdübel, die sie um sich verteilt, wie können wir das verstehen? Stehen sie stellvertretend für die vielen anderen, neuen Kinder hier, die sie noch zuvor durch die Scheibe beobachtet hat? Ein für sie gänzlich ungewohntes Durcheinander der vielen, für sie unbekannt Kinder. Viele neue Eindrücke und Bewältigungsaufgaben warten auf sie. Neue Räume und interessante Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten sowie andere gleichaltrige und schon ältere Kinder müssen wahrgenommen und Interaktionen mit ihnen gestaltet werden. Desweiteren nimmt sie eine neue Beziehung auf, zu einer Person die außerhalb ihrer Familie steht. Täglich wiederkehrend folgen nun die kurzen und allmählich längeren Trennungen von den Eltern.

Sophie muss mehr und mehr das Alleinsein verkraften und verarbeiten, was manchmal wie zuvor beobachtet, auch einen Umgang mit ihrer Trennungswut und anderen Emotionen nach sich zieht. So ist auch der Wunsch der Mutter nach einem langen Wochenende auf dem Lande verständlich und auch die Beobachterin nimmt bei sich eine Erleichterung wahr, dass sie deshalb nächste Woche nur zweimal zum Beobachten kommt. Resultiert diese Erleichterung der Beobachterin aus ihrer eigenen Belastung durch die teilnehmende Eingewöhnungsbeobachtung? Nach der Beobachtung fragt sie sich generell, wieso sie sich für dieses Thema überhaupt entschieden hat. Es ist wie eine existenzielle und zweifelnde Sinnfrage: »Wieso tue ich mir so etwas im Rahmen meines selbst gewählten Forschungsvorhabens an?« Sind dies vor-

rangig Gegenübertragungsenergien, welche die Situation der erwachsenen Beteiligten widerspiegeln oder sind sie eher in der persönlichen Geschichte und (unbewussten) Motivation der Beobachterin begründet?

Am folgenden Tag (siebter Eingewöhnungstag) scheint Sophie anders als bisher zunächst zögerlich beim Aussteigen aus dem Kinderwagen. Sie starrt mich an. Erinnerst du dich an das, was nun folgen wird? Die Mutter sagt beim Hineingehen in die Garderobe: „*Du wirst immer schwerer.*“ Es könnte ein Versuch der Mutter sein, sich selbst und ihrer Tochter Mut zuzusprechen, dass sie nun schon *groß* ist und diesen schweren Übergang allmählich schaffen wird. Beide wirken nicht abgestimmt und zugewandt miteinander. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Mutter in diesem Moment nicht denken oder fühlen kann, dass die Loslösung und Trennung schwer und schmerzhaft für ihre Tochter ist. Gleichzeitig deutet sie latent mit dieser Feststellung auch auf ihren körperlichen Zustand der Schwangerschaft hin. Zunehmend wird es schwerer, Sophie neben dem Baby zu tragen. In absehbarer Zeit wird ihr Platz bei der Mutter von ihrem Geschwisterchen besetzt sein.

Beide Eltern bringen Sophie. Sie ist mit ihrer Kapuzenmütze beschäftigt, da sie ihr ständig ins Gesicht rutscht. Ihr Vater verabschiedet sich recht schnell mit einem Küsschen von beiden. Sie gehen rein. Die Mutter sagt - sich selbst Mut zusprechend - zu ihrer Tochter: „*Dann wollen wir mal!*“ Sophie wirkt heute ruhiger und in sich gekehrter. Sie hat mich bei der Begrüßung leicht angelächelt. Als die Mutter sie im Flur aus dem Kinderwagen hebt, hält sie sich an den Anschnallgurten fest, während sie mich anstarrt. So, als wolle sie heute nicht heraus. Die Mutter hebt sie in einem erneuten Anlauf hoch. Als sie in der Garderobe Platz genommen haben, sagt sie zu ihrer Tochter: „*Du wirst immer schwerer.*“ Sophie bleibt heute dicht vor der Mutter auf dem Boden sitzen. Dann kommt Ben mit seinem Vater. Die beiden Kinder schauen sich still an. Emma sagt zu Bens Vater: „*Sie hat heute schon einen lauten Schrei zuhause raus gelassen, vielleicht reicht das für heute.*“ Sophie dreht sich nach einem Moment scheinbar ängstlich zu ihrer Mutter um. (Abschnitt 1-10_5. Beobachtung Kita_1_2013)

Dass die Mutter Bens Vater davon berichtet, dass Sophie heute zuhause schon einen Schrei ausgestoßen hat, zeigt uns wie in ihr Schuldgefühle wirken, dass Sophie durch ihr offenes, lebendiges Verhalten die Eingewöhnung eines zweiten Kindes erschweren könnte.

Die Mutter hält Sophie an den Händen, während sie zusammen in den Gruppenraum laufen.

Sophie lächelt die Praktikantin an. Sie sagt daraufhin ganz eingenommen: „*So ein Lächeln*“ und Ben krabbelt hinterher in den Gruppenraum. Die Mutter setzt Sophie auf dem Teppich ab, während diese sich im Raum umschaute. Ich rolle meinen Stuhl wieder auf meinen Platz in der Nähe der Tür. Sophie wird von Dörte begrüßt, sie setzt sich zu ihr. Sophie krabbelt zum Ballbecken. [...] Nun kann sie sich über die Kante lehnen und direkt ins Becken greifen. Sie holt zwei Bälle raus, die sie aneinander klopft. [...] Ihre Mutter setzt sich zuerst auf die gelben Matten, nach einem kurzen Moment steht sie auf, atmet tief durch, fasst sich an den schmerzenden Rücken. [...] Sie sagt

leise: „*Lieber doch auf den Stuhl*“ und nimmt am Tisch Platz, wo auch schon Bens Vater sitzt. Als Sophie bemerkt, dass die Mutter weggegangen ist, dreht sie sich zum Tisch um. Dörte beruhigt sie: „*Sie hat sich nur da hinten hingesetzt*“ und Sophie spielt ruhig weiter. Laute sind zu hören: „*Ma-Ma*“, dann mehrere Zischlaute „*Scch- Scch*“. Wenig später starrt sie auf die gelben Punkte auf den Würfeln, die ganz oben auf dem Stapel der Matten liegen. Dörte: „*Die Punkte scheinen dich zu faszinieren.*“ Sophie stellt sich nun aufrecht vor das Ballbecken und will die Bälle wohl hineinwerfen, meist fliegt einer ins Becken und der andere rollt in den Raum. Dörte gibt ihr immer zwei neue Bälle. Dann schaut sie sich nach Ben um. (Abschnitt 12-28_5. Beobachtung Kita_1_2013)

Beim Reingehen verändert sich Sophies Gemütslage. Sie scheint sich zu freuen und begrüßt alle mit ihrem Lächeln. Auch das Zusammenklopfen der Bälle erscheint wie eine Art Begrüßung. Als sich ihre Mutter wegsetzt, bemerkt sie es sofort. Schnell lässt sie sich aber von Dörte beruhigen. Ihr wilderes Spiel mit den Bällen verweist eher auf eine andere Bedeutung. Drückt sich in dieser Tätigkeit ihre neue Erfahrung aus, sich in einer Gruppe von Kindern aufzuhalten? Ein Teil einer Gruppe zu sein, kann mit einem latenten Gefühl »Ich bin eine von vielen« verknüpft sein oder auch »Ich bin in der Menge gut aufgehoben«? Ihre Mama- und Zischlaute, die kurz aufeinander folgen, sind mit etwas Kraftvollem verbunden. Vielleicht drückt sich darin, einerseits die psychische Repräsentanz (Mama ist *in* mir) des Mutterobjektes aus und andererseits etwas Kraftvolles dazwischen, wie ein Übergangsraum - der Weg zur Mutter. Als sie lange auf den Würfel (Schaumstoffelement) starrt, fällt mir ein, dass sie in der vorletzten Beobachtung dort oben ganz allein hochgekrabbelt ist. Ich erinnere mich an die mentale Unterstützung durch ihre Mutter. Mit deren ermutigenden Worten und einem sanften Klaps auf den Po, gibt sie ihr zu verstehen, dass sie diese Herausforderung allein schaffen wird. Damals war es ihr mit dem Zuspruch der Mutter auch gelungen. Ihr konzentrierter Blick jetzt könnte damit viel eher eine Erinnerung an ihre eigene Stärke und die mütterliche Ermutigung sein, anstatt einer Faszination. Hierin ist zu erkennen, dass die kleine Sophie Verbindungen herstellen, Erfahrenes zusammenbringen und Kraft daraus schöpfen kann. In dem Moment, als die Mutter sich von ihr entfernt, kann sie das gut aushalten und spielt ruhig weiter.

Sophie krabbelt kurze Zeit später zur Mama. Bei ihr angekommen, dreht die Mutter Sophie gleich wieder um, so dass sie in den Raum hineinschaut und fordert sie auf: „*Geh mal zu Dörte!*“ Diese sitzt auf dem Teppich und holt sich gerade das große durchsichtige Plastikgefäß mit den vielen Tischtennisbällen. Sophie krabbelt zu ihr und beschäftigt sich eine Zeit lang mit den Bällen, kleinen Gefäßen und Deckeln. Sie ist heute sehr still, außer zu Beginn und lacht wenig. Dann krabbelt sie wieder zur Mutter. Diese wirkt angespannt und genervt von Sophies Kontaktversuchen. Dörte holt dann aus der Tasche der Mutter Sophies Stofftierhund und Sophie macht sich freudig zu ihr auf den Weg. Dörte streichelt mit der Hundepfote über Sophies Gesicht und sagt: „*Ei.*“ Sophie schnappt sich den Stofftierhund juchzend, zerrt ihn hinter sich her, während sie zur Mutter zurückkrabbelt. Diese sagt leise zu ihr: „*Ich brauche den nicht!*“, aber Sophie kommt ganz zu ihr. Ih-

re Mutter steht dann auf, nimmt den Hund, spielt kurz mit ihm dicht vor Sophie. Kurz danach fordert sie Sophie auf: „*Komm, dann gehen wir zusammen!*“ Sie hält Sophie an beiden Händen und sie gehen zum Teppich zurück. Die Mutter setzt sich auf ein erhöhtes Sitzkissen. In dieser Zeit sitzt Sophie dicht neben ihrer Mutter, während sie wieder mit den Tischtennisbällen beschäftigt ist. Sophie schüttelt das Plastikgefäß und die Bälle klackern hin- und her. Ihre Mutter scheint stark mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei Ben zu sein. Sie schaut und beobachtet das Geschehen bei ihm, manchmal schaut sie auch auf ihre Tochter. Einmal schaut Sophie sie an, während sie Ben beobachtet. Ich frage mich, wie das für Sophie ist. Sie reagiert nicht erkennbar für mich darauf, sondern geht weiter ihrer Beschäftigung nach. Sie krabbelt dann allein zum Ballbecken. Dörte folgt ihr nicht und lässt ihr den Freiraum. Dreimal bemerke ich heute, dass sie für sich allein eine Beschäftigung sucht. Sie lehnt sich wieder über das Ballbecken und nimmt sich zwei Bälle, die sie dicht vor ihrem Gesicht oder dem Mund aneinander klopft. Dann versucht sie, in einen der Bälle reinzubeißen. Nach einer Weile murrte sie auf und krabbelt zur Mama zurück. (Abschnitt 29-48_5. Beobachtung Kita_1_2013)

In ihrem Tun könnte sich weiter ihre latente Beschäftigung mit dem Gruppenthema (»Eine unter vielen zu sein«) ausdrücken. Bisher ist sie das einzige Kind ihrer Eltern und nun wird sie neben Ben noch mit anderen Kindern konfrontiert. Gleichzeitig stellt das Spielmaterial teilweise die frühpädagogische Fachkraft bereit, was eine bestimmte Vorauswahl der Beschäftigung nach sich zieht. Aus dem Protokoll erfahren wir nicht genau, was Sophie mit dem Material macht. Sollte sie die Deckel auf das Gefäß legen, dann würde sie sich eventuell damit beschäftigen, wie zwei Teile/Personen zusammenpassen. Sophies Kontaktversuche zur Mutter könnten ein Bedürfnis nach Zuspruch und Stärkung ausdrücken, welches die Mutter in dieser Situation kaum aufnehmen kann. Sie scheint zu denken, sie müsse ihre Tochter von sich *weghalten*, ihre Ablösung fördern, indem sie sie zu Dörte bringt oder sie in ihre Blickrichtung dreht. Ihre Anspannung und Ungeduld drückt sich zwischen den Zeilen aus. Die frühpädagogische Fachkraft bringt das Übergangsobjekt, nämlich das Kuscheltier, ins Spiel, auf das Sophie freudig reagiert. Hilfreich wäre es, wenn die Mutter dem Stofftier mehr Bedeutung und einen sogenannten Auftrag geben könnte. Zum Beispiel könnte sie Sophie erklären, dass der Hund bei ihr bleiben wird, wenn sie später geht und dass er von ihr und ihrem Zuhause kommt. Dies würde positive Übertragungen und Besetzung des Stofftieres anregen.

Als Sophie bemerkt, wie ihre Mutter auf ein anderes Kind schaut, scheint sie nicht eifersüchtig zu reagieren. Die Bälle, die sie am Schluss in den Händen hält und in die sie hinein zu beißen versucht, könnten sie und ihre Mutter repräsentieren. Ist es eher ein aggressives Beißen oder ein Abrutschen, ein nicht gelingendes Beißen und in Kontakt kommen? Ihre Stimmung mag in diesem Moment noch von den latenten Zurückweisungen der Mutter geprägt sein. Die größeren Bälle ermöglichen es eigentlich nicht hineinzubeißen. Die tieferliegende Bedeutung, die sie in ihrem Tun ausdrückt, könnte ihr nicht gestilltes Bedürfnis nach Nähe und der Wunsch sein, bei der Mutter *aufzutanken*. Die runden Bälle lassen uns auch an Vorstellun-

gen/Erinnerungen an die mütterliche Brust, die frühe Stillbeziehung denken. Darin verarbeitet sie wahrscheinlich das Abstillen und die damit zusammenhängenden Affekte.

Nun begegnen sich beide Kinder, deren Eingewöhnung parallel verläuft. In ihrer Interaktion passiert wieder etwas, was wir schon mehrfach beobachten konnten:

Später sitzt Sophie in der Nähe von Ben und macht ein, zwei laute Geräusche. Ben beginnt zu weinen. Er weint ziemlich laut, so als wäre es für ihn unerträglich. Sophie schaut betroffen und irritiert. Der Papa von Ben sagt mit einem Schmunzeln: „*Was hat Sophie gemacht?*“ und die Mutter sagt beruhigend zu Sophie: „*Nein, Du hast gar nichts gemacht.*“, als Sophie verunsichert zu ihr zurückkrabbelt. Sie dreht sich zu Ben um, der zu seinem Vater krabbelt. Dörte sagt mit beruhigender Stimme zu ihr: „*Es ist nichts passiert.*“ Ich bin mir nicht mehr sicher, ob sie zu weinen beginnt. (Abschnitt 49-54_5. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Für Sophie und wohl auch für Ben sind es neue soziale Erfahrungen, die sie hier miteinander sammeln. Für die kleine Sophie ist es ungewöhnlich und irritierend, dass andere erschrecken, wenn sie laut und lebendig ist. Im Sinne einer pädagogischer Handlungsempfehlung hätte die Fachkraft ihr hier erklären können, was passiert ist. Die Beobachtung geht weiter.

Die Praktikantin erinnert an die Zeit. Eine Viertelstunde ist vergangen. Beide Eltern verabschieden sich. Sophie sitzt bei Dörte. Sie reagiert eher verhalten auf den Abschiedskuss der Mutter, so als kenne sie jetzt schon den weiteren Ablauf. Es fällt mir schwer, diese Szene genau zu erinnern. Sophie murrte und beginnt, verzweifelt zur Tür zu krabbeln. Dann bleibt sie nach kurzem Krabbeln sitzen. Steckt sich die kleine Faust in den Mund oder den Daumen, der durch die Hand versteckt ist. Wenig später kratzt sie sich am Ohr. Dörte krabbelt ihr hinterher und meint: „*Warte, ich will Dir noch den Strumpf anziehen!*“ Sie nimmt Sophie dann auf den Arm. Diese murrte heute viel und wirkt unglücklich. Es fallen mir gar keine Worte für diesen Zustand ein - unleidig, unerträglich, *abgespeist*, bedrückt oder zurückgezogen? Den Rest der Zeit schluchzt Sophie immer mal wieder auf, ist ganz still und in ihrem Gesicht zeigt sich fast keine Regung. Dörte sagt: „*Wollen wir es mal wagen, zu Ben zu gehen?*“ Sie geht mit Sophie auf dem Arm zu Ben und kniet sich nieder. Dieser schaut wenig erfreut und krabbelt an ihnen vorbei. Dörte steht auf und sagt zu ihm: „*Du bist ja ein richtiges Einzelkind, was?*“ Als die Eltern weg sind, geht Dörte mit Sophie in den anderen Gruppenraum, während sie feststellt: „*Schau, da ist noch gar keiner.*“ Sie kommen mit einem Buch wieder und beide setzen sich auf eine Matte in der Zeltmuschel. Sophie sitzt auf Dörtes Schoß und blättert die Seiten um, dreht das Buch, sie kann sich kaum auf die Worte einlassen. Kurze Zeit später lässt sie es liegen und krabbelt erneut Richtung Verbindungstür zum anderen Gruppenraum. Kurz vor der Tür fragt Dörte sie: „*Was möchtest du denn?*“ Sophie zeigt mit ihrem gestreckten Arm und gestreckten Zeigefinger auf die Tür. Dörte hebt sie hoch und für einen kurzen Moment ist ein Lächeln auf ihrem Gesicht zu sehen. Sophie schaut in den anderen Gruppenraum, dort sind eine andere Fachkraft und erste, ebenfalls noch kleine Kinder zu sehen. Die meisten von ihnen krabbeln, manche laufen auch schon. Dörte geht mit Sophie hinüber in den anderen Gruppenraum. Zunächst ist nur ein anderes Mädchen in ihrer Nähe. Sie setzen sich auf den Teppich vor einem Regal mit Spielzeug. Sophie wirkt jetzt deutlich zurückgenommener, während sie wahllos auf verschiedene Spielzeuge im Regal zeigt. Dörte gibt ihr die Dinge, die sie dann aber kaum beachtet. Als das andere Mädchen dichter zu ihnen kommt, schaut Sophie eher regungslos. Dann reicht das Mädchen ihr einen kleinen Ring, den sie nimmt. Sie versucht diesen dann auf ei-

nen Holzstab zu stecken, aber er passt nicht. Sie schaut wieder zum Mädchen, dann zu einer anderen Fachkraft aus der anderen Krippengruppe. Es ist für Sophie eine ganz neue Situation. Ein anderer Raum und ein neues Kind. Sie deutet an auf Dörtes Arm zu wollen, meckert dabei. Dörte setzt sich dann mit ihr auf eine Sitzgelegenheit. Kurz darauf krabbelt Sophie auf dieser Sitzgelegenheit zu einem Regal, in dem ein paar Bilderbücher stehen. Sie versucht eins herausziehen, aber es hat sich verkeilt. Dörte holt ein anderes Buch raus. Genau kann ich es nicht sehen, aber das andere Mädchen reißt das Buch an sich. Sophie beginnt gleich kläglich zu weinen. Dörte steht mit ihr auf und versucht sie zu trösten. Sie reibt sich die Augen und sieht blass aus. Sie wirkt erschöpft. Dörte geht mit ihr hinüber in den anderen Gruppenraum. Beide setzen sich auf die Matte beim Zelt zurück und Sophie weint ganz bitter. Sie schaut mich hilflos an, wie mit der Frage »Kannst du nicht wenigstens etwas tun!« Ich bleibe mit dem Blick bei ihr, aber mir fällt es auch schwer, diese Verzweiflung auszuhalten. Nach einer Weile krabbelt Sophie zum Teppich und setzt sich ganz in meine Nähe. Sie kommt neben einem großen roten Ball zum Sitzen und beißt gleich hinein. Dörte rollt ihr einen anderen Ball zu, aber sie nimmt es kaum wahr. Dörte setzt sich zu ihr, mit etwas Abstand und sagt: *„Hier haben wir noch andere Bälle.“* Sie reicht ihr einen kleineren, weichen Fußball und Sophie beißt gleich hinein. Sie kaut jetzt länger auf dem Ball rum und Dörte sorgt sich, dass er kaputt geht. Danach lässt Sophie den Ball fallen, um sich einen weiteren sofort in den Mund zu stecken und darauf zu beißen. Sie wirkt jetzt wieder wacher und aktiver. Es erscheint wie ein lustvolles, aber auch ärgerliches Beißen. Dörte lacht darüber und wundert sich: *„Du beißt ja richtig rein, hoffentlich halten die Bälle das aus. Müsstest sie aber.“* Dann lehnt Sophie sich etwas vor und krabbelt zur offenen Verbindungstür zum anderen Gruppenraum. Zuerst denke ich, sie will hineinschauen, dann greift sie sich aber einen gelben Igelball, der an der Schwelle liegt. Sie schaut umher und beobachtet die anderen Kinder. (Abschnitt 83-110_5. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Schon beim Schreiben des Protokolls fällt es mir schwer mich zu erinnern. Ähnlich ergeht es mir bei der erneuten Erinnerung und Interpretation dieser Szene. Es wird auffällig wenig gesprochen oder liegt es an meiner Erinnerungssperre? Darf hier etwas nicht gefühlt und gedacht werden - ein unerträglicher Trennungsschmerz? Stattdessen ist auch die frühpädagogische Fachkraft zunächst mit Nebensächlichkeiten wie von Sophies runtergerutschten Socken beschäftigt als mit ihrem inneren, psychischen Zustand. Sie hätte zu Sophie mitfühlend und mentalisierend in etwa folgendes sagen können: *„Jetzt bist du traurig oder ärgerlich, dass die Mama gegangen ist“*. Ihr Bemühen hätte versuchen sollen, den augenblicklichen inneren Zustand des Kindes zu erfassen - getragen von einem optimistischen Zutrauen, das Kind schafft das und hält das aus. Dessen ungeachtet wird hier den schmerzlichen und beunruhigenden Gefühlen eher ausgewichen. In diesem Trennungsmoment nutzt Sophie jedoch die frühpädagogische Fachkraft, um mit der neuen Situation fertig zu werden. Sie wendet sich an sie, so dass wir davon ausgehen können, dass Sophie bereit ist, Dörte zunehmend als ihre Bezugsperson wahrzunehmen und zu nutzen. Die frühpädagogische Fachkraft bleibt allerdings eher auf der Ebene der äußeren Aktivitäten. So, als glaube sie, sie müsse Sophie unterhalten und ablenken. Die vielen Ortswechsel und Angebote an Beschäftigungsmaterial zeugen davon, dass scheinbar auch die frühpädagogische Fachkraft überfordert und haltlos ist. Es wäre ver-

mutlich sinnvoll, die Trennungserfahrungen in dieser Übergangszeit mehr zu thematisieren; zum Beispiel könnte Dörte mit kleinen Püppchen die Trennungserfahrung und das Hinwenden an eine neue Bezugsperson nachspielen oder ihr eine entsprechende kurze Geschichte darüber erzählen. Dafür braucht sie bei sich selbst eine professionelle, selbstreflexive Haltung des Wahrnehmens und Haltens von schmerzlichen Gefühlen und Reaktionen.

Es könnte doch sein, dass die eingewöhnende Fachkraft, aber auch die Eltern von unterschwelligen Phantasien, *dem Kind etwas anzutun*, geleitet werden, die wenig Raum für entwicklungsbezogene und positive Einstellungen in diesem Eingewöhnungskontext lassen. Ihre ersten Kontakte mit einem neuen Mädchen aus der anderen Gruppe begleitet Dörte ebenfalls kaum sprachlich, die beiden Kinder werden sich nicht vorgestellt. Als das Mädchen ihr das Buch wegreißt, bricht Sophie in Tränen aus. Kleine Kinder können Dinge, wie das Hergeben und Behalten von Dingen noch nicht alleine regeln und brauchen eine *Dritte*, die sie begleitet und Hilfestellung gibt (Hover-Reisner & Fürstaller, 2017).

Die Heftigkeit ihrer Reaktion macht eher deutlich, dass sich schon zuvor Momente ereigneten, in denen Sophie sich nicht verstanden und aufgefangen fühlte. Sie blickt möglicherweise auch deshalb haltsuchend zur Beobachterin. Dieser Moment des verstehenden Blickkontaktes hilft ihr möglicherweise, weil die Beobachterin wie durch ein unsichtbares Band mit den Eltern verbunden ist. Sie wird vom Kind in der Funktion eines lebendigen Übergangsobjektes genutzt. Am Ende der Szene beißt sie wieder in die Bälle. Hier könnte sich gleichzeitig ihre orale Aggression zeigen als Ausdruck ihrer Trennungswut sowie ein Zugehen und Zugreifen auf Neues.

Irgendwann, als Dörte mit Sophie durch den Raum geht, fallen mir die vielen anderen Kinder auf. Dabei erzählt Dörte dann auch: „*Wir werden die Tür immer offen lassen. In jeder Gruppe werden aber 12 Kinder sein.*“ Sie zieht eine Augenbraue hoch und ich sage erstaunt: „*Also, 24 Kinder und vier Fachkräfte.*“ Sie: „*Ja, so wird das. Jetzt kommen im Oktober die nächsten Eingewöhnungskinder.*“ Ich bin geschockt und noch lange nach der Beobachtung damit beschäftigt. Die Räume erscheinen mir viel zu klein für so viele kleine Kinder. Heute erlebe ich gerade mal 6 kleine Kinder plus zwei Eingewöhnungskinder in diesem Zimmer und es ist wirklich viel los. (Abschnitt 111-118_5. Beobachtung Kita_3_2013)

Die Ergebnisse der Materialanalyse deuten darauf hin, dass die häufigen, oft quälenden Gedanken hier als ein Ausdruck einer Gegenübertragung zu verstehen sind. Ich verlasse meine neutrale Position und lasse mich in beunruhigende Gedanken, beispielsweise über die Gruppengröße und die Betreuungsstandards, verwickeln. Gleichsam lenkt mich das ebenfalls vom Fühlen des Anderen, Bedrohlichen ab. Eine tiefe Betroffenheit darüber, wie wenig auf So-

phies augenblicklichen Zustand eingegangen wird, darf nicht gespürt werden. Es ist leichter, empört zu sein und das Augenmerk auf die äußeren, strukturellen Bedingungen zu richten, unter denen in dieser Einrichtung Krippenbetreuung praktiziert wird. Eine fast unerträgliche Hilflosigkeit und Ohnmacht überkommt mich während der Beobachtung. Neben der Trennungsbewältigung stehen für Sophie heute die anderen Kinder und das Gruppenerleben im Vordergrund. Es ist das erste Mal, dass sie sich länger mit den anderen Kindern im selben Raum aufhält. Der kurze Kontakt zu dem kleinen Mädchen in der Leseecke zeigt, wie schwer und neu dies für sie ist. Und es verweist darauf, wie sehr sie dabei auf vermittelnde und unterstützende Erwachsene angewiesen ist. Es ist ein weiterer Schritt der Eingewöhnung. Mit dem Ziel, das einzugewöhnende Kind in die Gruppe zu integrieren, erfolgt jetzt die Lockerung des geschützteren Eins-zu-Eins-Settings.

Dörte holt ein Spielzeug aus Drähten, an denen Holzperlen aufgezogen sind. Sophie spielt ein wenig damit, eher lustlos. Es kommen immer mehr Kinder in den Bewegungsraum. Dabei wird es spürbar lauter, viele kleine Kinder. Die frühpädagogischen Fachkräfte der Nachbargruppe kommen nicht herüber. Sie besprechen sich scheinbar. Sophie sitzt da und starrt lange auf einen Punkt, wie versunken. Dann will sie wieder auf Dörtes Arm, was sie dadurch zeigt, dass sie die Arme fordernd nach ihr ausstreckt. Sie krabbelt auf Dörtes ausgestreckte Beine und legt sich dann dort hin. Sie bettet ihren Kopf richtig auf Dörtes Oberschenkel, während diese sagt: *„Oh, du möchtest kuscheln.“* Sie sieht erschöpft und müde aus. Sie hat die Hand am Mund und als sie diese weg nimmt, sehe ich, dass sie den hervorstehenden, nassen Daumen im Mund hatte. Beide schauen noch kurz zu den Teddys. Ich weiß nicht, ob es von Dörte ausgeht. Jedenfalls nimmt sie das kleine, gelbe Küken, das in einem Ei versteckt ist und holt es raus. Sie reicht es Sophie, aber diese schmeißt es bald achtlos zu ihr zurück. Dörte zeigt ihr noch weitere Kuscheltiere, aber sie klagt immerzu und wirkt deutlich erschöpft, wenn nicht gar unglücklich. Zum Glück geht da die Tür auf, und Bens Vater kommt als erster herein. Sophie richtet ihren gespannten Blick sogleich zur Tür und als ihre Mama kommt, schlägt sie die Arme hoch, juchzt laut auf und beginnt fast wieder zu weinen. Erleichterung macht sich breit, ein weinender und ein lächelnder Ausdruck auf ihrem Gesicht wechseln sich ab. Die Mutter wirkt zögerlich und verstört vielleicht, sie kommt nur ganz langsam auf ihre Tochter zu. Sophie reißt sich von Dörte los, diese hält sie aber noch fest und dann ist endlich die Mama da. Sie nimmt Sophie auf den Arm, beginnt aber gleich mit Dörte zu sprechen. Sie fragt, glaube ich, was denn los sei und Dörte erklärt Sophies Zustand folgendermaßen: *„Ich weiß nicht, ob es an der Müdigkeit liegt oder ob es an Finja lag. Sie hat ihr vorhin ein Buch weggenommen und da hat sie dann geweint.“* Die Mutter hört konzentriert zu und ist kaum mit Sophie im Kontakt. Diese zetert nun immer deutlicher auf dem Arm der Mutter und dreht sich zur Tür, so als wolle sie unbedingt los. Wenig später beobachtet sie Ben und seinen Vater, mit dem Blick zur Tür. Ich finde, Dörte beschwichtigt ein bisschen und beide lachen, als die Mutter zu Sophie sagt: *„Na ja, du solltest auch nicht um vier Uhr nachts rumturnen.“* Dörte schlägt beim Lachen aufs Knie und sagt zu Sophie: *„Ja Sophie, du solltest stark sein, wenn du zu uns kommst und ausgeschlafen.“* Die Mutter: *„Ja, Schlaf und etwas Gutes frühstücken.“* Dörte sagt abschließend dann noch: *„Sie ist jetzt knülle. Heute waren auch die anderen Kinder mit dabei, da war viel Neues.“* Sophie ruckelt auf dem Arm, sie will scheinbar weg und die Mutter geht dann mit ihr in die Garderobe. Eine andere Mutter steht schon mit dem nächsten einzugewöhnenden Kind in der Tür. (Abschnitt 119-145_5. Beobachtung Kita_3_2013)

Insgesamt zeigt sich auch in diesem letzten Abschnitt am Ende der zweiten Eingewöhnungswoche, dass Dörte - die frühpädagogische Fachkraft - ganz allmählich zu einer sicherheits spendenden Bezugsperson für Sophie geworden wird. Anzeichen dafür sind darin zu sehen, dass sie sich an sie wendet, um mit ihr zu explorieren, in Kontakt zu treten und sich in emotional belastenden Stimmungen an sie zu wenden. Hier können wir gut beobachten, wie nun Dörte darauf reagiert. Gelingt es ihr, die kindlichen Bedürfnisse und Mitteilungen zu entschlüsseln und darauf einfühlsam zu reagieren? Gemeint ist hier ein feinfühliges, liebevolles Verstehen. Respektiert sie Sophies Persönlichkeit und Selbstständigkeit? Versucht sie einen dauerhaften, wirklich nährenden Zugang zum Kind zu finden oder ist der Kontakt und Beziehungsaufbau eher Mittel zum Zweck, an dessen Ende die gelungene Eingewöhnung und der Übergang des Kindes in die Gruppenbetreuung steht?

Die zeitliche Strukturierung des Berliner Eingewöhnungsmodells nach Infans (Laewen, Andres, & Hédervári-Heller, 2003), dem die Einrichtung folgt, entspricht nicht annähernd den tatsächlichen und individuellen Eingewöhnungszeiten - wie hier beispielhaft im Verlauf zu sehen ist. Obwohl ich denke, dass die Eltern keinen engen zeitlichen Rahmen hatten, da sie beide selbständig sind, besteht doch bei allen Beteiligten ein gewisser Druck des Gelingens der Eingewöhnung. Während dieses vulnerablen Übergangs werden bei den Beteiligten auch eigene frühe, latente Erinnerungen an Trennungserlebnisse und Ablösungen von den eigenen Bezugspersonen wach. So wissen wir aus dem Erstgespräch von der Mutter, dass sie bereits mit wenigen Monaten in die Krippenbetreuung der ehemaligen DDR gekommen ist. Ihrer eigenen Tochter hat sie mehr Zeit in der Familie gegeben, aber jetzt kurz nach dem ersten Geburtstag wird es in den Augen der Mutter/Eltern Zeit, für Sophie einen neuen Lebensraum zu entdecken und eine Ablösung von den Primarobjekten zu bewältigen.

Nur wenn die Erwachsenen im Hinblick auf ihre eigenen Gefühle, ihre Sehnsucht, Ängste und Kränkungen aufmerksam sind, können sie auch offen für die archaischen Gefühle des Babys und Kleinkindes sein. Der Umgang mit kleinen Kindern macht in jeder erwachsenen Person verborgene eigene freudige und schmerzliche Erlebnisse wieder lebendig. (Diem-Wille, 2009, S. 279)

Wir haben es hier mit verschiedenen Ebenen des Fühlens zu tun, die durch ihre Beziehungsintensität und eine archaische Kraft der frühen Zustände in diesem Ablöse- und Individuationsprozess aktiviert werden. Es gibt neben der äußeren realen Ebene des Kleinkindes auch eine intrapsychische *Ebene des inneren Kindes* (frühkindliche Erinnerungen *in* den Eltern), der frühpädagogischen Fachkraft und der Beobachterin. Das viele Denken der Beobachterin in dieser Beobachtung dient zunächst als Abwehr gegen das Fühlen. Ausgehend davon, dass auch *in* ihr ein inneres *Kind* (frühkindliche Erfahrungen) reaktiviert wird, muss zudem auch

von einer persönlichen Betroffenheit hinsichtlich eigener Trennungserfahrungen ausgegangen werden. Möglicherweise fällt es ihr deshalb so schwer, sich mit der Trennungsthematik zu beschäftigen.

Sophie sucht in diesem schmerzlichen Prozess die körperliche Nähe und Geborgenheit bei Dörte. Sie krabbelt gar auf ihre Beine und legt sich dort ab. Will sie kuscheln oder ist es vielmehr ein Auftanken, ein Ruhen und Stärken, bevor sie sich wieder der neuen Kita-Welt zuwendet? Dörte bietet ihr immerzu neue Dinge und Tätigkeiten an, sie ist weniger mitfühlend als aktivierend. Wie schon in den vorherigen Protokollausschnitten beschrieben fällt es ihr schwer, das kindliche Erleben zu mentalisieren. Sophie versucht, sich innerlich selbst zu *halten* und zu beruhigen, unter anderem mit ihrem Daumen im Mund. In so einem Moment kann sie nicht erforschen und neues entdecken, sie braucht ihre ganze Kraft, um nicht unter dem Trennungsschmerz *zusammenzubrechen*. Hier könnte eine begleitende mitfühlende Bezugsperson Containment schaffen, dem Kind helfen, die unerträglichen Zustände zu bewältigen, es entlasten und somit ihre Beziehung vertiefen.

Im Auswertungsprozess fragen wir nach der professionellen Haltung der Fachkraft in diesem Eingewöhnungsprozess. In unserem Fall scheint die frühpädagogische Fachkraft, die Beziehung zum Kind als Voraussetzung für den Übergang und die Eingewöhnung in die Einrichtung zu sehen. Dieser bindungstheoretische Ansatz ist Grundlage des Berliner Eingewöhnungsmodells. Gleichzeitig bietet Dörte ganz viel Beschäftigung an, möglicherweise in der Überzeugung, damit dem Kind zu helfen, diesen Übergang gut (und schnell) bewältigen zu können. Gleichsam sind es eher sinnentleerte Tätigkeiten. Sie versucht nicht, im Spiel des Kindes sein augenblickliches, schmerzliches Erleben und seine belastete Situation aufzugreifen und darüber seinen Gemütszustand zu beeinflussen. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Fachkraft stehen in diesem Eingewöhnungsprozess unter Druck. Das professionelle Ansehen und Selbsterleben hängt oftmals auch von dem Gelingen dieses Prozesses ab.

Beim Wiedersehen mit der Mutter drückt Sophie deutlich ihre Freude aus. Sie trifft auf eine eher zurückhaltende, wahrscheinlich auch irritierte Mutter, die womöglich nicht erwartet hat, dass das Getrennt-Sein ihrem Kind so viel ausmacht. So haben es beide Eltern an unterschiedlichen Stellen in den Beobachtungen selbst geäußert. Was passiert in der Mutter, wenn sie beim Wiedersehen auf ihr bedürftiges, trauriges Kind trifft? Ist ihr die Anhänglichkeit und Bedürftigkeit der Tochter eigentlich zu viel? Passt dies nicht zu ihren Vorstellungen über die schönen, interessanten Möglichkeiten der Krippenbetreuung? Verstärkt sich ihr schlechtes Gewissen, ihr Kind in die noch fremde Betreuung gegeben zu haben, wenn sie wahrnimmt,

dass es für Sophie nicht nur aufregend und schön ist, sondern sie ihre Mutter/Eltern schmerzlich vermisst? Ebenso könnte ein unbewusster Anspruch an die Tochter und an sich selbst als Mutter wirken, lockerer mit dieser Trennung umzugehen. Möglicherweise erwartet sie mehr Selbständigkeit von ihrer Tochter, die nun beim Übertritt in die Kinderbetreuung wesentlich älter ist, als sie es selbst damals war (siehe Interview und Erstbegegnung mit der Familie).

Frühpädagogische Fachkraft, wie Mutter scheinen sich in der Verleugnung zu verbünden, als sie nach möglichen äußeren Gründen (Schlaf, Hunger) für Sophies Verhalten suchen. Hilfreich wäre es, wenn beide - wie die Beobachterin - eher aus einer neutralen, offenen Position des gemeinsamen Beobachtens und Austauschens darüber miteinander ins Gespräch kämen. An diesem Punkt könnten sie sich darüber austauschen, wie sie Sophie und sich selbst in bestimmten Situationen erleben. Dann könnte Dörte detaillierter davon berichten, wie gut sich Sophie in der Abwesenheit der Mutter schon *halten* und beschäftigen kann, wann es ihr aber auch schwer fällt und sie viel Unterstützung (im Umgang mit anderen Kindern, wie hier das Mädchen in der Lesecke) braucht sowie über das schmerzliche Vermissen der Mutter/Eltern.

Abschließend stelle ich kritisch fest, dass dieser erste Übergang von der Familie in eine öffentliche Krippeneinrichtung weniger von Individualität und Selbstentfaltung als von Normierung und Gruppenanpassung geprägt ist.

Dass beim Herausgehen aus dem Gruppenraum schon die nächste Mutter mit ihrem einzugewöhnenden Kind steht, macht zusätzlich deutlich, dass die Kindertagesstätte eine Institution mit eigenen Abläufen und Notwendigkeiten ist. Für Dörte geht es im Anschluss gleich mit dem nächsten Kind und seinen Bezugspersonen weiter. Ihre Arbeitsbelastung und die schwierige Balance zwischen den Beziehungen zu einzelnen Kindern und der gesamten Gruppe sollen hier nur erwähnt und mitgedacht werden. Eine psychoanalytisch-orientierte Haltung in der Frühpädagogik gewährt dem Kind ausreichend Raum und Zeit für eigene Erfahrungen und versucht, seine Autonomie sowie seine Abhängigkeitswünsche zu respektieren.

Dazu ist es erforderlich, die Persönlichkeit des Babys kennenzulernen und zu akzeptieren und ihm zuzutrauen, schrittweise selbst mit den Anforderungen des Lebens fertig zu werden. Die Liebe zum Baby und das Vertrauen, dass es auch in der Lage ist, sich selbst zu beruhigen, alleine einzuschlafen, auch allein zu spielen und die Welt zu erforschen, schaffen eine solide Basis. (Diem-Wille, 2009, S. 180)

Übersetzt auf das frühpädagogische Berufsfeld bedeutet es, dem Kind selbst auch im Eingewöhnungsprozess mehr die Initiative zu überlassen und als Professionelle Anteil zu nehmen, ohne selbst zu sehr in die kindliche Eigenaktivität einzugreifen. Bei Dörte sehen wir in den bisherigen Beobachtungen, wie sie stetig wechselnde Angebote an verschiedenen Materialien,

Spiel- und Tätigkeiten anbietet und Sophie manchmal damit sogar überfordert. Ihr professioneller Fokus scheint mehr in der äußeren Welt des Handels zu ruhen als in einem geleiteten Bemühen, Zugang zum inneren, emotionalen Zustand des Kindes zu bekommen. Das psychoanalytische Denken und Handeln rückt die Interaktion zwischen Frühpädagogin und dem Kind in den Fokus und versucht dabei, unbewusste Motive in konflikthaftern und belastenden Situationen zu erkennen und förderlichen Einfluss darauf zu nehmen (Naumann, 2010, 2015).

7.1.1 Zusammenfassung

Eine orientierungslose Mutter im Flur der Einrichtung und ein langes, ängstlich angespanntes Verweilen in der Garderobe ohne die eingewöhnende Fachkraft verweisen auf die *inneren* und *äußeren* Verunsicherungen am ersten Eingewöhnungstag. Die Garderobe, die hier als ein Übergangsraum zwischen Familie und öffentlicher Institution verstanden wird (vgl. Fürstaller 2019, S. 280), verbindet beide Lebensräume des neuen Kindes. Die Garderobe ist ein wichtiger, sozialer Ort. Hier besprechen sich die Eltern mit den Fachkräften und tauschen sich mit anderen Eltern aus. Sphären des Professionellen und Privaten überschneiden sich. Im besten Fall kann dieser Ort in einer Funktion des „Holding Environment“ (Winnicott 1965/2002) wirken, in dem emotionale Prozesse darin tragend ausgehalten und sich ein gemeinsames Nachdenken über das einzelne Kind im Sinne eines Container-Contained-Modells (Bion) eröffnet (Israel 2009) - auch wenn hierfür gesonderte und geschützte Räume zur Verfügung stehen sollten⁶⁴ und zum Teil auch stehen (beispielsweise Entwicklungsgespräche).

Der Auswertungsprozess zeigt, dass auch die Forscherin in ihrer Rolle an diesem Punkt der Erhebung unsicher wirkt. Zunächst empfindet sie sich beim Wiedersehen mit den Eltern als *Störfaktor*, als jemand der draußen steht und mit dem beginnenden Trennungskonflikt assoziiert wird. Später taucht dies unangenehme Gegenübertragungsgefühl im fortgesetzten, fragilen und heiklen Eingewöhnungsprozess erneut auf. Dass dieser Prozess einen heftigen Trennungskonflikt markiert, ist unbestreitbar. Es ist die dialektische Qualität von Trennung (Pflichthofer, 2017, S. 8), die diese gesamte Forschungsarbeit begleitet. Jeder frühe Transitionsprozess steht im Schnittpunkt von Öffnung und Zurücklassen, von Abhängigkeit und Autonomie, von Stagnation und Entwicklung und von Subjekt und Objekt (a.a.O.). Die Position der Forscherin, die genau diese fragile Schwellensituation untersuchen und begleiten

⁶⁴ Gespräche zum Verlauf/Stand der Eingewöhnung während des Prozesses sind nach Infans nicht konzeptionell vorgesehen.

will, steht damit auch für einen Triangulierungsschritt, wodurch etwas Neues als Drittes hinzutritt und Entwicklung eröffnet oder genauer gesagt erzwingt.

Die Symbolik des Störens kann in Beziehungen auf ein stabilisierendes, öffnendes Potential ebenso hindeuten wie ein das dyadische Erleben in der Mutter/Vater-Kind-Einheit störendes, trennendes Drittes (vgl. Schon, 1995). Bereits im Erstgespräch zwischen Eltern und Forscherin kommt diese latente typische Dynamik in dieser Kleinfamilie zum Ausdruck. Der nach einer beruflichen Abwesenheit zurückkommende Vater fühlt sich ausgeschlossen aus der Mutter-Kind-Dyade und auch die Mutter empfindet ihn als etwas *Fremdes*, die Einheit mit der Tochter Störendes. Grieser verweist in seinen Arbeiten über Dreieckskonstellationen darauf, dass etwas Neues, wie die eben geschilderte Beziehungskonstellation ebenso wie die Trennungskonflikte an der Schwelle zur außerfamiliären Betreuung, als etwas empfunden werden, „das frühere Symbiosen stört“ (Sloterdijk, 1998, S. 51 zitiert nach Grieser, 2015, S. 26). Das Neue in Beziehungen wird oftmals weniger als hilfreich „sondern als störend oder sogar bedrohlich“ (a.a.O.) eingeordnet. Die an mehreren Stellen des Interpretationsprozesses auftauchende latente Überzeugung der Erwachsenen, dem Kind mit der Krippenbetreuung etwas *Schlimmes anzutun*, bekommt unter dem Aspekt des relationalen Dritten noch eine weitere, vertiefende Dimension. Ausgehend von der Annahme, dass die Beziehung zweier Pole durch einen Dritten reguliert wird, bedeutet - wie zuvor aufgezeigt - auf der einen Seite Sicherheit und Stabilität, auf der anderen Seite Dynamik, Distanz und Öffnung. Mit dem triangulierenden Dritten wie der eingewöhnenden Bezugsperson/der Krippeneinrichtung sowie der Forscherin/Beobachterin kommt etwas hinein, welches die Beziehung zwischen zwei anderen (Kind und Mutter/Vater; Eltern und Kind; Fachkraft und Kind) „reguliert und relativiert“ (Grieser, 2015, S. 10). Es ist eine konfliktreiche Dynamik, die jetzt im Eingewöhnungskontext an Fahrt gewinnt. Sie befördert eine verdeckte, schuldbeladene Haltung der Erwachsenen, die mit dem Wissen und der Intuition über die Vulnerabilität und bedürftige Bezogenheit des kleinen Kindes aufgeladen und verknüpft ist mit den Erinnerungsspuren der eigenen biografischen Erfahrungen im Kontext von (früher) Trennung und Verlust. Diese belastende Dynamik verstellt manchmal den Blick auf die Möglichkeiten des neuen Raumes für das betreute Kind.

Im Datenmaterial zeigen sich eben auch Sophies Erfahrungen, sich aktiv zu trennen, beziehungsweise dies in ihrem spielerischen Tun (Bälle wegwerfen) zu proben und die passiv erlittene Trennung von den Eltern im Kontext der Eingewöhnung aktiv zu verarbeiten. Dies erinnert an Freuds berühmtes Fallbeispiel des kleinen Ernst, der immerzu im Spiel die Holzspule schleudert und zurückholt, als die Mutter erstmals länger abwesend ist (Freud, 1920). Freud

sieht darin nicht nur ein Abreagieren, sondern eine spielerische Verwandlung von Unlust in Lust, unter anderem durch das Ausleben eines Racheimpulses. Klein (1932, S. 192) bestätigt, dass beim Spielen das *Ich* sich „zum Zwecke der Angstbewältigung auch weitgehend aller wunscherfüllender Mechanismen“ bedient und damit eine Umwandlung von Unlust in Lust geschieht (vgl. Gartner, 2004).

Darüber hinaus zeigt sich, wie die innerfamiliären Beziehungsmuster als *inneres* Modell für das Kind dienen und seine Beziehungs- und Interaktionsgestaltung beim Übergang in den professionellen Betreuungskontext beeinflussen. Sophie sucht und fordert immer wieder das körpernahe, dyadische Zusammensein mit ihrer Bezugspädagogin ein. Natürlich ist dies typisch für dieses Alter, welches sich durch die Bevorzugung der dyadischen Interaktionsform auszeichnet. Die Forschungen von Schon (1995), Metzger (2000) und Steinhardt, Datler, & Gstach (2002) zeigen, wie frühe Triangulierung im Kontext der Kleinfamilie aus der Mutter-Kind-Dyade eine Triade macht und welche vielfältige Bedeutung dem frühen Vater zukommen kann.

Das beobachtete Kleinstkind bewegt sich in diesen ersten Tagen durchaus gemächlich, offen und interessiert im neuen Kontext der Betreuungseinrichtung. Hier gibt es viele spannende, interessante Dinge und neue Möglichkeiten zu entdecken. Die Eingewöhnung findet in den ersten Wochen in einem separaten Raum statt. Im Datenmaterial bemerkt die eingewöhnende Fachkraft die ungewohnte Ruhe und Stille, die im gewöhnlichen Krippenalltag nicht vorzufinden ist. Gleichsam stellt die Forscherin fest, dass Sophie still und zurückgezogen, wenig mitteilbar wirkt - anders als in den familiären Beobachtungen. Ihre Mutter, welche nun die Eingewöhnungsbegleitung übernimmt, deutet an, dass sie selbst in ihrer Lebenspraxis diese Ruhe ebenso wenig erleben. In dieser gemeinsamen ersten Zeit in der Einrichtung erfährt die Fachkraft weitere wichtige Dinge, die ihr helfen, Sophie und ihre bisherige Lebenswelt genauer kennenzulernen. Im weiteren Eingewöhnungsverlauf lässt sich detailliert beobachten, wie die eingewöhnende Bezugsperson allmählich zu einer neuen, vertrauten Beziehungsfigur für das Kind wird (Ahnert, 2007). Es sind warmherzige, responsive Momente zu beobachten, in denen es der engagierten Kindheitspädagogin gelingt, als eine dritte Person zu einer „potentiell neuen Bindungsperson, in wohlwollender Anwesenheit eines Liebesobjektes“ (Marx, 2007, S. 808) zu werden.

Irritierend bringt die Mutter im späteren, noch folgenden Abschnitt des Eingewöhnungsverlaufs im Kontext der Krise eine Idee zum Ausdruck, sie wolle aufgrund der vorübergehenden Abwesenheit der Bezugspädagogin (Urlaub) eine neue Beziehungsanbahnung mit einer Kol-

legin und ihrer Tochter beginnen. Es verwundert mich, wie wenig Sophies Mutter sich in ihre kleine Tochter und ihre kindlichen Bedürfnisse einzufühlen vermag. Drückt sich darin eine verkürzte, karge Vorstellung von Beziehungen aus, die beliebig austauschbar sind? Oder ist es vielmehr ein Versuch, nach einer praktikablen Lösung für die angespannte Personalsituation und die Fortführung der Eingewöhnung ihrer Tochter zu suchen. Die Forschergruppe um Israel & Kerz-Rühling (2008) stellt in ihrer psychoanalytisch-orientierten Interviewstudie „Krippenkinder in der DDR“ fest, dass es denjenigen Eltern, die selbst eine Krippe in der DDR besuchten und keine ausreichende Sicherheit gewährende und ihre Bedürfnisse berücksichtigende Betreuung erlebt haben, schwerfiel, sich bei den eigenen Kindern einfühlsam und feinfühlig zu verhalten. Dennoch zeigt die Studie auch, dass sich die transgenerationale Weitergabe von belastenden Früherfahrungen durch die heutige Elterngeneration an ihre Kinder nicht in dem Maße weiter erfolgt wie noch in den zwei Vorgenerationen (Israel & Kerz-Rühling, 2008, S. 288). Vieles konnte sich doch ändern.

Basierend auf den weiteren Ergebnissen der Auswertung zeigt sich besonders in den ersten Trennungssituationen, dass die eingewöhnende Frühpädagogin eher auf der Ebene der äußeren Aktivitäten bleibt. Sie versucht durch Ablenkung Interesse wachzurufen, das kleine Kind von seinen schmerzlichen und beunruhigenden Trennungs- und Verlustgefühlen wegzuführen. Die vielen Ortswechseln und Angebote an Beschäftigungsmaterial zeugen davon, dass auch sie sich als Professionelle in bestimmten Momenten dieser Trennungssituation überfordert, ohnmächtig und *haltlos* fühlt. Wie Bock (2009) im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie aufzeigt, gilt das Erleben von *Halt* in Begegnungen mit den professionellen Bezugspersonen immer als eine Form der Affektregulierung, die für eine sensitive, gelungene Bewältigung eine besonders wichtige Rolle spielt. Eine psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Herangehensweise, würde die akuten Trennungserfahrungen des Kindes spielerisch und kindgemäß thematisieren. Damit könnte sich das Kleinstkind mit seinen verwirrenden, ängstigenden Erfahrungen noch mehr *gehalten* und *contained* (Bion 1962/1990) fühlen, sie tiefgehender verarbeiten und sich schneller beruhigen. Für die Kindheitspädagoginnen braucht es deshalb eine professionelle, selbstreflexive Haltung des Wahrnehmens und Haltens von schmerzlichen Gefühlen und Reaktionen wie es Datler und Kolleginnen (2004; Datler, Lehner, & Datler, 2013) schon früh für die Profession herausgestellt haben.

Die Gesamtauswertung macht deutlich, wie die Eltern und das Kind tagtäglich diese besondere Übergangszeit mit den wiederholten Trennungen beim Bringen bewerkstelligen müssen. Mit Scheerer (2009) ist besonders die Eingewöhnungszeit eine „dritte, ambivalente Zeit“ (S.

4) - neben der Familien- und Arbeitszeit -, in der sich die Bindung zwischen Mutter/Eltern und dem Kind trotz der psychischen Trennung neu zusammenfügen muss. Gleichsam zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Trennung des Kindes von seinen primären Bezugspersonen unvermeidbar ist (Winnicott, 1950/1984; 1965/2002; Mahler, Pine, & Bergmann, 1975; Krejci, 1999) und zur Realität des heutigen Aufwachsens (Griebel & Niesel, 2004; King, 2013; Neufeld & Maté, 2015; Schmid König, 2019) gehört. Auch wenn die augenblickliche Richtung der Frühbetreuung kritisch zu sehen ist (Sulz et al., 2018; Aufruf zur Wende in der Frühbetreuung, 2020), muss doch auch Trennung als notwendiges Erfordernis und eine Lust an der Autonomie in der Zeit der ersten drei Lebensjahre stärker mitgedacht werden. Die Entwicklung der Trennungsfähigkeit verläuft entlang vieler Mikrotrennungen in den Primärbeziehungen. Die Fähigkeit allein zu sein, beruht auf guten inneren Objekten, auf die das Kind während der realen Abwesenheit der Primärobjekte zurückgreifen und somit allein sein kann (Winnicott, 1965/2002). Da das einjährige Kind sich noch mitten in diesem komplexen Prozess befindet, der mit der Selbstentwicklung korreliert, macht diesen frühen Übergang in die Fremdbetreuung ohne die vertrauten Bezugspersonen so heikel und störanfällig. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie verweisen deshalb darauf, dass diese sensiblen, fragilen Trennungsprozesse besonders im ersten und zweiten Lebensjahr ihre individuelle Zeit und einen psychischen Entwicklungsraum brauchen (vgl. Scheerer, 2008, S. 126), der dem individuellen Einzelfall im Kontext einer öffentlichen Krippenbetreuung wie im vorgestellten Fall nicht zustanden wird.

Sophie zeigt sich als ein ausdrucksstarkes Kind, welches seine Bedürfnisse und Nöte ihrem Gegenüber deutlich mitteilen kann. Damit sichert sie sich einerseits ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung durch die Fachkräfte, anders als still leidende und zurückgezogene, unsicher-vermeidende Kinder (vgl. Fein, 1996; Grossmann, 2011). Durch die parallele Eingewöhnung zweier Kinder kann die Studie detailliert aufzeigen, wie einerseits das Einzelkind Sophie auf ein weiteres eingewöhnendes Einzelkind reagiert. Andererseits lässt sich bei­läufig analysieren, wie die Kontakte und Verbindungen zwischen den Kleinstkindern in professioneller Weise gesteuert und begleitet werden (können).

In der Analyse der vielfältigen Interaktions- und Spielszenen zwischen eingewöhnender Fachkraft und dem Kind fällt auf, dass die Frühpädagogin von einer Idee geleitet zu sein scheint, dass sie das Kind ständig anregen und einen sinnvollen Input geben muss. Dies hängt neben der historischen Entwicklung des Berufsfelds wahrscheinlich auch mit dem aktuellen Fokus auf Frühförderung sowie Bildung zusammen (vgl. Stamm, 2014). Ein freies, vom Kind

ausgehendes Tun eröffnet vielfältige Möglichkeiten zu üben und zu verarbeiten. Das vom Kind in eigenaktiver Weise ausgehende Spiel ist nach Stamm (2014, S. 7) ein erster und sehr bedeutsamer Lern- und Bildungsort, der jedoch zunehmend aus dem kindlichen Alltag, zu Hause und der außerfamiliären Betreuung verschwindet. Ein Ansatz der psychoanalytischen Pädagogik sieht das Spiel als einen „Prozess der innerpsychischen Bearbeitung von Erlebnisinhalten“ (Gartner, 2004, S. 164) und sucht schon im frühen kindlichen Tun nach diesen psychischen Inhalten und Prozessen. Dabei zeigt sich, wie herausfordernd es ist, im kindlichen Spiel und seine Betätigungen nach einer seelischen und beziehungsrelevanten Bedeutung zu suchen. Für nicht psychoanalytisch geschulte frühpädagogische Fachkräfte sind die seelischen Prozesse und Auseinandersetzungen des kleinen Kindes sicherlich von außen nicht immer einfach und eindeutig zu entdecken und zu entschlüsseln.

Im Zusammenhang des ersten Trennungsversuchs beschreibt die Forscherin, dass Sophie in ihrem Blick sich wie *ankernd* festhält. Sie sucht hier zusätzlich zur Bezugspädagogin eine vertraute Sicherheit im *haltenden*, mitfühlenden Blick der Forscherin, die innerlich für das *verlassene* Kind mit den entschwundenen Eltern verbunden scheint. Die Forscherin im Eingewöhnungskontext bringt in überraschender Weise eine *dritte* Möglichkeit hinein, auf die sich das verunsicherte, sicherheitssuchende Kind - wie wir noch detaillierter sehen werden - zu und weg bewegen kann. Erst im fortgeschrittenen Eingewöhnungsverlauf beginnt Sophie ein Kuscheltier als Übergangsobjekt (Winnicott 1951/1969) zu nutzen und greift viel weniger auf das *Übergangsobjekt* Forscherin zurück. Bisher benötigte sie scheinbar keine Trennungshilfe, um ein Getrenntsein zu bewältigen, ist sie doch immer mit ihren Eltern zusammen. An diesem Punkt markiert sich nun immer mehr auch eine neue Ebene der inneren und äußeren Bezogenheit mit ihr eine zunehmende Differenzierung zwischen Subjekt und Anderen (vgl. Schäfer, 1986) sowie die Festigung der Objektpermanenz.

7.2 Längere Abwesenheit der Mutter - Kennenlernen der neuen Umgebung und der frühpädagogischen Bezugspersonen

Dritte Eingewöhnungswoche

Ein verlängertes Wochenende liegt hinter Sophie und ihrer Familie. Der Vater bringt seine Frau und Sophie bis zur Gruppenraumtür. Bei unserer Begrüßung vor der Kindertagesstätte reagiert Sophie nicht merklich, während sie an einer Brezel knabbert.

Der Vater setzt Sophie im Flur ab, derweil geht er weiter und öffnet die Gruppenraumtür. Dann ruft er sie. Sophie krabbelt zuerst fröhlich auf ihn zu, bleibt dann aber bald - noch etwas entfernt - sitzen. Die Mutter bringt noch den Kinderwagen weg. Ich stehe hinter Sophie. Ihre Augenlider *flattern* auf und zu, aufgeregt geht ihr Blick hin und her. Es ist ein reges Treiben hier. Einige Eltern laufen mit ihren Kindern dicht an ihr vorbei. Ihr Vater ruft sie erneut. Sie quengelt und macht sich dann behäbig krabbelnd auf den Weg. Die Mutter ist nun auch da und setzt sich gleich auf die Kinderbank in der Garderobe. Sie sagt: *„Es ist heute so warm. Ich hatte gedacht, jetzt kommt der Herbst und es wird kalt, aber ich bin zu warm angezogen.“* Sophie sitzt wenig später auf dem Schoß der Mutter, während der Vater sich verabschiedet. Er gibt seiner Frau einen Kuss und streichelt Sophie sanft über die Wange. Kurz darauf geht er. Sophie murrte, meckert erneut und sitzt jetzt vor der Mutter auf dem Boden. Diese hilft ihr, die Jacke abzulegen. Anschließend schaut Sophie mich an. Ich sitze den beiden gegenüber auf einer Bank. Sie beginnt, an ihrem T-Shirt zu zupfen, etwa auf Brusthöhe. Dann zieht sie an ihrem Haltausschnitt, so als wolle sie diesen weiten. Als sei er zu eng. Ihr Blick gerät in ein verträumtes Starren, auf mich gerichtet. Sie wirkt weit weg. Träumerisch. Die Mutter fordert sie auf: *„So, los du, rein geht es!“* Sophie reagiert nicht darauf. Vielmehr quengelt sie erneut. Die Mutter stellt fest, dass schon andere Personen da sind, weil weitere Jacken an der Garderobe hängen. Anders als bisher. Da waren sie oft allein. Sie geht vor in Richtung Gruppenraum und Sophie krabbelt hinterher. Murrend und klagend kommt sie nur zögerlich in den Gruppenraum. Dörte begrüßt beide freundlich. Es ist noch dunkel im Zimmer, nur ein paar kleine Lampen sind an. Ich kann mich nicht genau erinnern, ob sie Dörte anlächelt. (Abschnitt 3-19_6. Beobachtung Kita_1_2013)

Es ist eine Zurückhaltung zu spüren und zu beobachten. Sophie wirkt zu Beginn lustlos, unmotiviert und zögerlich. Steht ihr Verhalten im Zusammenhang mit der nun beginnenden Trennungszeit oder ist ihre heutige Stimmungslage generell eher gedrückt? Sie reagiert beim Kommen nicht auf die Beobachterin, wirkt ganz in sich zurückgezogen. Es kommt mir so vor, als wolle der Vater beiden - Mutter und Tochter - Kraft geben, indem er den schweren Gang in die Einrichtung begleitet. Diese stärkende Unterstützung vermag er beizutragen. Schon beim Abschied von ihm brummt und klagt Sophie. Durchaus denkbar, dass die Verabschiedung des Vaters bei ihr eine schmerzliche Erinnerung an die letzten kurzen Trennungen von den Eltern hier in der Kindertagesstätte auslöst. Die Trennungsaufgabe mit der Verabschiedung und dem Getrennt-Sein von den Eltern ist eng mit der pädagogischen Einrichtung verknüpft. In der Garderobe nimmt die Mutter die missliche, vielleicht scheue, weil ängstliche Stimmung ihres Kindes kaum wahr. Sie gerät nicht in einen träumerischen Zustand (den Bion „Reverie“ nennt), der ihr helfen würde zu erahnen, wie es ihrem Baby/Kleinkind gerade geht und was in ihm vor sich geht. Sophie erfährt wenig Annahme mit ihrer Befindlichkeit. Möglicherweise ist sie damit beschäftigt, ihre eigenen Bedürfnisse mit denen ihres Kindes in Einklang zu bringen. Bisher konnten wir bei ihr tendenziell häufig die Förderung von Sophies Selbständigkeit beobachten, manchmal aber auch die Zurückweisung ihrer Bindungsbedürfnisse. Das Ziehen am Pullover könnte als Ausdruck ihres Zornes verstanden werden, sich erneut von den Primärobjecten trennen zu müssen. Der Zorn könnte entstehen, weil ihr Wunsch

nach Nähe und Schutz zurückgewiesen wird. Dies alles trägt dazu bei, dass Sophie sich in diesem Moment in der Garderobe unbehaglich und unruhig fühlt. Ein Zustand, den keiner ihrer Interaktionspartnerinnen wahrnimmt. Ihr ruhender Blick auf die Beobachterin könnte damit zusammenhängen, dass sie noch einmal Ruhe sucht und Kraft schöpft. Ihr Gebrauch der Beobachterin als eine sichere und mitfühlende Begleiterin schafft etwas von einer positiveren Gestimmtheit. Die Garderobe verstehe ich als einen Übergangsraum zwischen dem familiären Zuhause und der Betreuungseinrichtung. Eine Schnittstelle zweier Lebenswelten des Kindes: Familie/Zuhause und öffentlicher Raum. Für Winnicott besteht der Übergangsraum zwischen der inneren und äußeren Welt des Kindes. Die Nutzung des Übergangsobjektes hilft dem Kind, die äußere und innere Welt unterscheiden zu lernen. Es ermöglicht ihm, an der äußeren Welt teilzuhaben und an Trennungen von außen und innen zu arbeiten.

Bisherige Beziehungs- und Interaktionsmuster mit den Primärobjekten - als Teil des familiären Systems - werden in die neue und fremde Umgebung mitgebracht. Das soziale Gefüge ändert sich - für das Einzelkind Sophie - in dramatischer Weise. Sie wird nun im Eingewöhnungsprozess Teil einer Kindergruppe mit professionellen Betreuerinnen. Es ist ein Wandlungsprozess, der sich vor allem im Kind vollzieht. Die Mutter bemerkt beim Hineingehen, dass heute mehr Jacken in der Garderobe hängen als sonst. Ebenso für sie und ihre Familie ändern sich nun Dinge. Die Kleinfamilie wird Teil eines größeren Sozialgefüges. Sie sind nun Teil einer pädagogischen Institution. In der Art, wie die Mutter diese Bemerkung äußert - etwas betrübt - drückt sich etwas von dem Gefühl aus, nicht mehr etwas Besonderes zu sein. Die Realität der Gruppenbetreuung - »Es gibt noch viele andere neben mir« - wird ihr in diesem Moment klar, als sie die Jacken der anderen Kinder sieht.

Sophie meckert, derweil sie ihrer Mutter folgt. Diese kommt vom Tisch zurück, mit dem Stofftier (Hund) in der Hand, während sie zu Sophie sagt: *„Ich muss dir wohl ein bisschen helfen.“* Sophie lächelt und krabbelt freudig auf ihr Stofftier, den Hund, zu. Sie schmiegt sich in sein Gesicht und ihre Mutter nimmt Sophie kurz auf den Arm. Sie geht mit ihr bald zu Dörte, die mit einem anderen Jungen - den ich und wohl auch Sophie noch nicht kennen - am Ballbecken sitzt. Dörte nimmt Kontakt zu Sophie auf und fragt nach ihrem Wochenende, dabei stellt sie kurz den Jungen vor. Sophie schaut erstaunt auf den kleinen Jungen, der schon laufen kann. Er hat vor dem Ballbecken Platz genommen. Die Mutter setzt Sophie dazu und Dörte fordert sie leise auf, sich doch an den Tisch zurückzusetzen. Sophie lässt sich nur einen kurzen Moment mit den Bällen ablenken. Zunächst hat sie wieder zwei Bälle in der Hand und klopft sie gegeneinander. Dörte macht es ihr nach. Dann lässt Sophie die Bälle fallen und holt sich zwei neue raus. Das wiederholt sich noch einmal. Als F. (der Junge) sich auch einen Ball nimmt von denen, die auf dem Boden liegen, schaut sie erstaunt und scheu. Ihr Gesichtsausdruck wirkt ernst. Bald murrte sie auf und krabbelt zur Mama zurück. Die Mutter erzählt gleich, dass es gestern spät geworden sei. Mit der Rückreise sei die Entspannung vom langen Wochenende gleich wieder weg. Hinzu komme, dass Sophie heute durch das Klingeln des Weckers aufgewacht sei, ergänzt ihre Mutter. Dörte setzt sich in die Nä-

he der beiden Kinder. Sie versucht mit einem durchsichtigen Plastikgefäß mit Deckel und vielen Tischtennisbällen darin, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Sophie kommt auch und kramt mit ihrer Hand in dem großen Gefäß. Dabei wühlt sie die Bälle durcheinander und schüttelt später dann das ganze Gefäß. Es klappert. Die Mutter starrt lange vor sich hin. Sie wirkt auf mich erschöpft und ihr großer Babybauch fällt mir auf. Dabei trinkt sie wie selbstversunken ihren Kaffee. Kurze Zeit krabbelt Sophie wieder zur Mutter. Sie meckert weinerlich und wirkt besonders anhänglich. (Abschnitt 19-37_6. Beobachtung Kita_1_2013)

Die liebevolle Beziehung zu ihrem Kuscheltier scheint zu wachsen. In seiner Funktion als Begleiter und Trosthilfe nutzt Sophie ihn für ihre kommende Zeit hier in der Einrichtung immer stärker. Innerlich scheint sie mit der Bewältigung der Trennungsaufgabe und der Erkundung des sozialen Miteinanders - anhand ihres Tuns mit den Bällen - beschäftigt zu sein. Zwei (Bälle) treffen sich - wie ihre Begegnung mit dem Jungen, mit ihrer Mutter und mit Dörte. Eine dyadische Form der Interaktion. Ganz anders das Leben in der Gruppe mit den vielen Kindern. Eine unüberschaubare Situation, die oftmals noch sehr ängstigend auf Sophie wirkt. Im spielerischen Tun drückt sie ihre innere Beschäftigung damit aus. Sie selbst rührt in dem umhüllenden Gefäß mit den wild durcheinander fliegenden Tischtennisbälle herum. Anders als in der Realität hat sie hier die Kontrolle über etwas, was sie noch nicht richtig einordnen kann. Heute wirkt sie geschwächt, Zuspruch und Schutz suchend kehrt sie immer wieder zur Mutter zurück. Ihre Mutter selbst wirkt auf die Beobachterin kraftlos, zeitweise selbstversunken und möglicherweise körperlich wie innerlich von ihrer Schwangerschaft belastet. Für Sophie scheint das dichte Zusammensein mit einem realen, anderen Kind zunächst eher bedrohlich. Scheu nimmt sie ihr Gegenüber wahr, erstaunt, dass er genauso wie sie ist und doch anders (Sohni, 2011). Keine Chance, dass ihr Interesse auf das Neue und Vielversprechende geweckt wird. Die bevorstehende Trennungsbewältigung und das ungewohnte soziale Gefüge verunsichern sie so, dass ihr Explorationsverhalten gebremst erscheint. Gleich zu Beginn ihrer heutigen Eingewöhnungszeit sucht sie verstärkt die Nähe und Fürsorge der Mutter. Die Unterbrechung durch das lange Wochenende könnte weiter dazu beigetragen haben, dass sie heute eher klagend, bedrückt und wenig motiviert wirkt. Ihre Mutter tendiert zur Rationalisierung, indem sie die Gründe für Sophies emotionale Verfassung in äußeren Dingen wie dem Wecker sucht. Ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme scheint geschwächt, die Trennungsanstrengungen, der Schmerz und dessen emotionale Tiefe werden eher verdrängt.

Die Mutter nimmt Sophie auf den Arm und geht mit ihr zum Ballbecken zurück. Sie sagt zu Dörte: *„Ich komme erst mal mit. Sie muss sich dran gewöhnen!“* Diese erwidert: *„Ja, nach der Unterbrechung. Es waren ja ein paar Tage Pause.“* Sophie bleibt kurz am Ballbecken, spielt dann ebenfalls eher flüchtig mit ein paar Walnüssen. Immer wieder schaut sie zur Mutter, als wolle sie sich ihrer Anwesenheit vergewissern. Als diese von einem Sitzkissen aufsteht, schaut sie lange auf den leeren Platz. Die Mama sitzt nun nicht mehr da. Dörte reicht ihr den Stoffhund und sie kuschelt sich

hinein. Dann murrte sie, während sie vom Kuscheltier ablässt. Krabbelt zur Mama. Diese erkundigt sich, ob Ben heute gar nicht komme und Dörte erzählt, dass er später, um neun Uhr kommt. Emma: „Und, geht es mit ihm besser, wenn Sophie nicht da ist?“ (Lachend). Dörte lacht ebenfalls: „Es geht ihm besser, wenn der Vater nicht da ist.“ Sophies Mutter nickt und erzählt, dass der Vater sich auch in der Garderobe, wo sie zusammen gewartet hatten, viele Sorgen gemacht habe. Dörte sagt noch leise: „Wir haben es ihm schon so oft gesagt.“ (Abschnitt 41-51_6. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Die Tage der Abwesenheit des Kindes wirken sich hemmend auf ihren Eingewöhnungsprozess aus. Alles ist wieder neu und fremd. Sophie vergewissert sich heute deutlich häufiger, ob ihre Mutter noch da ist. Innerlich schon eingestimmt auf den erneuten Trennungsversuch, kann sie heute kaum explorieren und sich vertiefend mit etwas beschäftigen. Das Getrenntsein gehört für sie allmählich zu diesem Ort. Dies könnte ihr verharrender, träumerischer Blick auf den leeren Platz, an dem zuvor die Mutter saß, verraten. Die beiden Frauen bemerken dies auch, während sie später über Bens Eingewöhnungsverlauf sprechen. Welche Spannungen auch bei den Eltern während der ersten kurzen Trennungsversuche auftreten, wird hier aus dem Gespräch über Bens nicht anwesenden Vaters deutlich. Vielleicht ist es leichter, über ihn und seine Gefühle beim Verlassen des Kindes im Gruppenraum zu sprechen, als darüber wie es Sophies Mutter ergeht. Wenn die Beteiligten allerdings unbewusst davon überzeugt sind, dem Kind mit diesem Übergang etwas anzutun, dann muss es verleugnet werden. Dann darf nicht darüber gesprochen werden, weil es zu schmerzhaft und zu quälerisch wäre. Deshalb führt die Mutter Gründe wie mangelnden Schlaf an und spricht weniger darüber, wie viel Kraft Sophie diese Wandlungsarbeit kostet. Ebenso fragt die frühpädagogische Fachkraft die Mutter nicht nach ihrem Befinden im Hinblick auf die Eingewöhnung und das *Abgeben* der Tochter in *fremde Hände*.

Einen Moment später folgt dann der nächste Trennungsversuch. Dörte fordert Sophies Mutter auf, den Gruppenraum zu verlassen. Die Mutter zeigt sich überrascht, als Dörte ihr vorschlägt, die Abwesenheit heute auf eine Stunde auszudehnen. Wie kommt es, dass Dörte ausgerechnet heute das Getrennt-Sein des Kindes von ihren Eltern ausdehnt, obwohl Sophie so anhänglich wirkt? Unter der Belastung des Trennungsversuches könnte sie heute besonders leiden. Reagiert sie auch weniger aus der Sicht des Kindes, sondern aus ihrer professionellen Sicht, dass die Eingewöhnung nun allmählich weiter voranschreiten und Fortschritte verzeichnet werden sollten? Nachdem die frühpädagogische Fachkraft sich vergewissert hat, dass die Mutter telefonisch zu erreichen ist, verlässt diese die pädagogische Einrichtung. Sie geht in ihre Arbeitsräume, die nur wenige Gehminuten entfernt von der Kindertagesstätte sind, um zu arbeiten.

Dann verabschiedet sich die Mutter mit einem Küsschen bei Sophie und geht zögerlich aus dem Raum. Sophie heult auf, streckt sich nach vorne auf Dörtes Knien sitzend, so als wolle sie der Mutter hinterher. Dörte fängt sie ab und nimmt sie auf dem Arm. Tröstend sagt sie: „*Sie kommt bald wieder.*“ Sophie schluckt schwer und schnieft noch ein paar Mal. Mehrmals schaut sie noch zur Tür und wirkt dann so, als habe sie eine Ahnung, dass sie das jetzt durchstehen muss. Sie wirkt resigniert. Sie schaut blass und ernst aus. Sie kuschelt sich an ihr Kuscheltier, drückt dieses fest an sich. Dörte läuft mit ihr auf dem Arm im Raum herum. Sie fragt Sophie: „*Wollen wir mal in den anderen Raum gehen?*“ Sie gehen in den anderen Gruppenraum. Dort ist eine neu wirkende Spielecke, in der zwei Kinder und die eingewöhnende Fachkraft von Ben sitzen. Sophie schaut die anderen Kinder etwas scheu an, alles ist neu. Sie will aber immer bei Dörte bleiben, dicht auf dem Schoß am liebsten. Das Kuscheltier ist mit dabei. Ben ist auch da. Dörte stellt Sophie ein Steckspiel hin. Sie schaut darauf. Ben zieht es gleich ganz zu sich heran. Dörte gibt Sophie ein paar Stecksteine, die sie mit Wucht wegwirft, zweimal hintereinander. Dann zieht sie das gesamte Spiel näher zu Sophie und sagt zu Ben: „*Die Sophie möchte auch damit spielen.*“ Sophie nimmt einen Steckstein und reicht ihn einem anderen Mädchen, das neben ihr steht. Dieses Mädchen reagiert nicht darauf. Dörte legt zwei Steine auf den Tisch und das Mädchen schubst beide nacheinander herunter. Sophie zuckt mit den Augen, als sie zu Boden fallen. Nach dieser Interaktion wirkt sie wieder unzufriedener, ungehaltener und will unbedingt zu Dörte auf den Arm. Fordernd, laut und ihre Arme nach ihr ausstreckt. Auf dem Arm entdeckt sie Dörtes Halskette. Es ist eine Goldkette mit einer runden weißen Perle. Sie spielt lange damit und beschäftigt sich ganz vertieft damit. Sie lächelt Dörte wenig später ganz zärtlich an. Ich habe das Gefühl, dass diese besondere, dichte Nähe Dörte nicht angenehm ist. Als Dörte sich um ein anderes kleines Mädchen kümmert, ist Sophie erstaunt und unwillig, ihren bevorzugten Platz auf dem Schoß von Dörte aufgeben zu müssen. Sie protestiert und schluchzt, als Dörte sie neben sich setzen will. Mir kommt es so vor, als fehle es Dörte heute an Geduld und Gelassenheit oder fühlt sie sich durch Sophies Bedürfnis nach Nähe und ausschließlicher Beachtung zu sehr vereinnahmt? (Abschnitt 54-77_6. Beobachtung Kita_2_2013)

Zwischen beiden entsteht eine fast intime Begegnung, als Sophie sich lange mit der Halskette der frühpädagogischen Fachkraft beschäftigt. Die Halskette ist ein persönliches Schmuckstück. Vielleicht sorgt Dörte sich darum, dass sie kaputt gehen könnte. Genauso gut könnte es auch sein, dass ihr die Nähe und der Vereinnahmungswunsch von Sophie zu weit gehen. Sie steckt in einem Dilemma und könnte unter Druck geraten, wenn ein Kind seine Abhängigkeitsbedürfnisse so direkt ausdrückt und sie stark vereinnahmt, auch wenn sie *Mütterlichkeit* beziehungsweise Nähe und Wärme bieten möchte. Schließlich sind noch andere Kinder da, die ihre Unterstützung brauchen. Es ist in diesem Gruppenkontext nicht mehr möglich, sich so ausschließlich nur um ein Kind zu kümmern. Sophie scheint es bisher gewohnt zu sein, in ihrem (lautstarken) Bindungsverhalten gesehen zu werden. Die Phase der Eins-zu-eins-Betreuung wird allmählich abgelöst durch den Gruppenkontext, in den Sophie nun zunehmend eingewöhnt wird. Wir dürfen nicht vergessen, dass in dieser spezifischen Situation viele Kinder nacheinander beziehungsweise parallel eingewöhnt werden. Für Dörte und ihre Arbeitssituation spielt ein beträchtlicher Erfolgsdruck im Hintergrund eine Rolle. Dies wird sie später noch ausführlicher thematisieren. Tatsächlich ist diese eingewöhnende Arbeit mit den

empfindlichen und angewiesenen neuen Krippenkindern belastend und anstrengend. Dies könnte den heutigen Eindruck erklären, den die Beobachterin sich von Dörte macht. Auf sie wirkt sie zunehmend genervt und wenig verständnisvoll.

Die Beschäftigung mit der Halskette könnte für Sophie auch etwas Vertrautes sein, etwas was sie mit ihrer Mutter schon häufiger erlebt haben könnte. Wir beobachteten dies in einem der ersten Treffen im familiären Kontext, als sie lange mit den Ohrringen der Mutter spielte. Sophie könnte sich für einen Moment in einem träumerischen Zustand der engen, sicheren, mütterlichen Verbundenheit wähnen. Ein Auftanken auf dem Schoß der frühpädagogischen, noch fremden Bezugsperson. Damit vergisst sie für einen Moment das soziale Geschehen, das für sie kompliziert und unüberschaubar ist. Denn wie viel Unsicherheit, Scheu und Erschrecken, aber auch Interesse da ist, können wir im letzten Abschnitt sehen. Ihre Geste, dem anderen Kind etwas zu geben oder zu zeigen, macht deutlich, wie stark ihr Interesse ist und eine zarte Bereitschaft zum Kontakt. Dennoch gibt es belastende Affekte, die sich durch ein schnelles Weinen oder Erschrecken ausdrücken, etwas, was den ersten, vorsichtigen Kontakt zu anderen Kindern der Gruppe begleitet. Wie wichtig hier ein vermittelnder, haltender und Verbindung schaffender Einfluss ist, zeigt die Szene mit dem Steckspiel besonders eindrücklich. Die kleinen Kinder sind noch nicht besonders geschickt im Umgang miteinander. Sie brauchen einen moderierenden Anderen, der die Beziehungsgestaltung unterstützt (Viernickel, 2002; Hover-Reisner & Fürstaller, 2017). Kleinstkinder befinden sich im Vorstadium des Einfühlungsvermögens, sie reagieren mit Affektansteckung und Imitation. Wenn ein Kind weint, dann weint das andere gleich mit. Scheerer (2008a) weist kritisch darauf hin, dass diese Affektansteckung in der Krippenerziehung oft vermieden wird. Daraus resultiert allerdings nach Scheerer ein Gruppenklima, in dem der „allgemeine Level des Affektausdrucks niedrig gehalten...“ (S. 6) wird und verweist auf die langfristigen und pathogenen Folgen einer Unterdrückung des Affektausdrucks vor der Stufe der Affektdifferenzierung. Weiterhin befinden sich junge Krippen Kinder auf dem Zenit aggressiven Verhaltens. Scheerer schreibt, was dies für den professionellen pädagogischen Umgang bedeutet: „... aber gerade deshalb brauchen Ein- bis Zweijährige, die die größte Krippengruppe ausmachen, aufmerksame Erwachsene, die sie voneinander schützen und ihnen andere Wege des Gefühlsausdrucks zeigen - mithilfe von Verbalisierung und eines die ungebremste kindliche Aggression behutsam umlenkenden Körpereinsatzes“ (Scheerer, 2008b, S. 203).

Später setzen sich Dörte und Sophie in den Glasvorbau auf ein kleines Podest. Sophie protestiert sofort, als Dörte sie alleine hinsetzt. Es kommt mir so vor, als signalisiere sie den

Wunsch nach weiterem Körperkontakt. Die Analysen der Ausschnitte weisen darauf hin, dass Sophie heute intensiv mit dem Getrennt-Sein von ihren Eltern befasst ist. Deshalb ist sie auf ein hohes Maß an zuverlässiger und vorhersehbarer Zuwendung angewiesen. Ihr Bedürfnis drückt sie in der Interaktion mit ihrer eingewöhnenden Bezugsperson deutlich aus, auch wenn Dörte nicht gänzlich offen dafür zu sein scheint. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Art des Zusammenseins mit den anderen Kindern und Erwachsenen sowie die noch unvertraute Umgebung beunruhigend auf sie wirken. Überall um sie herum schwirren andere, noch fremde Kinder. Dies löst Unruhe und Angst im Eingewöhnungskind aus. Bisher bietet ihr der Schoß von Dörte einen sicheren, geborgenen Platz. Allmählich nun macht sie jedoch die soziale Erfahrung, dass dieser Platz nicht nur ihr zur Verfügung steht und sie diesen teilen muss.

Ganz anders als in ihrer Kleinfamilie. Ihre innere Belastung und Unruhe führt zu dem nicht gerichteten Zeigen auf verschiedene Spielzeuge, mit denen sie sich dann nicht allzu lange beschäftigt. Es ist der Versuch etwas auszuagieren, von der Überwältigung der Affekte, wie der Verunsicherung und Überforderung durch die vielen anderen, ebenfalls bedürftigen Kleinstkinder. Dörte reagiert in diesem Moment hilflos, wenn sie sich bei Sophie nach ihrem Befinden erkundigt. Ein einfühlsames Bemerkens des kindlichen Unbehagens sowie der intensiven Gefühle von Aufregung, Frustrationen und Angst kommen in dieser Szene nicht zum Tragen. Vielmehr versucht es Sophie „mit dem eigenständigen containment in Form von Aktivitäten“ (Bailey, 2008, S. 159) wie Umgang mit dem Spielzeug, Stimme einsetzen sowie körperlichen Bewegungen. Dennoch brauchen Kleinstkinder vermehrt einfühlsame Reaktionen zur Unterstützung ihrer Affektregulation von den professionellen Begleiterinnen, um zu einer entspannten Gelassenheit zurückzufinden (vgl. Bailey, 2008; Dalli, 2006; Fürstaller, 2019).

Als Dörte beginnt, sich mit mir kurz über den bevorstehenden Elternabend zu unterhalten, stellt sie sich mit Sophie auf dem Arm vor die innere Fensterscheibe zum anderen Gruppenraum. Alle anderen Kinder haben sich dort versammelt. Dörte sagt zu Sophie: *„Jetzt sind wir wieder allein“*. Wenig später steht sie mit ihr auf und geht hinüber in den Bewegungsraum, zunächst zum Ballbecken zurück. Dort sitzt jetzt ein anderes Kind. Dörte setzt Sophie dazu. Sie schaut irritiert, dass ein anderes Kind ihr so nah ist. Bald will sie wieder heraus, streckt ihre Arme in Dörtes Richtung, während sie entsprechende Unmutslaute macht. Als ein anderer Junge plötzlich anfängt zu weinen, frage ich mich, ob ich ihn erschreckt habe. Ich stand ziemlich dicht hinter ihm. Er kommt weinend zu Dörte gelaufen und will auf ihren Arm. Sophie macht nur ungern Platz. Sie schiebt den anderen Jungen leicht weg, schaut verwundert, als würde sie denken: »Wie kann das angehen, dass ist doch meine Dörte«. Dörte nimmt ihren Arm von Sophie weg und sagt: *„Aber hier sind doch auch noch andere Kinder. Die dürfen auch zu mir.“* (Abschnitt 80-90_6. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Die Ergebnisse der Analyse der letzten Beobachtungen machen deutlich, wie Sophie allmählich realisiert, dass die Abschieds- und Verlustmomente von den Eltern im Kontext der Kinderbetreuung kontinuierlich bleiben. In der letzten Zeit nun wechseln sich die Momente der Überwältigung des starken Gefühls von Trennung und Verlust ab mit aufbrechenden Emotionen (Aufregung, Wut, Angst). Kast (1982/2015) beschreibt diesen notwendigen Schritt in ihren Überlegungen zum Trauern als psychischen Prozess. Ebenso beobachtet Bowlby (1973/2006) im Kontext von Trennungen junger Kinder von ihren Eltern Ausbrüche von Zorn, Ruhelosigkeit und Angstgefühlen. Dem Protest folgen Verzweiflung und Apathie bis hin zur Verweigerung, die bei längeren Trennungen zu emotionalen Schwierigkeiten bei der Annäherung zu den Eltern führen kann. Besonders die Untersuchungen des Ehepaares Robertson machten aber deutlich, dass Kinder durchaus unterschiedlich auf die Trennungssituation reagierten und dies besonders von der vertrauten und einfühlsamen Beziehung zu den vorübergehenden Pflegepersonen abhing (Robertson & Robertson, 1975).

Mit der Auswertung der bisherigen Protokolle rückt ein weiterer Aspekt in den Fokus. Neben der kontinuierlichen Bewältigung der schmerzlichen Trennungsmomente von den Primärobjekten, der Hinwendung an eine neue Bezugsperson deutet sich eine dritte tendenziell belastende Komponente an, die den Eingewöhnungsprozess von Sophie stark beeinflusst. Die Krippeneinrichtung und die Abläufe des Zusammenseins mit vielen, noch unvertrauten anderen Kleinstkindern stellen für das Einzelkind Sophie eine zusätzliche Belastung da. Hier spürt Sophie nun, wie es ist, *eine von vielen* zu sein. Eine ganz andere Situation als zuhause, wo sie bislang noch das einzige Kind ihrer Eltern ist. Zunehmend muss davon ausgegangen werden, dass der Gruppenkontext ihr Sicherheitsgefühl immer wieder erschüttert und dadurch eine gesunde Anpassung an die Tagesbetreuung erschwert wird.

Meine heutige Beobachtungszeit ist bald zu Ende. Ich werde die Einrichtung vor Sophie verlassen. Dies ist eine neue Situation, die mit der ausgedehnten Zeit in der Einrichtung für das Kind zusammenhängt.

Dörte geht dann mit Sophie hinüber in den anderen noch unvertrauten Gruppenraum und setzt sich auf ein kleines Sofa. Der Junge, der kurz zuvor Dörtes Trost gesucht hat, ist auch da und holt ein Bilderbuch nach dem anderen heraus. Sophie schaut ihn zunächst irritiert und dann eher ausdruckslos an. Dörte klappt ein Buch auf und Sophie blättert die Seiten schnell um, weiter, weiter. Sie murrst und schnieft zwischendurch, achtet kaum auf die Bilder. Ich sitze auf einem der Stühle für die Fachkräfte, wobei ich unsicher werde, ob ich der Kollegin den Platz wegnehme. Ich bin erleichtert, als sie den Gruppenraum verlässt. Als ich aufstehe, um mich von Dörte zu verabschieden, reden wir noch über die nächsten Tage. Sie erzählt, sie wolle die Zeiten jetzt ausdehnen, worauf ich signalisiere, dass ich gerne mal beim Mittagessen beobachten würde. Daraufhin sagt sie:

„Das wird bald so weit sein. Mal sehen, ob in dieser Woche. Dann ist der Vormittag erst mal stabil.“ (Abschnitt 97-104_6. Beobachtung Kita_3_2013)

Für das Eingewöhnungskind erweitert sich ihr Radius in der Betreuungseinrichtung stetig. Sie wird nun in neue, bisher nicht gekannte Räume gebracht, wodurch auch die anderen Kinder stärker in ihr Wahrnehmungsfeld rücken. Sophie bewegt sich heute mit ihrer Bezugsperson durch die verschiedenen Räume. Sie verweilt einige Zeit an verschiedenen Plätzen, bevor sie woanders hingehen. Sophies Stimmung bleibt heute leidend, traurig und weinerlich. Ihr Trennungsschmerz überdeckt ihre Lust zu explorieren. Ebenso wie Sophie kommt die Beobachterin ganz ungewollt in Kontakt mit den anderen Gruppenkindern. Sophie trifft einige andere Kinder, wobei kurze Interaktionen entstehen. Zugleich merkt sie, dass ihr exklusiver Platz bei Dörte nicht mehr nur ihr gehört, wie noch in den ersten Eingewöhnungstagen. Sie beobachtet die anderen Kinder, mal ganz interessiert, dann wieder eher ängstlich abwehrend. Zum Ende meiner Beobachtungszeit muss ich mich verabschieden. Heute bleibt Sophie wie bald an allen Tagen länger in der Einrichtung. Das kurze Gespräch zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und der Beobachterin, macht deutlich, dass die Eingewöhnung in bestimmten Phasen verläuft. Nach dem ganz individuellen Eingewöhnen in einem Extraraum beginnt jetzt die nächste Phase, in der das neue Kind das Gruppengeschehen, die Abläufe sowie die Rituale der pädagogischen Einrichtung besser kennenlernt. Die frühpädagogische Fachkraft erläutert der Forscherin die nächsten Schritte, wie eine längere zeitliche Anwesenheit mit gemeinsamen Mittagessen, etwas später folgt dann der Mittagsschlaf und eine erneute Ausweitung der Betreuungszeit, je nach Wunsch der Eltern. Für wie viele Stunden Sophie in der Einrichtung angemeldet ist, hat die Forscherin nicht erfahren. Dass heute, nach einer viertägigen Pause der Eingewöhnung die Anwesenheitszeit des Kindes ausgedehnt wird, hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass ein gewisser institutioneller Zeitplan für die noch folgenden Eingewöhnungen vorliegt.

Die weiteren Materialanalysen weisen auf eine latente Forcierung der Loslösung des Kleinkindes aus seinem familiären Gefüge hin. Ihr Zeitbedürfnis scheint nicht kompatibel mit den Erfordernissen der pädagogischen Einrichtung. Es ist der erste Tag der dritten Eingewöhnungswoche. Sophie selbst wirkt noch ganz überwältigt von dem Verlust einer ihr bekannten räumlichen Umgebung, dem Verlust der elterlichen Objekte und ihrer individuellen, routinemäßigen Abläufe. Die schmerzlichen Zustände des Getrennt-Seins und ihre Trauerarbeit erfüllen zeitweise ihr inneres Erleben. Sie übt sich in dem Sich-trennen-Müssen und wendet sich an ihre Bezugsperson, zu der sie allmählich ein Sicherheitsgefühl entwickelt. Meines Erachtens braucht es noch etwas Zeit für diese schmerzlichen Prozesse, bis das Kind - wie

Kast es nennt - in eine Phase des neuen Selbst- und Weltbezuges eintritt und die Hinwendung zum Neuen intensiver sein gesamtes Sinnen beansprucht. Besonders hemmend auf ihren Anpassungsprozess wirkt sich ihr Gefühl der Bedrohung und Ängstlichkeit in den Peer-Interaktionen aus, die deshalb bisher wenig positiv gefärbt erscheinen. Verglichen mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell befindet sich Sophie in der Stabilisierungsphase einer längeren Eingewöhnungszeit. Diese wird mit zwei bis drei Wochen in den Konzepten veranschlagt. Orientiert sich die Frühpädagogin an diesem Konzept, so kann sie schon jetzt unter Druck geraten und deshalb die zeitliche Anwesenheit des Kindes ausdehnen wollen. Ihre angedeutete positive Sicht auf die weitere Perspektive einer stabilen Vormittagsbetreuung inklusive Mittagessen erscheint aus Sicht des bisherigen Analyseprozesses eher verfrüht. Im weiteren Beobachtungsverlauf wird noch klarer, wie die Frühpädagogin Dörte selbst unter Druck steht, weil bald ein neu aufgenommenes Eingewöhnungschild ihre ganze Aufmerksamkeit brauchen wird.

Am nächsten Tag bringen wieder beide Eltern Sophie in die Krippeneinrichtung. Sophie hält eine Brezel in der Hand. Ihr Vater erzählt mir, dass sie heute Morgen zuhause nichts frühstücken wollte. Wieso mochte sie nicht frühstücken? Ist sie in der Vorerwartung auf den Krippenalltag schon *satt*, oder geht ihr die Trennung von den Eltern so nah? Die Gedanken gehen in verschiedene Richtungen. Der Vater klingt eher besorgt, als er sagt, dass sie es nicht geschafft haben, sie zum Essen zu bewegen. In diesem Moment kann er weniger positiv auf ihre Willensäußerung blicken. Einen tieferliegenden Zusammenhang zur Eingewöhnung und des Getrennt-Werdens von ihnen stellt er nicht her. Seine Tochter könnte durch ihre Verweigerung etwas von ihrer Frustration ausdrücken, darüber, dass die Eltern sie solch einer schwierigen Situation aussetzen. Dieser Gedanke würde bei den Eltern Schuldgefühle auslösen. Diese deutliche Bekundung des eigenen Willens wird Sophie besonders in der Eingewöhnungssituation helfen. In den Interaktionen mit noch nicht vertrauten Erwachsenen und den Kindern kann sie sich aktiv mitteilen. Dadurch fällt es den Beteiligten leichter, das neue Kind zu verstehen und seine Bedürfnisse zu berücksichtigen. Damit könnte es ihr leichter fallen, Unterstützung bei der Affektregulierung und den sozialen Herausforderungen einzuholen. Im Flur, als die Mutter den Kinderwagen wegbringt, kuschelt sich Sophie ganz zärtlich und anlehnungsbedürftig an den Vater. Es wirkt wie eine letzte emotionale Stärkung. Ein wärmendes Geborgenheitsgefühl, bevor sie allein ohne ihre Eltern in einer neuen Umgebung zurechtkommen muss. Als die Mutter zurück ist, übergibt er ihr Sophie. Für mein Empfinden ist er dann ganz schnell weg. Der Mutter scheint es ähnlich zu gehen. Sie ruft ihn zurück, weil er sich noch gar nicht von Sophie verabschiedet hat.

Der Vater kommt noch einmal zurück und schiebt sich mit seinem Gesicht ganz dicht an Sophies Gesicht heran. Ich erinnere nicht, ob er ihr einen Kuss geben will. Sie dreht sich aber weg, in Richtung hereinströmender Kinder. Sie folgt mit ihrem Blick den Kindern, die den Flur entlanglaufen. Ihre Mutter sagt dann etwas resigniert zum Vater: „*Sie ist abgelenkt.*“ (Abschnitt 15-18_7. Beobachtung Kita_1_2013)

Es könnte doch sein, dass Sophie nicht nur durch das äußere Geschehen abgelenkt wird. Wahrscheinlich ist sie innerlich jetzt darauf eingestellt, gleich in den Gruppenraum zu gehen und Dörte zu treffen. Kurz zuvor lehnte sie sich noch liebevoll an den Vater, das war vielleicht schon ihre oder beider Art sich zu verabschieden. Ihre Beziehung zu den Eltern scheint auch *sicher* genug. Vielmehr richtet sie in diesem Moment ihre ganz Kraft und Aufmerksamkeit auf das neue Lebensumfeld, ihre Welt mit den anderen Kindern und den pädagogischen Bezugspersonen. Unbewusst kann ebenso eine Enttäuschung mit hinein wirken. Ihre innere Verfassung könnte übersetzt heißen, »Ihr lasst mich hier allein und schließt mich aus«. Es ist wie ein *kleiner* Rückzug, ein Liebesabzug aus der Beziehung zu den Eltern. Gleichzeitig gilt es aus Sicht der Forscherin, sich nicht einseitig auf den Schmerz des Kindes zu fokussieren, sondern auch immer wieder zu sehen, wie aktiv und neugierig sich Sophie auf die vielen neuen Möglichkeiten des Spielens und der Kontakte einlässt. Die Balance, nicht nur das Schmerzliche und Verletzliche dieses Loslösungs- und Separationskonfliktes zu sehen, sondern auch ihre Bereitschaft, auf Neues zuzugehen und ihre Autonomielust.

Beim Hineingehen entspinnt sich ein kurzes Gespräch zwischen Sophies Mutter und der Forscherin über die letzte Beobachtung.

Emma zur Beobachterin: „*Am Montag warst du ja dann schon weg.*“ Ich: „*Ja, ich bleibe doch immer nur eine Stunde, sonst wird es mir zu viel, ich kann mir dann nicht mehr alles merken.*“ Emma: „*Sie war ganz entspannt, ... aber schon sehr groggy, sehr müde.*“ (Abschnitt 6-8_7. Beobachtung Kita_1_2013)

Trotz der Absprache, dass ich immer nur für eine Stunde zum Beobachten in die Einrichtung komme, zeigt die Mutter sich irritiert darüber, dass ich schon vor ihr die Einrichtung verlassen habe. Darüber hinaus müssten die Eltern dies bereits durch die einstündigen Beobachtungen in der Familie wissen. Die Forscherin fühlt sich wie *angeklagt* durch ihre Aussage, ich sei nicht mehr dagewesen, als sie kam. Diese Szene könnte auf eine unbewusste Übertragung in der Forschungsbeziehung hinweisen. Möglicherweise fühlt die Mutter sich aus ihrer kindlichen Perspektive in diesem Moment wie eine *Verlassene* und *Vernachlässigte*. Damit käme eine mütterliche Übertragung ihrerseits auf die Forscherin zum Ausdruck. Könnte dies ein latentes Motiv der Mutter im Rahmen der Forschungsinteraktion sein, dass sie sich (mütterlichen) Halt und Orientierung von der Forscherin in diesem Übergangsprozess erhofft? Meine

Aussage zur Forschungsmethodik bleibt schwammig. Die knappe Antwort, es werde mir ansonsten zu viel, um mir alles für das Protokoll zu merken, wirkt, als müsse ich mich für mein Verhalten auf der Beziehungsebene rechtfertigen und weniger auf der forschungsmethodischen. Andererseits könnte sich darin ein (unbewusster) Ausdruck eines Gefühls, nicht genug zu geben, verbergen. Signalisiert nicht das Kind und auch die Mutter damit, sie brauchen die Beobachterin noch? Die Forscherin darf sich nicht eigenmächtig aus dem Forschungsfeld lösen. Ein Gefühl, welches die Mutter wahrscheinlich ebenfalls latent plagt. Gleichzeitig geht es hier aber um Sophies Empfindungen, Frustrationen und Phantasien. In der Mutter könnte latent oder bewusst die Frage wirken, ob sie ihrer Tochter zu viel zumutet und sie mit ihrem Trennungsschmerz allein lässt. Während sie in unserer Forschungsbeziehung die Dinge umdreht und andeutet, ich hätte sie *verlassen*. Wobei sie es doch ist, die heute zum ersten Mal für längere Zeit aus der Einrichtung hinausgeht, um Zeit ohne ihre Tochter zu verbringen. Verständlich, dass sie dies alles nicht ohne Ambivalenz und Schuldgefühle tut. *Trennung* umfasst als Schnittstelle Gewinn und Verlust, Aufbruch und Zurücklassen, Trauer und Freude, Einsamkeit und Zweisamkeit, Lösung und Bindung (Pflichthofer, 2017, S. 8). Obwohl dieser Begriff oft negativ konnotiert ist, kann Trennung ebenso lustvoll und erleichternd sein (Diem-Wille, 2009; Pflichthofer, 2017). Es ist ein Begriff, der Bewegung beinhaltet - ein wiederkehrender Prozess des Individuums, wie Mahler et al. ihn als Loslösungs- und Individuationsprozess beschreiben. Wandlung, von dort nach da, wie schon mehrfach in dieser Arbeit beschrieben. Auch die kleine Sophie wandelt sich, bewegt sich zwischen Entwicklung und Stagnation, Liebe und Hass, Bindung und Lösung. Gleichsam ist dieser Begriff gefüllt mit unseren subjektiven Erfahrungen und Phantasien (Pflichthofer 2017).

In der Garderobe setzt die Mutter sich mit Sophie auf den Fußboden. Sie sagt zu mir: *„Das wird heute wieder schwierig. Sie hat Mittwoch auch gleich geschlafen, dann nochmal im Auto um halb sechs und dann erst um zwanzig Uhr dreißig. Unser ganzer Rhythmus ist durcheinander, wir bekommen dann auch wenig Schlaf.“* Ich sage: *„Es ist eine richtige Umstellung?“* Emma: *„Ja schon, aber für unsere Arbeit ist das eigentlich gut, dieser Rhythmus, ich kann dann arbeiten. Heute gebe ich sie ja auch nur ab.“* Sie wirkt aufgeregt und selbst freudig überrascht. Dann fällt ihr ein, dass sie Sophies Kuscheltier vergessen hat. Sie sagt verzweifelt mehr zu sich selbst: *„Oh, nein und das heute!“* Sie wirkt fast panisch und macht sich Vorwürfe. Zu Sophie gerichtet: *„Dann darfst du auf mich ärgerlich sein. Das ist aber doof.“* Es beschäftigt sie. (Abschnitt 19-27_7. Beobachtung Kita_1_2013)

Die vielschichtigen Umstellungsbemühungen, die eine Familie während und nach der ersten Eingewöhnung in die öffentliche Kinderbetreuung vollzieht, deuten sich an. Bisher konnte die Familie ihren ganz eigenen Rhythmen nachgehen. Dies ist sicherlich noch mal eine Besonderheit, da beide Eltern beruflich selbständig sind. Nun wird die Familie mit einem *anderen*,

institutionellen Rahmen und Rhythmus konfrontiert. Die familiäre und die institutionelle Betreuung ergeben ein neues Bezugssystem des Kindes. Wenn es gut gelingt, entspinnt sich ein reger Informationsaustausch, der das jeweilige Gegenüber mit einbezieht (Bailey, 2008, S. 157-159). Aufgrund von Sophies Alter muss bedacht werden, dass ein- bis zweijährige Kinder noch wechselnde und wenig konstante Rhythmen aufweisen (Diem-Wille, 2007; Fraiberg, 1996; Largo, 2010). Vieles ist aufgrund der rasanten Entwicklungsdynamik in dieser Zeit im Wandel. Schlafens- und Essenszeiten verändern sich ständig. Wieder dient der Schlaf den Erwachsenen als ersichtlicher Grund dafür, dass der kindliche Anpassungsprozess stagniert oder Konflikte auftreten.

Die beziehungsrelevanten Veränderungen kommen somit nicht in den Blick. Sophie geht nun heute allein hinein in die Gruppenräume. Ihr gewachsenes Sicherheitsgefühl macht es möglich, dass sie die Fröhpädagogin als neue Bezugsperson akzeptiert und immer stärker mit ihr interagiert. Wie erleben das ihre Eltern? Sehen und erkennen sie die Bemühungen und Kräfte ihres Kindes im Krippenalltag? Denkbar wäre auch eine latente Angst vor dem Versagen, dem Scheitern der Eingewöhnung. Zugleich deutet die Mutter hier ihren Gewinn an Zeit für ihre Berufstätigkeit an, dem ein fester Rhythmus ebenfalls zuträglich wäre. Ihre fast panische Reaktion, als sie bemerkt, dass sie das Kuscheltier der Tochter vergessen hat, verweist auf ihre innere Anspannung. Es wird zum ersten Mal eine Verabschiedung an der Tür geben, wie ich gerade erfahre. Mit der Ausdehnung der Trennungszeiten und dem Ankommen in der Gruppe ohne die Mutter schreitet der Eingewöhnungsprozess weiter voran. Die Zeiten, in denen sich Sophie wohler fühlt, nehmen zu, ebenso gewinnt ihre Beziehung zu Dörte an Dichte und Vertrauen.

Das Kuscheltier als Übergangsobjekt erlangt in der Familie nun zunehmend einen bedeutsamen Stellenwert. Sophies Mutter ahnt und akzeptiert mitfühlend die Bedeutung des Stofftieres für diese Trennungszeit in der Krippe. Dafür sprechen auch ihre massiven Vorwürfe in der Garderobe. In diesem Moment wird sie zur *Täterin* und Sophie darf sie anklagen. Anders als noch zu Beginn der Beobachtung, als sie den latenten Vorwurf des Kindes »Du gibst mich weg« nicht zulassen kann und für einen Moment eher selbst in die regressive Dynamik des kleinen, *verlassenen* Kindes rutscht. Wir vermuten, dass sie damals in der Kinderkrippe in der ehemaligen DDR kein Übergangsobjekt nutzen durfte. Sie musste wie die vielen anderen Kleinstkinder gänzlich ohne diese Trennungshilfe auskommen.

Nachdem sie Sophie ausgezogen hat, drückt sie sie nochmal an sich und bereitet sie vor: „*Heute geht die Mama gleich.*“ Sophie scheint keine Notiz davon zu nehmen. Als wir in den wieder dunk-

len Gruppenraum gehen, trägt die Mutter Sophie so, dass sie nach vorne blickt. Sophie lächelt Dörte an, nachdem diese sie mit „*Hallo Sophiechen*“ begrüßt. Dörte kommt zur Tür und übernimmt Sophie. Die Mama sagt „*Tschüss*.“ Sophie murrte nur ganz kurz auf. Dörte setzt sich gleich mit ihr zum Ballbecken. Nadine, eine Kollegin und eine Praktikantin sitzen auf dem Teppich in der Mitte des Raumes zusammen. Zuerst fühle ich mich wieder unwohl, wie eine Aufpasserin, während ich am Tisch der Betreuerinnen sitze. (Abschnitt 27-34_7. Beobachtung Kita_1_2013)

Wie ist es zu verstehen, dass Sophie augenscheinlich keine erkennbare Reaktion auf die Trennung von der Mutter an der Tür zeigt? Möglicherweise ist sie innerlich schon ganz auf die Gruppe eingestellt oder hat sie überhaupt verstanden, dass die Mutter heute nicht mehr mit hinein geht? Beides kann möglich sein. Denn die Mutter trägt sie noch auf dem Arm an ihren warmen Körper gepresst. Damit hat das Gesprochene nicht dieselbe Wirkung. Andererseits könnte in Sophie eine unbewusste Haltung wirken, mit der sie sich von der Mutter und ihren latent spürbaren Schuldgefühlen abgrenzt. Ein Stück weit akzeptiert sie wohl jetzt die Realität der wiederkehrenden Trennung von der Mutter/den Eltern. Dabei helfen ihr die Neugier und Freude auf das, was kommt. Desweiteren erwartet sie Dörte, zu der sie eine zunehmend sichere Beziehung und ein Vertrauensverhältnis aufbaut. Diese spricht sie zugewandt und fast zärtlich mit einem Kosenamen an. Eine herzliche, warme zugewandte Begrüßung, die das Ankommen im Gruppenkontext erleichtert. Sophie ist gut angekommen.

Es ist jetzt eher die Beobachterin, die sich unwohl fühlt. In der gemeinsamen Analyse sprechen wir darüber, dass es auf den ersten Blick mit ihrer Sitzhöhe zu tun haben könnte. Da Dörte und Sophie auf dem Boden sitzen, schaut die Beobachterin von oben auf beide herab. Beim weiteren Nachdenken kann die Beobachterin darüber sprechen, dass sie eine ablehnende Atmosphäre spürt, die mit den anderen Mitarbeiterinnen zu tun hat. Sie nimmt etwas davon wahr, was sich später nach dem Elternabend noch deutlicher herauskristallisieren wird. Nicht alle von Dörtes frühpädagogischen Kolleginnen stehen der teilnehmenden Eingewöhnungsbeobachtung wohlwollend gegenüber. Das Versäumnis, die teilnehmende Beobachtung und den Kontext der Forschung dem gesamten Krippenteam vorzustellen, belastet nun die konkrete Forschungsumsetzung. Möglicherweise hätte es zu einer anderen, gelösteren Situation vor Ort geführt, wenn ich mich persönlich mit meinem Forschungsinteresse bekannt gemacht hätte.

Später im Protokoll beschreibe ich Sophie heute als durchgehend „angeknackst“. Später reagiert sie auf das Weggehen und Getrenntsein von der Mutter mit Verzweiflung, Traurigkeit und Protest. Kann es sein, dass sie sich beim konkreten Verabschieden der Mutter etwas aus ihrer Beziehung zurückzieht, wie im Flur mit dem Vater? Durchaus denkbar, dass sie für diesen Moment in der Einrichtung etwas von ihrer Angewiesenheit und Zuneigung nun auf Dörte

überträgt. Damit wächst gleichzeitig ihre Anpassungsbereitschaft. Sie beginnt, diese zeitliche Trennung und das Getrennt-Sein mehr zu akzeptieren. Eine psychische Ablösung auch von dem Umstand, hier in der öffentlichen Einrichtung nicht immer *im Mittelpunkt* zu stehen und Einstimmung zu erfahren, zumindest anders als im familiären Kontext. Ihre egozentrische altersentsprechende Weltsicht wird allmählich abgelöst durch den Übergang zur depressiven Position, in der Kinder einsehen, dass die Welt *sich nicht nur um sie dreht* (Diem-Wille, 2007, S. 94).

Bald kommt ein weiteres Mädchen in den Raum. Es läuft in Richtung des Ballbeckens. Sophie sitzt bereits im Becken, als das Mädchen ebenfalls dort hineinkrabbelt. Sophie murrte laut auf. Als das Mädchen dichter heran kommt, reicht Sophie ihr einen Ball und ihre Betreuerin unterstützt das: „*Schau mal, die Sophie gibt dir einen Ball*“ und das Mädchen nimmt den Ball. Dann reicht Sophie ihr noch einen. Als ihr der Ball aus der Hand rollt und plötzlich weg ist, haut/streichelt Sophie etwas unkoordiniert dem Mädchen ins Gesicht. Es ist, als seien beide Strebungen da, das Mädchen soll weg und gleichzeitig interessiert es sie. Dörte sagt: „*Ei machen!*“ Beide sitzen noch im Becken, aber Sophie gefällt das nicht länger. Sie wühlt die Bälle in die Richtung des anderen Mädchens, so als solle sie weg gehen. Dann lehnt sie sich wieder aus dem Becken heraus. Während sie mit ihrer Stimme und ihrem Blick andeutet, wieder auf Dörtes Schoß zu wollen. Leise meckert sie, während sie hinüber zu Dörte krabbelt. Generell ist sie jedoch heute recht still. (Abschnitt 39-47_7. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Hier entspinnt sich eine schöne, kurze Interaktion zwischen den beiden Mädchen. Zunächst ängstlich scheint Sophie nicht zu wollen, dass das Mädchen in ihre Nähe kommt. Dann reicht sie ihr einen Ball. Wie ein Versöhnungsball, gegebenenfalls in einer mütterlichen Identifizierung, wie ein *Geschenk*. Als sie den Ball aus der Hand verliert, könnte darin das Thema *Verschwinden* stecken. So, wie heute für Sophie wahrscheinlich in nicht nachvollziehbarer Weise die Mutter plötzlich verschwunden ist? Ist es ein Ausdruck ihrer ambivalenten Gefühlswelt, als sie mit den Händen herumwirbelt oder später die Bälle in die Richtung des Mädchens drückt? Will sie mitteilen, dass das Mädchen weggehen soll, das es ihr Platz ist? Das Zusammenkommen und die Interaktion dieser beiden Kinder gelingt nicht ohne eine pädagogische Unterstützung. Gleichwohl erkennt Sophie in diesem Moment das andere, kleine Mädchen als ein soziales Gegenüber. In ihrer unbewussten Phantasie könnte sie in dem kleinen Mädchen auch ihre Mutter oder Dörte sehen, der sie mitteilt, was sie nicht möchte. Ebenso vorstellbar ist, dass sie sich in diesem Moment selbst *als Mutter* für dieses kleine Baby-Mädchen erlebt. Eine andere Interpretationsrichtung favorisiert die Vorstellung einer sich andeutenden geschwisterlichen Rivalität. Viele Interpretationsrichtungen kommen zusammen: Sie könnte das Mädchen auch eher wie eine Puppe, eine Ableitung der Mutter/Elternfiguren sehen, die es zu untersuchen gilt. Oder auch wie ihr Kuschtier, ein Übergangsobjekt, mit dem sie machen kann, was sie will. Ihre innere Welt, so scheint es, ist noch sehr vom Egozentrischen durch-

setzt und die Unterscheidung zwischen *belebt* und *unbelebt* noch nicht gänzlich etabliert. Die unterstützende Moderation durch die frühpädagogische Fachkraft erscheint nötig und kann zuvor Gesagtes einbeziehen. Die Aufforderung, das andere Mädchen lieb zu streicheln, entspricht einer sozialen Norm, die Sophie aufgrund der oben genannten Entwicklungsdynamik möglicherweise so noch nicht verstehen kann.

Kurze Zeit später kommt Sophie erneut in Kontakt mit den anderen Kindern. Sie sitzt nun mit Dörte auf einem Teppich im anderen Gruppenraum, in dem sich ungefähr zehn andere Kleinstkinder befinden.

Dörte hat Sophie in ihrer Nähe auf den Teppich gesetzt. Einen Augenblick später kommen noch drei weitere Kinder hinzu. Sophie schaut irritiert, will dann wieder zu Dörte auf den Arm, streckt ihr die Arme entgegen, während sie Unmutslaute hervorstößt. Später sitzt sie weiter entfernt von Dörte und schmeißt einen Waschlappen mit Wäscheklammern daran ungeduldig weg. Dörte reagiert: „*Die bekommst du nicht mehr ab, was?*“ Sie klingt dabei eher gleichgültig. Als die anderen Kinder ziemlich dicht an Sophie herankommen, beginnt sie mit den Händen um sich zu fuchteln. Sie wirkt wie außer sich, überfordert, als wolle sie die Kinder damit vertreiben. Kurz danach versucht sie, Ben eine Wäscheklammer aus der Hand zu nehmen. Dörte bemerkt das und sagt: „*Kommen sie dir zu nah?*“ und später: „*Die Sophie ist ein Einzelkind, sie will die anderen Kinder nicht.*“ Sie sitzt mit dem Rücken zu mir. Dann quengelt sie wieder und Dörte nimmt sie zu sich auf den Arm. Als ein fremder Vater hereinkommt, schaut Sophie länger zu ihm und beginnt zu weinen. Eine andere Fachkraft meint dann, als der Vater weg ist, dass er auch etwas furchteinflößend aussieht. Sie begründet es folgendermaßen: „*Er ist so groß mit seinem Bart und dem Hut.*“ Ich frage mich, ob die Anwesenheit des fremden Vaters Sophie nicht eher an ihren eigenen Vater erinnert. Sie sieht blass und erschöpft aus. (Abschnitt 54-67_7. Beobachtung Kita_2_2013)

Als Sophie das Körbchen mit den vielen Wäscheklammern und dem Waschlappen findet, versammeln sich wieder einige andere Kinder um sie. Dies löst scheinbar Unbehagen, wenn nicht gar Angst in ihr aus. Aus einer professionellen Sicht wirkt diese Situation zu wenig moderiert und die Interaktion der Kinder kaum begleitet. Es geht wieder um Spielmaterial, welches zur Verfügung gestellt wird. Das wirkt auf die Forscherin wie etwas Besonderes aus Sicht der Frühpädagoginnen. Ein Bildungsangebot für die Kleinen, aber mit wenig Substanz hinsichtlich der Bedeutung und Verwendung, die diesem Material seine Spezifik verleiht.

Vielmehr hätte die Frühpädagogin die Kinder mit einander bekannt machen können und durch ihre Begleitung, weitere Verbindungen der Kinder untereinander zu fördern. Die bisherigen Auswertungen deuten darauf hin, dass Sophie die anderen Kinder noch nicht als von sich abgrenzte, lebendige Objekte erkennt. Deshalb benötigt sie hier eine pädagogische Hilfe in Form einer professionellen Moderation. Sophie sieht die anderen Kinder wahrscheinlich eher als Wesen wie ihren Kuschelhund, mit dem sie anstellen kann, was sie möchte. Ihr spezifischer Lernprozess, dass dem nicht so ist, könnte hier ansetzen. Dafür müsste sich die frühpä-

dagogische Fachkraft mehr einfühlen, in Sophie aber auch in die anderen Kinder. Sie braucht ein spezifisches, entwicklungspsychologisches Wissen, um den Umgang der Kinder in den ersten zwei Lebensjahren von denen der späteren zu unterscheiden. Den Waschlappen, an dem einige Wäscheklammern heften, erlebt sie möglicherweise als einen zusammengesetzten Fremdkörper. Etwas, was sie weghaben will oder drückt sich darin aus, dass sie die anderen Kinder weg haben will, von denen sie sich bedrängt fühlt («Sie heften sich an mich dran»). Der Waschlappen mit den Wäscheklammern könnte auch für Sophies soziales Gefühl in dieser Gruppe stehen. Dass der Waschlappen die eingewöhnende Fachkraft symbolisiert, an der auch die anderen Kinder ihren Platz suchen. Denn heute zieht es sich durch die gesamte Beobachtung, dass Sophie Eifersucht auf die Gleichaltrigen äußert, wenn diese die Nähe zu Dörte suchen. Ihre Handlung, den Waschlappen wegzuschleudern könnte auf eine affektive, aggressive Reaktion auf die vorherige Bedrängung durch die anderen Kinder hindeuten.

Zum Ende meiner Beobachtungszeit erfahre ich, dass Dörte in zwei Wochen für eine Woche in den Urlaub geht. Diese Nachricht überrascht und verunsichert mich, weil ich mich frage, wie es mit der Eingewöhnung wohl weiter gehen wird. Dörte wirkt besonders optimistisch auf mich, als sie davon spricht, dass Sophie in zwei Wochen wohl schon in der Einrichtung ihren Mittagsschlaf abhalten wird. Beruhigend empfinde ich ihre Überlegung, Sophie nun schon allmählich mit den Kolleginnen aus der anderen Gruppe und der Praktikantin vertraut zu machen. Es bleibt eine gewisse Skepsis, wie Sophie auf diesen Umstand reagieren wird. Ist sie schon bereit und in der Lage, weitere Beziehungen zu neuen Erwachsenen hier einzugehen? Und, wie wird sie auf die partielle Abwesenheit von Dörte reagieren. Auch, wenn die Kindergruppe mehr und mehr zur vertrauteren Umgebung wird, ist es wahrscheinlich, dass dieser Umstand den Eingewöhnungsprozess stören wird. Bailey (2008, S. 164) weist in ihrer Untersuchung darauf hin, dass Verlusterfahrungen sowie eine verringerte Verfügbarkeit der Erzieherin sich auf die Fähigkeit oder den Wunsch des betroffenen Kindes, ähnliche intensive Beziehungen einzugehen, hemmend auswirken können. Indessen fand sie auch heraus, dass betroffene Kinder nach einer Phase des Protestes, andere Strategien anwendeten, indem sie „sich, mit seinen unbefriedigten Interaktionsbedürfnissen nunmehr an Gleichaltrige, an andere anwesende Bezugspersonen und an Objekte“ wenden.

Dennoch, welchen Einfluss hat der Urlaub der eingewöhnenden Bezugsperson auf das kindliche Sicherheitsempfinden, Beziehungsverhalten und den gesamten Verlauf der Eingewöhnung? Zwar widerspricht dies dem Wissen um die Sensibilität der Beziehungs- und Interaktionsprozesse im Eingewöhnungslauf, dennoch ist anzunehmen, dass dies die Realität in deut-

schen Krippeneinrichtungen ist. Die Szenen, in denen ihr andere Kinder zu nah kommen, wiederholen sich noch mehrfach in dieser Beobachtungszeit. Später steht Sophie im Glasvorbau eine Weile an die Fensterbank gelehnt. Sie schaut durch das innere Fenster in den Gruppenraum. Aus der Ferne beobachtet sie die ihr noch gänzlich unvertraut und kompliziert wirkende Gruppensituation. Sie schaukelt ihren Oberkörper sanft hin und her. Es wirkt, als beruhige sie sich selbst, während sie sich mit der vorgefundenen sozialen Situation hier in der Krippeneinrichtung zu arrangieren sucht. Sie muss nun ohne ihre vertrauten und unterstützenden Eltern zurechtkommen. Die Beobachterin beschreibt Sophie heute als „müde“ und „angeknackst“. Diese Beschreibung lässt daran denken, dass sich das einzugewöhnende Kind resigniert und niedergedrückt zeigt. Sie scheint dabei zu sein, die Realität des Getrennt-Seins im Rahmen der Kinderbetreuung mehr und mehr zu akzeptieren. Sie sucht auch nach neuen Möglichkeiten, sich unabhängig von Dörte zu verankern und sich selbst zu beruhigen. Vielleicht gab es schon mehrere Momente, in denen sie in ihrem Interaktionsbedürfnis nicht ausreichend beantwortet wurde. Es ist ein Zeichen des fortgeschrittenen Eingewöhnungsprozesses, dass die Ansprech- und die Verfügbarkeit der eingewöhnenden Bezugsperson nachlässt und das einstige Maß an Zuwendung und Vertrautheit nicht wiederherzustellen ist.

Als Sophie immer unruhiger und unzufriedener wird, geht Dörte mit ihr hinüber in den belebteren Gruppenraum. In diesen hat Sophie zuvor lange durch den Schutz der Glasscheibe hineingeschaut. Beide setzen sich dort auf den Spielteppich. Wieder sind andere Kinder da und Sophie passt das scheinbar nicht. Sie drückt sie weg, wenn sie ihr zu nah kommen. Sie murrte und will das Spielzeug für sich haben. Zwischendurch schaut sie zu Dörte, die sich nun etwas entfernt an die Wand gelehnt hat. Sie sagt zu mir fast erleichtert: *„Jetzt kann ich mich schon etwas entfernen.“* Ganz schön anzusehen, wie die Praktikantin in der Folge Kontakt zu Sophie aufnimmt. Sie setzt sich dicht vor sie und beginnt mit ihr zu interagieren. Neben ihr sitzt noch ein anderes Kind. Sophie schaut verwundert, aber wohlwollend. Die Praktikantin spricht ganz sanft mit ihr und reicht ihr kleine Holzstecker, die sie mit einer Pause und etwas Argwohn im Gesichtsausdruck annimmt. (Abschnitt 103-110_7. Beobachtung Kita_3_2013)

Obwohl ich aus meinen bisherigen Beobachtungserfahrungen im Rahmen meiner Ausbildung besonders bei der Kleinkindbeobachtung in einer Kindergruppe die Verabschiedung beziehungsweise den Umgang mit dem Ende der Beobachtungszeit kenne, taucht in diesem Forschungskontext hinsichtlich der Verabschiedung eine deutliche Verunsicherung bei mir auf. Im Vorfeld der Forschung gab es zu wenige Überlegungen hinsichtlich der Kontaktgestaltung im Rahmen der teilnehmenden Untersuchung. Neben der allgemeinen Einbettung des Forschungsvorhabens im institutionellen Kontext besonders in den verschiedenen Teams sind die Situationen des Kommens und Gehens der Forscherin in die Institution zu wenig bedacht und durchdacht worden (vgl. Breuer 1996).

Als ich aufbrechen will, sage ich etwas ziellos in den Raum hinein „*Tschüss*“. Sophie hat das gar nicht mitbekommen. Als ich mich dann noch einmal direkt von ihr verabschiede, dreht sie sich nach mir um. Ich gehe dann sofort, während ich keine Reaktion bemerke. Vergesse aber meine Tasche und komme über die Garderobe noch einmal in den Gruppenraum zurück. Ich husche nur schnell hinein, will keine Unruhe oder Abschiedsgefühle im Kind auslösen. In der Garderobe erwarte ich eigentlich die Mutter, sie ist aber nicht da. Ich hatte das zu Beginn nicht genau verstanden, wann die Mutter zum Abholen kommen soll. Dörte sagt mir eben beim Rausgehen, dass die Mutter eigentlich ab jetzt in der Garderobe warten solle, sie aber noch eine halbe Stunde länger machen wollen. Keine Mutter da. Ich gehe irritiert. Dann höre ich ein lautes Weinen aus den Gruppenräumen und ich frage mich, ob es Sophie ist. Ich hoffe nicht und laufe schnell los. (Abschnitt 113-121_7. Beobachtung Kita_3_2013)

Was macht es mir heute so schwer, mich aus der Beobachterposition zu lösen? Eine Beobachterin muss sich nicht verabschieden. Sie bleibt für einen festen Zeitraum, bewegt sich still im Hintergrund und geht dann wieder. Sie ist da, um wahr- und aufzunehmen, sich in das psychische Erleben der Beobachteten einzufühlen, aber keine tiefgehende Beziehung einzugehen. Dabei gerät sie für sich in eine Art *Verwicklung* wie Rauh (2017) es nennt, um Tieferliegendes und Verdrängtes über ihr Gegenüber und die daraus folgenden Interaktionsprozesse zu erfahren. Gleichzeitig bedarf es einer Abstinenz, die hilft, Raum für Entwirrung zu schaffen und dem Agieren der Beobachterin entgegen zu wirken.

Am Ende der Beobachtung rennt die Forscherin förmlich weg aus der Einrichtung, wie affektiv getrieben. Als Forschungssubjekt wirken in ihr jetzt wahrscheinlich Affekte und Störungen, die durch den Kontakt mit dem Untersuchungsgegenstand ausgelöst wurden (vgl. Breuer, 1996, S. 102f). Ihre Gegenübertragungsreaktion hat vielleicht damit zu tun, dass sie projektiv identifiziert ist mit den negativen Phantasien und Gedanken der Erwachsenen. Lläuft sie weg wie die Mutter, beunruhigt von dem Gedanken, Sophie könne traurig sein über ihr Weggehen? Getragen von einem latenten Schuldgefühl, das Kind allein gelassen zu haben und ihm damit etwas *Schreckliches* anzutun. Die Beobachterin ist besetzt von den negativen Phantasien der Erwachsenen, wahrscheinlich auch von ihren eigenen. Ihre biographischen Vorerfahrungen und damit verbundene Sichtweisen auf die frühen Lebensjahre prägen natürlich auch ihre Wahrnehmung und Identifikationen. Das Agieren der Beobachterin, indem sie sich viele Gedanken bei der Verabschiedung macht, ihre Tasche vergisst und ihr fluchtartiges Wegrennen aus der Situation, kann mit dem Erleben der Mutter zu tun haben. Diese spürt wahrscheinlich in latenter Weise, dass sich Sophie etwas aus ihrer Bindung zurückzieht. Dies kann Schuldgefühle und eine latente Furcht vor der eigenen mütterlichen Bedeutungslosigkeit in ihr auslösen.

Denn im Übertragungsgeschehen sehen wir, dass Sophie von der Verabschiedungen der Eltern und auch der Beobachterin scheinbar kaum Notiz nimmt. Alle erwachsenen Beteiligten *kämpfen* jedoch gegen diesen Rückzug des Kindes an. In der Eingangsszene ruft die Mutter den Vater nochmal zurück, weil er sich nicht verabschiedet hat. Sophie zeigt kaum eine Reaktion. Später, als die Beobachterin gehen will, passiert etwas Ähnliches. Sie ist jetzt irgendwo allein in der Krippe, ohne die vertrauten Begleiterinnen. Dennoch sehen wir, wie sie um die Anpassung an die außerfamiliäre Tagesbetreuung bemüht ist und folgen ihr bei ihren geschützten Erkundungen dieser neuen Welt.

Erster Elternabend für die neu eröffnete „Nestchen-Gruppe“

Ein Tag nach dieser Beobachtung findet der erste Elternabend statt. Dörte hat ein paar Wochen vorher vorgeschlagen, dass ich dort weitere Eltern für eine Teilnahme an meiner Beobachtungsstudie finden könnte. Dankbar gehe ich auf dieses Angebot ein. Die bisherige Feldbeobachtung wird durch einen erweiterten Ausschnitt des Untersuchungsfeldes ergänzt. Es sind weitere Daten über das Feld. Die Frage, welche (latente) Dynamik in den bestehenden Forschungsbeziehungen zu Sophies Eltern dadurch ausgelöst werden, ist nicht ausreichend und gewissenhaft ins Auge gefasst worden. Neben der Kontaktherstellung gilt es, auch über das Verlassen des Untersuchungsfeldes im qualitativen Forschungssetting gründlich nachzudenken (Breuer et al., 1996, S. 109). Zunächst eröffnet sich eine vielversprechende Möglichkeit, weitere interessierte Eltern zu finden, deren bevorstehende Eingewöhnung untersucht werden könnte. Schon während der Elternabend noch läuft, bekundet ein Elternpaar Interesse, an meiner Studie teilzunehmen, worüber ich erfreut und erleichtert bin. Die Suche ist in der Vergangenheit nicht einfach gewesen.

Wie schon erwähnt, habe ich mich nicht vor dem Start der Untersuchung im gesamten Team vorgestellt und über mein Vorhaben berichtet. Nach meinem Vorgespräch mit der Leitung der Einrichtung und Sophies eingewöhnender Fachkraft ist mir dies gar nicht in den Sinn gekommen. Trotz der Offenheit eines qualitativen Vorgehens muss methodisch kontrolliert vorgegangen werden, müssen einzelne Schritte bedacht und dokumentiert werden sowie in begründeten Regeln ablaufen (Mayring, 2002). Hinsichtlich einer Transparenz und eines fairen Umgangs mit dem Untersuchungsfeld - hier das Team der Einrichtung und möglicherweise auch die Eltern - hätte die Kontaktaufnahme gründlicher bedacht und geplant werden müssen. Im Rahmen der Auswertung komme ich in Kontakt mit meinen Notizen, die ich mir während des Vorgesprächs mit der Leiterin der Einrichtung und Dörte gemacht hatte. Die Leiterin berichtete, dass die aktuelle Umstrukturierung in der Kindertagesstätte nötig geworden sei,

weil die Eingewöhnung an sich oft problematisch verlaufen sei und Eltern sich zunehmend darüber beschwerten. Beide erzählten von ihrer fachlichen Auseinandersetzung und beschrieben, dass sie allmählich mehr und mehr erkannten, wie wichtig Bindung besonders für die jüngeren Kinder bereits im Kontext der Eingewöhnung ist. Kurz erwähnten sie, dass dies nur mit externer professioneller Begleitung zu schaffen war. Es fand eine Fortbildung der Mitarbeiterinnen der gesamten Einrichtung (140 Kinder und 20 Mitarbeiterinnen) zum Thema Bindung statt. Seit letztem Jahr wird in der Einrichtung konzeptionell nach dem Berliner Modell eingewöhnt. Dennoch bereitet die Leiterin mich darauf vor, keine idealen Bedingungen vorzufinden. Die gesamte Umsetzung und das Schaffen einer professionellen Haltung sei besonders für das gesamte Team mit vielen älteren Kolleginnen unter anderem mit einem Berufsverständnis aus DDR-Zeiten nicht immer einfach gewesen.

Im Gespräch spüre ich ein reges Interesse, auch eine Art Erleichterung über meine wissenschaftliche Begleitung. Beide äußern sich interessiert und erwarten mit Spannung, was ich herausfinden werde. Kritisch muss resümiert werden, dass es dieser qualitativen Forschungsarbeit nicht gelungen ist, das Forschungsvorgehen und das Forschungsprodukt angemessen in das Untersuchungsfeld zu integrieren beziehungsweise in den verschiedenen Phasen rückzubinden. Hinsichtlich der wenig wohlwollenden, wenn nicht gar ablehnenden Haltung einiger der Professionellen wird vor Augen geführt, dass die Forschungsobjekte mit ihren Befürchtungen und Interessen nicht ausreichend beachtet und ernst genommen wurden (vgl. Breuer et al., 1996, S. 163). Erst durch die ablehnende und zögerliche Reaktion einer Kollegin von Dörte beim Elternabend fällt mir dies Versäumnis bei der Umsetzung der Forschungskonzeption auf. Allerdings hätte sich diese Kollegin möglicherweise auch nach einem informativen Gespräch über mein Forschungsvorhaben gegen eine direkte Teilnahme ausgesprochen. Jedenfalls entsteht zwischen mir, dieser eher ablehnenden frühpädagogischen Fachkraft und den interessierten Eltern nun am Ende eine ganz unangenehme Situation, als klar wird, dass die Fachkraft gar nicht offen und bereit ist mitzumachen. Mir wird in betretener Weise klar, dass ich die Untersuchungspartnerinnen nicht ausreichend einbezogen habe. Ich bin vielmehr von einer allgemeinen Bereitschaft der Kolleginnen ausgegangen, mein wissenschaftliches Forschungsanliegen zu unterstützen.

Am nächsten Tag melden sich diese Eltern und sagen ihre Teilnahme aufgrund dieser Umstände leider ab. Bei der nächsten Beobachtung spreche ich nochmal mit der entsprechenden Fachkraft und sie signalisiert, dass sie sich übergeben fühlt. Ich kann ihr nur zustimmen. Sie bleibt bei ihrer Haltung, sich nicht beobachten lassen zu wollen. Bei diesem kurzen Gespräch

im Gruppenraum stellt sich auch raus, dass die Leiterin zwar mit dem Team gesprochen hat. So, wie ich es auch erwartet hatte. Nach ihrer Aussagen erleben einzelne Mitarbeiterinnen dies eher wie eine Anweisung *von oben*, der sie sich nicht fügen wollen. Für mich ist klar, dass ich hier versäumt habe, das weitere Forschungsumfeld (Team, Eltern) über mein Forschungsvorhaben und das Konzept zu informieren, um hier gleichsam für das Mitwirken und die Teilnahme zu werben. Der deutliche und nun offene Widerstand einzelner frühpädagogischer Mitarbeiterinnen lässt mich zurückweichen und ich betone nochmals, dass ein Mitwirken in der Studie ausschließlich freiwillig sein soll. Rückblickend kommt es hier zu einem *Riss* zwischen Forscherin und Beforschten, zumindest entwickelt sich mit der Zeit meine Überzeugung, das Forschungsprojekt an anderer Stelle fortzusetzen.

Zurück zum Elternabend. Als ich mich persönlich vorstelle und etwas über mein Vorhaben berichte, schildert auch Emma spontan kurz ihre Erfahrungen, die sie mit mir als Beobachterin gemacht hat. Interessant ist, dass sie in der Schilderung wieder - zwar in der Verneinung - das Wort *Störfaktor* oder *Störenfried* benutzt. Dies geschieht, als sie davon erzählt, dass ich während der Beobachtungszeit zwar immer an ihrer Seite, aber eben kein ‚*Störenfried*‘ sei. Ergänzend führt sie aus, dass ich sie und ihr Kind nicht mit meiner Anwesenheit störe. Einmal in der Woche gehöre ich zu ihrem Leben dazu, so beschreibt sie das Forschungssetting. Am Ende des Elternabends signalisiert wie gesagt ein Elternpaar reges Interesse an der Teilnahme.

In latenter Weise und für die Forscherin ebenfalls nicht vorhersehbar wirkt dieser Beginn einer neuen Beobachtung auch auf Emma, Sophies Mutter. Es scheint so, als läutet sich damit das Ende meiner Beobachtung von Sophie ein. Sophies Eingewöhnung ist nun schon weit fortgeschritten. Andere Kinder und ihre Eltern warten auf den Beginn ihrer Eingewöhnung bei Dörte und ich ziehe ebenfalls weiter. Es ist ein beginnender Abschiedsprozess und erst jetzt - durch meine Teilnahme am Elternabend - frage ich mich, wie geht es der Mutter damit, zu sehen, wie ich neue Kontakte knüpfe und sie für einen Moment tatsächlich an diesem Abend aus den Augen verliere. Wenn Sophies grundsätzlicher Übergangsprozess bald abgeschlossen ist, werde auch ich nicht mehr kommen. Die folgende Szene, in der sich Emma bei mir vorwurfsvoll, vielleicht auch verletzt verabschiedet, lässt tiefergehende, unbewusste Dynamiken vermuten, die mit Trennung, Verlust und Abschied zu tun haben könnten. Ihre unbewussten Gedanken und Gefühle könnten damit zusammenhängen, dass »ich sie jetzt nicht mehr brauche« und »dass ich gehen und mich abwenden werde«. Für einen Moment vergesse ich sie tatsächlich an diesem Abend und schon breitet sich in ihr ein Gefühl aus, *fallengelassen*, *ausgetauscht* und allein zurückgelassen zu werden. Wir können nur hypothetisch anneh-

men, dass in dieser Szene auch frühkindliche Zustände und psychische Dynamiken in ihr Erleben der gegenwärtigen Forschungsbeziehung hineinwirken. Zudem spiegelt sich hier eine ähnliche Dynamik, die sie gerade mit ihrer kleinen Tochter durchlebt und die in den Projektionen jetzt bei mir und meiner Rolle als Forscherin hängen.

Zwischendurch kommt Emma zu uns, um sich von mir zu verabschieden. Ich hatte sie total vergessen und bekomme gleich ein schlechtes Gewissen. Sie sagt: *„Du brauchst mich wohl nicht mehr, dann gehe ich jetzt“* oder so ähnlich. Wir verabschieden uns. (Abschnitt 87-98_Elternabend Kita_3_2013)

Am Ende des Elternabends berichtet Dörte mir besorgt von Sophies heutigem Eingewöhnungstag.

Dörte: *„Es ist gar nicht gut gelaufen. Sie war sehr anhänglich und hat sich sehr von den anderen Kindern gestört gefühlt. Das war schwierig. Ich habe auch der Mutter gesagt, dass wir diese Woche auch alles erst mal so weiter machen.“*

Die Mutter hatte ebenfalls kurz mit mir darüber gesprochen.

Emma: *„Dörte meint, wir entschleunigen erst mal. Sie hat doch Probleme, wenn die anderen Kinder so dicht an sie kommen. Sie war auch gestern danach total groggy und müde. Sie ist auch zuhause sehr anhänglich. Wir können sie zwar in ihrem Bett ins Bett bringen, aber sie kommt dann nachts. Ich finde das ja auch ganz schön. Sie kuschelt sich hier in meine Achselhöhle rein und schläft dort.“* (Abschnitt 124-132_Elternabend Kita_4_2013)

Ich verlasse den Elternabend mit gemischten Gefühlen. Mir wird klar, dass die kommunikative Einbettung des Forschungsvorhabens nicht weit genug geht. Einerseits sind es die ablehnenden Haltungen einiger Feldmitgliederinnen. Andererseits der ethische Gesichtspunkt und die Dynamik in der Forschungsbeziehung zu den Eltern. Das Ende der Datenerhebungsphase gilt es zu berücksichtigen, auch wenn klar ist, dass keine Verabredungen über die Mitteilung der Untersuchungsergebnisse getroffen worden sind. Es war schon abzusehen, dass die Auswertung und Beendigung der Dissertation viel Zeit in Anspruch nehmen werden. Gleichzeitig freue ich mich, eine weitere Familie für meine Untersuchung gefunden zu haben. Damit verknüpft sich auch ein neues Interesse, auf eine *andere* Familie zu schauen und ihren individuellen Weg in die außerfamiliäre Betreuung zu untersuchen. Dann sind da noch die konkreten beunruhigenden Rückmeldungen der frühpädagogischen Fachkraft und von Sophies Mutter über Sophies heutiges Verhalten und ihre innere Verfassung. Kündigt sich hier eine Krise im Eingewöhnungsverlauf an, frage ich mich? Einerseits wirkt die Reaktion passend, jetzt den Prozess der Eingewöhnung zu verlangsamen. Noch vor einigen Tagen verkündete Dörte euphorisch die weitere Perspektive, Sophie sollte bald die gesamte Vormittagsbetreuung inklu-

sive Mittagessen schaffen. Nun, einige Tage später, wird das Tempo und damit das Maß der Herausforderungen reduziert. Diese wechselhaften Einschätzungen und Vorschläge der Frühpädagogin wirken verunsichernd, bringen Druck und Unruhe in den Prozess hinein. Dörtes einwöchige Abwesenheit (Urlaub) steht kurz bevor und bald folgen ihre nächsten Eingewöhnungskinder. Viel Druck entsteht im Kontext der institutionellen Abläufe wie die zur Verfügung stehenden Zeitfenster einzelner Eingewöhnungen.

Einen Tag später

Heute zeigt sich, wie schwer es der Mutter fällt, Sophie in der Tagesbetreuung abzugeben. Ihre negative Erwartungshaltung ist heute deutlich spürbar. Mehrfach drückt sie in angespannter Weise gegenüber der Beobachterin aus, dass es heute schwierig wird. Sophies Vater dagegen macht ihr Mut, indem er beide mit Kämpfergeist im Namen der Familie aufzuheitern versucht. Im weiteren Verlauf können wir sehen, wie Sophie in ihrem individuellen Anpassungsprozess an die neuen Beziehungen und Bedingungen der Gruppenbetreuung voranschreitet. Sie vertraut ihrer frühpädagogischen Bezugsperson Dörte und kann an ihrer Seite zunehmend entspannter das Gruppengeschehen beobachten.

Der Vater geht nun schon wie selbstverständlich mit Sophie vor in die Garderobe. Die Mutter müht sich mit den schweren Türen ab und bringt den Kinderwagen weg. Beim Hineingehen flüstern beide: „*Das wird heute wieder schwierig.*“ Sie berichten davon, dass Sophie schon jetzt müde und quengelig sei. Sophie kuschelt sich an den Vater und als dieser sie absetzt, lehnt sie sich mit ihrem ganzen Gewicht liebevoll an sein Bein. So, als wolle sie nicht weg von ihm. Als die Mutter dann da ist, murrst sie und will zu ihr. Sie äußert das, indem sie ihre Arme auffordernd der Mutter entgegen streckt. Diese nimmt sie auf den Arm und Sophie lehnt sich an sie. Dann kommt Dörte energisch rein und beide begrüßen sich. Sophie lächelt freudig, ruft etwas zu ihr und Dörte sagt: „*Hallo Sophie.*“ Die Mutter gibt ihr den Kuscheltierhund und sie lächelt, drückt ihn an sich. Ich sage: „*Heute ist der Hund dabei.*“ Die Mutter nickt und ergänzt: „*Hoffentlich hilft der heute.*“ Der Vater verabschiedet sich. Er geht nochmal zu Sophie und sagt dann beim Hinausgehen, während er die Arme in einer Sieger- oder Kämpferpose hebt: „*Halt durch, du bist doch eine ... [nennt den Familiennamen]!*“ Dabei lächelt er eher verlegen oder hilflos in die Runde. Schnell ist er dann weg und beide gehen langsam hinein in den Gruppenraum. Der Mutter fällt es heute sichtlich schwer. Zögerlich und ängstlich sagt sie noch einmal: „*Mal sehen, wie es wird*“ zu mir. Die Übergabe verläuft wenig dramatisch. Aber für die Mutter scheint es heute schwer zu gehen. Sie verabschiedet sich zögerlich, noch ein zweites Mal mit Küsschen bei ihrer Tochter. Sophie murrst und wehrt die Umarmung von Dörte ab. Ihr Blick bleibt bei mir. Als die Mutter dann weg ist, geht es bald besser. Ihr Zustand entspannt sich. Es sind schon andere Kinder da. Dörte nennt sie beim Namen und geht langsam zu ihnen, sagt zu Sophie „*Schau mal, die ... und die ... [nennt Namen der Kinder] ist schon da!*“ Sie setzen sich auf den Teppich. Sophie wirkt körperlich jetzt sehr entspannt. Sie lehnt sich an Dörte und beobachtet die anderen Kinder, das Treiben im Raum. Einmal beginnt sie noch zu weinen, als ein anders Mädchen weint. Dörte bleibt heute lange mit ihr verträumt und ruhig sitzen. Ich finde es schön zu sehen, wie die beiden erst mal ankommen. Sich miteinander verbinden, eher in körperlicher, nonverbaler Weise. Es wirkt auf mich, als fühle sich Sophie geborgen bei ihr

in diesem Augenblick. Dann steht Dörte auf, nimmt Sophie auf den Arm und sie machen das Licht an. Als sie sich wieder setzt, kommen nach einer Weile auch die anderen Kinder. Sophie ist still und schaut ein wenig ernst. Dörte beginnt Seifenblasen zu pusten. Drei weitere Kinder kommen. Die Stimmung ist ausgelassen. Die Kinder sind ganz berührt und erfreut von diesem bunten Blasenmeer, welches sich aufbläht. Sophie schaut zunächst zögerlich, greift dann freudiger nach einer Seifenblase. Die anderen Kinder lachen, bald laut, ausgelassen und freudig. Es ist ein Spaß. Sophie bleibt ernst, aber macht dann zunehmend mehr mit. Sobald aber ein Kind zu sehr in ihre Nähe kommt, einmal auf ihre Socke tritt, haut sie um sich und drückt mit ihren Händen das Kind weg, begleitet von klagenden Unmutslauten. Die Kleinen sind motorisch noch ungeschickt und Dörte ermahnt einen schon laufenden Jungen mehrmals, er müsse auf die sitzenden Kinder am Boden, in dem Fall auf Sophie und ein anderes Mädchen, aufpassen. (Abschnitt 4-33_8. Beobachtung Kita_1_2013)

Anders als von der Mutter erwartet, gelingt die Trennung und Übergabe ohne heftige Belastungsreaktion des Kindes. Es scheint so, als habe sich Sophie mit dem Ablauf und der temporären Trennung von den Eltern abgefunden. Heute schafft es die frühpädagogische Bezugsperson, Verbindungen zwischen Sophie und den anderen Kindern herzustellen. Sie macht die Kinder bekannt mit einander und nennt ihre Namen. Damit unterstützt sie das neue Kind, Teil dieser Gemeinschaft zu werden. Sophie zeigt sich entspannt, lehnt sich bei Dörte an. So, wie sie kurz zuvor noch in der Garderobe ihr Bedürfnis nach Nähe gegenüber den Eltern ausdrückte und bei ihnen emotional *auftankte*. Die körperliche Nähe zum Anderen und das Geborgenheitsgefühl sind für sie noch sehr bedeutsam und könnten im noch fremdem Gruppenkontext zunächst eine Art sicherer Basis sein, von der aus sie das interessante Treiben der Kinder beobachten und besser kennenlernen kann. Da Sophie bisher kaum Kontakte zu Kindern und schon gar nicht zu einer Gruppe von Kleinstkindern hatte, ist es umso verständlicher, dass das rege Treiben und die Lautstärke für sie neu und ungewohnt, manchmal sogar ängstigend erscheinen. Sie kann noch nicht verstehen, dass viele Kinder in einem Raum auch viel Lärm verursachen. Dass dieser Lärm keine Gefahr bedeutet.

Ebenso fühlt sich die Beobachterin heute ganz anders. In dem Augenblick, als die beiden anderen frühpädagogischen Fachkräfte herüber kommen, um mit Dörte über den gestrigen Elternabend zu sprechen, empfindet sie sich als Teil dieser Gruppe. Interessant, dabei fühlte sie sich noch eine Beobachtung zuvor als Aufpasserin und Fremde. Ausgelöst durch die Teilnahme am Elternabend, können die anderen frühpädagogischen Fachkräfte die Beobachterin möglicherweise mehr als Kollegin und an ihrer Arbeit interessierte Forscherin erleben. Gleichmaßen kann ihr Empfinden, nun mehr dazu zu gehören, eine Gegenübertragungsmanifestation darstellen. In diesem Fall spiegeln sich in ihrem Erleben auch das sich allmählich einstellende Empfinden und Wohlbefinden in der professionellen Tagesbetreuung. Andererseits bleibt sie durch ihre Position als Beobachterin immer ein Stück auf Abstand. Dass sie hier

erleichtert reagiert, verweist deshalb genauso darauf, dass sie sich zuvor tendenziell eher *abgelehnt* und *nicht erwünscht* im fröhpädagogischen Team gefühlt hatte. Eine Feindlichkeit, die sie besonders von den zwei älteren Kolleginnen aus der Nachbargruppe zu spüren bekam, machte klar, dass sie diese Kolleginnen wahrscheinlich zu wenig einbezogen hatte in ihr Forschungsvorhaben. Je nachdem, mit welchem Status die Forscherin das Untersuchungsfeld betritt, eröffnen oder verschließen sich spezifische Zugänge und damit Erkenntnismöglichkeiten. Vor Beginn der teilnehmenden Beobachtung wäre es sinnvoll gewesen, das gesamte Team dieser neu gegründeten Krippengruppe in ihr Forschungsprojekt mit einzubeziehen. Diese wissenschaftliche Transparenz des Vorhabens hätte möglicherweise die gesamte Situation entschärft und die Intensität der Forschungsinteraktion befördert sowie ermöglicht, dass die Beforschten die Forschungstätigkeit selber offener auslegen und neue Gestaltungsideen einbringen. Heeg (1996) weist in seinem Versuch, den „Lebenslauf der Forschungsinteraktion“ als qualitatives Erhebungsverfahren zu beschreiben, darauf hin, dass sich im Lauf einer Feldforschung Positionen und Rollen der Forscherin ändern können. In einer idealtypischen Weise kommt die Forscherin als *Fremde* ins Untersuchungsfeld, wird über den Prozess vom *belehrbaren Lehrling*, zur *Mitarbeiterin* mit einer nützlichen Position und einem zunehmenden Wir-Gefühl, um am Ende als *Beraterin* mit ihrem Expertinnenwissen die Untersuchungstätigkeit abzuschließen (S. 45-60).

Zwei kurze Szenen zeigen, wie Sophie auf den Kontakt mit den anderen Kindern reagiert. Grundsätzlich scheint sie sich schnell bedroht zu fühlen. Geschwind beginnt sie, sich mit Händen und Füßen zu wehren. Ein- bis zweijährige Kinder leben noch sehr in ihrer narzissistisch geprägten Welt (Diem-Wille, 2009; Kaltseis, 2009; Haug-Schnabel & Bensel, 2000). Ihre grob- und feinmotorische Ungeschicklichkeit kombiniert mit einem eher egozentrischen Handeln erschwert die Interaktion der jungen Kinder untereinander. Rücksicht zu nehmen und mit anderen zu teilen, sind als Fähigkeiten noch nicht ausreichend etabliert. Gleichzeitig macht ihr die (körperliche) Nähe zu anderen Kindern Angst. Viele Kinder laufen schon, während Sophie sich noch ausschließlich krabbelnd auf dem Boden bewegt, was zu einem größeren Gefühl der Hilflosigkeit und des Ausgeliefert-Seins führen kann.

Vorher hat sie eine Dose mit Deckel erkundet. Plötzlich greift das Mädchen sich die Dose und Sophie schaut erstaunt, so als gefalle es ihr gar nicht. Sie versucht, nach der Dose zu greifen, aber das andere Mädchen zieht sie vorher weg. Sie ist schon etwas geschickter, nimmt dann auch noch den Deckel. Sophie beginnt zu murren und wild mit den Händen nach dem Mädchen zu schlagen. Das Mädchen macht es ihr gleich, mit den Gegenständen in den Händen und ruft laut „*Nein, nein!*“ Wenig später krabbelt es mit den Dingen in den Händen weg. Als dann der Jakob unbeabsichtigt von hinten an Sophies Kopf stößt, beginnt sie sofort zu weinen. Hilfesuchend krabbelt sie zu Dör-

te. Diese reagiert beruhigend: „*Mit dem Jakob hast du es nicht. Es ist aber nichts passiert, der Jakob ist nur gestolpert.*“ Ich bin mir aber nicht sicher, ob sie deshalb weint oder wegen des Streites um die Dose. Sie schnieft und sieht traurig aus, als ihre Augen hoffnungsvoll ihren Kuschtier-Hund erblicken. Er liegt in einiger Entfernung auf dem Boden. Dörte sieht das und reicht ihr den Hund. Erleichtert kuschelt sich Sophie an ihn und drückt ihn ganz fest.

Später will Sophie zum Ballbecken. Mühsam krabbelt sie dort hin. Dörte sagt zu ihr: „*Ich komme mit, ich bin auch da*“, als sie sich neben sie setzt. Sophie lässt sich nach vorne langsam ins Ballbecken gleiten, krabbelt dann ganz allein dort hinein. Ich bin darüber überrascht und auch Dörte schaut anerkennend, während sie sagt: „*Toll machst du das!*“ Sophie schaut sich um und versucht sich gut hinzusetzen. Sie greift einen der Bälle und murmelt laut etwas. Sie hält den Ball am Mund. Dörte reicht ihr immer mal einen Ball, den sie nimmt. Als dann F., ein weiteres kleines Mädchen ins Ballbecken will, murrte sie auf und Dörte sagt: „*Jetzt kommt die F.*“ und zu F. gerichtet: „*Vorsichtig, da ist ja auch schon die Sophie!*“ Sophie verzieht das Gesicht, so als fühle sie sich gestört. Einmal nimmt sie die Hand des Mädchens, um sie wegzudrücken. Einen Augenblick noch können beide dicht zusammen sitzen bleiben. Dörte lässt Bälle von den Köpfen der Kinder rollen. Sophie scheint das nicht zu mögen, dreht sich mürrisch weg. Sie tastet mit der Hand an ihren Kopf und streicht mit der Geste des Wegmachens darüber. F. wiederholt dagegen Dörtes Bewegung mit den Bällen freudig mehrmals bei sich. Dörte lässt auch den Ball von ihrem Kopf rollen. Sophie klopft dann lieber mit dem Ball auf die Ballbeckenkante. Mehrmals. Dann murrte sie, vielleicht auch, weil Dörtes Aufmerksamkeit jetzt nicht mehr nur bei ihr ist. Sie lehnt sich nach vorne und zeigt an, dass sie heraus will. Streckt ihre Arme in Dörtes Richtung. Diese nimmt sie auf den Schoß, während Sophie gähnt und sich mit beiden Fäustchen die Augen reibt. (Abschnitt 43-69_8. Beobachtung Kita_2_2013)

Sophie bewegt sich losgelöst von Dörte zum Ballbecken und traut sich allein dort hinein. Das überrascht die frühpädagogische Bezugsperson und die Beobachterin. Ich denke, Sophie ist einen Moment ganz bei sich. Möglicherweise führt sie zur Selbstberuhigung und in Erinnerung an die mütterliche Brust/Teilobjekt den Ball zum Mund. Weder kaut noch leckt sie an ihm, sondern sucht vielleicht eher nach etwas, was ihren (leeren) Mund füllen könnte. Eine Art Trost und Zuspruch, wieder ein geborgenes *Auftanken*? Der nächste Kontakt zu einem Kind steht schon kurz bevor. Sophie wirkt hier wieder nicht zugewandt und positiv gestimmt, sondern eher ablehnend. Dörte versucht dann, wiederum beide Mädchen durch eine angeleitete neue Idee in Kontakt zu bringen oder auch ein gemeinsames spielerisches Tun anzuregen. Sie sucht in diesem Moment keinen empathischen Zugang zu Sophies psychischem Erleben, sondern will beiden Kindern eine neue Erfahrung mit dem Ball und ihrem Körper ermöglichen. Dieser Vorschlag wird von Sophie nicht aufgenommen. Sie bleibt eher bei sich und ihrem inneren Erleben.

Stimmt die zuvor angestellte psychodynamische Überlegung, dass Sophie sich eher Sicherheit und Muße in einer dyadischen Situation wünscht und es sich durch ihr Tun verschafft (Ball und Mund gleich Ich/Teilobjekt/Mund und Mutter), dann entspricht die triadische Situation

nicht ihrem inneren Bedürfnis in diesem Augenblick. Sie kann vielleicht noch gar nicht den Ball als Ball erkennen, sondern verknüpft mit ihm eher eine Erinnerung oder eine körpernahe Empfindung des zwischenmenschlichen Kontaktes, des Gefüllt-Seins des Mundes wie beim Stillen. Den Ball an den Mund zu führen, wirkt auf mich auch wie ein Ersatz für einen Nuckel. Dieser ermöglicht über die orale Lustzone eine Selbstberuhigung des Kindes. Heute beobachte ich Sophie wieder dabei, dass sie ihren Daumen im Mund hat.

Sie rutschen zusammen etwas nach vorne und Dörte holt ein Körbchen mit Muscheln. Sophie murrte noch, bleibt wie an Dörte *geklebt* sitzen. Sie sieht verheult aus. Sie blickt mich an. Dörte bemerkt das und sagt: „*Ich glaube, sie geben ihr auch Sicherheit.*“ Heute hat sie immer mal wieder zu mir geschaut, manchmal als wolle sie sich vergewissern, dass ich noch da bin. Dann erblickt sie wie rettend ihren Kuscheltier-Hund. Ich nehme wahr, wie ihre Augen hilfeschend zum Kuscheltier gehen. Sehnsuchtsvoll zeigt sie auf ihn und gibt dabei klagende Laute von sich. Es dauert einen Moment, bis Dörte dies bemerkt. Sie fordert Sophie auf: „*Na, hole ihn dir!*“, was ich in diesem Moment als gemein erlebe. Sophie macht sich schwerfällig, unter großer Mühe und mit lautem Stöhnen auf den Weg. Als sie den Hund erreicht, greift sie ihn erleichtert und kuschelt ihr Gesicht hinein. Bald richtet sich ihr Blick wieder zu Dörte. Sogleich fordert Dörte Sophie auf: „*Na, komm wieder her!*“ und Sophie krabbelt mit dem Hund, den sie hinter sich her schleift wieder zu ihr zurück. Zwischendurch schaut sie immer wieder zu mir. Sie wirkt nach dem Blickkontakt gestärkter. Mein Mitgefühl spüre ich heute sehr intensiv. (Abschnitt 75-86_8. Beobachtung Kita_2_2013)

Das Beobachtungschild erscheint im letzten Teil der Beobachtung zunehmend verausgabt und müde. Es sind viele neue Eindrücke und Begebenheiten, die sie verarbeiten muss. Sie sucht deutlich die körperliche Nähe zu ihrer frühpädagogischen Bezugsperson, um sich wohler zu fühlen und sich zu stärken. Ihr Kuscheltier scheint ein Begleiter zu sein, den sie aber nicht ständig bei sich trägt. Sie nutzt diesen in besonderen Situationen, in denen sie Zuspruch, Geborgenheit und Sicherheit braucht. Eine Erinnerung wird wachgerufen an die Liebe ihrer Primärobjekte und die tröstende Zuversicht, sie werden wieder kommen. Gleichzeitig nimmt die frühpädagogische Fachkraft wahr, dass Sophie häufiger den Blick der Beobachterin sucht. Möglicherweise nutzt Sophie die Beobachterin als zusätzliches, konkretes Objekt, welches ihr Halt und Sicherheit gibt. Allmählich deutet sich an, dass der Beobachterin eine viel größere Bedeutung für das Sicherheitsgefühl des Kindes in diesem spezifischen Übergangsprozess zukommt, als jemals angenommen.

Zu dem Zeitpunkt als meine Beobachtungszeit endet, lehnt sich Sophie mit ihrem Kuscheltier an den weichen Rand des Ballbeckens. Sie wirkt erschöpft, aber entspannt mit sich selbst. Dörte beginnt aufzuräumen und stellt fest, dass dies gestern überhaupt nicht gegangen wäre. Sie habe sich nicht so weit von Sophie entfernen können. Die sicherheitsspendende Anwesenheit der Beobachterin in diesem heiklen Ablöseprozess deutet sich hier an und wird in den

nächsten Beobachtungen zum Problem gemacht. Die Eingewöhnungstage mit mir scheinen sich deutlich von denen zu unterscheiden, an denen ich nicht da bin. Dies fällt nun zunehmend der frühpädagogischen Fachkraft auf, welche die Unterschiede am deutlichsten spürt und miterlebt. Gleichzeitig enthält diese zunehmend schwierige Dynamik zur Rolle der Forscherin auch Projektionen, Verzerrungen und *Verwicklungen* im Hinblick auf den professionellen Handlungs- und Erfolgsdruck einer Konkurrenz zwischen Forscherin und Frühpädagogin sowie knappe zeitliche Ressourcen.

Ich selbst merke nun zunehmend, dass Sophie mich und meine Anwesenheit als Basis nutzt, um sich Schritt für Schritt auf die Gruppe und das Gruppenleben einzustellen. Eine professionellere Haltung, die von mehr Geduld und Verständnis für die psychische Verfassung dieses Kindes geprägt ist, würde zuversichtlich davon ausgehen, dass Sophie sich allmählich auch von diesem zusätzlichen Anker, der Halt und Containment bietet, lösen wird. Wohlgemerkt in ihrem Tempo.

Wahrscheinlich hatte das Beobachtungssetting im familiären Umfeld dafür gesorgt, dass Beobachterin und Kind sich intensiver kennen. Überraschend, wie stark Sophie die Forscherin mit ihrer Primärfamilie verbindet. Wie sie allmählich die Funktion eines Übergangsobjektes für sich nutzt, verwendet sie die Beobachterin als ein menschliches Gegenüber, das mit beruhigenden Assoziationen der Eltern und den Vorerfahrungen mit ihr verknüpft ist. In der später einsetzenden Reflexion der Auswirkungen des spezifischen Forschungssettings wird klarer, dass einerseits durch die Beobachtungen zu Hause schon eine Vertrautheit entstanden ist, dass Sophie mehr mit der Beobachterin verbunden ist, als würde sie diese nur zu jeweils einer Stunde in der pädagogischen Einrichtung vorfinden. Es gibt noch weitere Punkte, die in ungeahnter Weise eine neutrale Beobachterposition torpedieren und den beziehungsmäßigen *Gebrauch* der Beobachterin für die Beteiligten des Forschungsprojektes unterstützen. Wesentlich jedoch sind es die intrapsychischen und interpersonellen Prozesse bei den Kindern und deren Bezugspersonen, welche die frühe Transition in die außerfamiliäre Betreuung beeinflussen.

Diese spezifische und beziehungsorientierte Verwendung einer vertrauten Begleiterin sehen wir auch an verschiedenen Stellen im Forschungsverlauf, zum Beispiel in der Forschungsbeziehung zur Mutter während des Elternabends. Womöglich hängt die nun entstandene interpersonelle Dynamik mit den Ängsten und Hoffnungen der Akteurinnen zusammen und war höchstwahrscheinlich ein tragendes unbewusstes Motiv besonders der Eltern aber auch der frühpädagogischen Einrichtung, sich dieser begleiteten Forschung zur Eingewöhnung anzuschließen.

Am nächsten Tag

Es regnet in Strömen, als die Mutter mit Sophie, die still und regungslos zurückgelehnt im Kinderwagen sitzt, ankommt. Die Mutter erzählt, dass sie sich gesorgt habe, Sophie könne auf dem Weg zur Einrichtung einschlafen. Ergänzend stellt sie noch fest, dass sie aber gut gelaunt sei. Als die Mutter uns im Flur der Einrichtung kurz allein lässt, lächelt Sophie mich an. Dabei greift sie nach ihrer Mütze. Sie zieht sie sich vom Kopf und hält sie vor sich. Daraufhin sage ich zu ihr: *„Ja, du hast heute eine Mütze auf und kannst sie schon allein abnehmen.“* Beim Hineingehen in den Gruppenraum fällt mir auf, dass Sophie eine Hand zur Faust hält und an ihren Mund führt. Im Gespräch zwischen der Praktikantin und der Mutter erzählt sie, dass Sophie das zwar manchmal zu Hause macht, aber nicht wenn sie schlafen soll. Es klingt nach einem latenten Vorwurf dem Kind gegenüber. Die Praktikantin erkundigt sich weiter nach einem Nuckel, worauf Emma etwas verzweifelt betont: *„Nein, das alles hat sie ja nicht genommen.“* Während sie hektisch in ihrer Tasche etwas sucht, sagt sie zu ihr: *„Dein Hund, der müsste hier sein“* und wenig später hinzufügt *„Nein, mehr haben wir nicht“* (Abschnitt 13-15_9. Beobachtung Kita_1_2013). Deutet sich hier an, dass Sophies Mutter sich von ihrer Tochter gewünscht hätte, ein solches Hilfsmittel zur Selbstberuhigung zu nutzen? Die frühe Zeit mit einem Baby oder Kleinkind ist häufig begleitet von wiederkehrender Überforderung der Eltern (Fraiberg, 1996; Sichtermann, 1981). Sie müssen mit wenig Schlaf und Zeit für sich zurechtkommen, sich dabei immerzu ganz auf das Baby und Kleinkind einstellen. Es ist verständlich, wenn eine Mutter oder ein Vater den Wunsch äußert, ihr Kind möge lernen, sich selbst zu beruhigen, ohne auf ihre Anwesenheit angewiesen zu bleiben.

Die Übergabe des Kindes wird im Protokoll folgendermaßen beschrieben:

Sophie stapft an den Händen der Mutter hinein und Dörte steht auf mit der Äußerung: *„So, jetzt geht es los!“* Sophie lächelt Dörte freudig an. Diese nimmt sie vertraut und herzlich auf den Arm, drückt sie leicht und sagt sanft *„Hallo“*. Sophie beginnt ein wenig zu murren. Ihre Mutter wirkt unsicher, nimmt Sophie dann noch einmal kurz zu sich auf den Arm, nachdem sie sich nach ihr umgedreht und die Arme sehnsuchtsvoll nach ihr ausgestreckt hatte. Emma sagt: *„Gut, noch einmal drücken“* und reicht sie dann zu Dörte. Jetzt löst sie sich besser von der Mutter, klagt noch ein wenig, während sie der entschwindenden Mutter hinterher schaut. Dörte bleibt noch für einen Moment stehen und beide schauen auf die Tür, durch die die Mutter gerade hinausgegangen ist. Ich stehe auch noch auf einem Fleck, halte meine Tasche noch in der Hand. Ich wollte diesen ersten Moment ganz wachsam beobachten. Ich stehe für einen Moment still, orientierungslos und

nicht bereit, bis ich *auftauche* und meinen Platz am Rande des Geschehens aufsuche.⁶⁵ (Abschnitt 17-27_9. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie läuft an der Hand der Mutter in den Gruppenraum und ich verwende bei der Beschreibung im Protokoll das Wort „stapfen“, welches Assoziationen zum festen Schreiten und kräftigen Auftreten auslöst. Übertragen könnte dies heißen, dass Sophie heute mit Schwung, Motivation und Mut in den Eingewöhnungstag startet. Ferner bemerkt die Beobachterin, wie sich zwischen Sophie und Dörte ein vertrautes, warmherziges Band entwickelt. Sophie kann sich nach einem kurzen erneuten Drücken auf dem Arm der Mutter von dieser lösen, ihren Tag freudig und mutig in der Tagesbetreuung beginnen. Schön, wie die frühpädagogische Bezugsperson heute achtsam und mitfühlend Sophies Blick hinter der entschwindenden Mutter bemerkt und beide zusammen einen Moment lang in dieser Abschiedsszene verharren. Ähnliches geschieht mit der Beobachterin, die zunächst wie *angewurzelt* stehen bleibt, ebenso gebannt von dem Augenblick der Verabschiedung. Sie beschreibt sich als orientierungslos für einen Moment. Es erscheint wie ein kurzes Abtauchen - eine Träumerei bevor sie ihren Beobachtungsplatz einnimmt. Oder ist die Beobachterin in einer mütterlichen Identifizierung gar nicht bereit, ihren Platz - abseits wie sie schreibt - am Rande des Geschehens einzunehmen? Wirkt latent etwas in sie hinein, dass sie in der Nähe von Sophie bleiben will wie ihre Mutter? Es könnte doch sein, dass dieses Verharren einen Hinweis darauf gibt - im Sinne einer projektiven Identifizierung -, wie es der Mutter ergeht. Zu gehen, scheint ihr schwer zu fallen. Sie nimmt ihre Tochter noch ein weiteres Mal auf den Arm. Wie bei der letzten Beobachtung.

Ebenso könnte sie das Trennende spüren, auch Neid. Ein Ausgeschlossen-Sein von dem, was nun zwischen Sophie und Dörte passiert. Wäre auch sie gerne geblieben? Fühlt sie sich in ihrer neugewonnenen Freiheit da *draußen* auch zunächst gehemmt und orientierungslos?

Heute entfernt sich Sophie häufiger von Dörte. Zunächst sitzt sie bei ihr auf dem Schoß, nuckelt am Daumen und schaut sich um. Dörte sagt zu ihr: „*Dein Hund hat hier übernachtet. Schau mal.*“ Sie schaut zum Körbchen, da liegt ihr Kuscheltier. Dörte holt den Hund. Sophie lächelt freudig und schmust ihr Gesicht in ihn hinein. Immer wieder. Als ein anderes weinendes Kind herein kommt, drückt sie ihr Kuscheltier fest an sich. Dörte holt eine Schale mit Walnüssen. Sophie nimmt zwei und klopft sie aneinander. Sie wirkt so, als habe sie den Trennungsschmerz überwunden. Sie ist jetzt in der Gruppe angekommen. Magdalena, eine andere frühpädagogische Fachkraft pustet Seifenblasen, weit entfernt und Sophie schaut regungslos dahin. Beobachtet. Einige Zeit

⁶⁵ Wirkt hier eine Verunsicherung in mir, hinsichtlich meiner Rolle als Forscherin und gleichzeitig selbst Pädagogin zu sein? Will ich nicht auf meinen Beobachtungsplatz, sondern viel lieber selbst mit den Kindern arbeiten, vielleicht auch, weil ich gestern länger mit allen vier frühpädagogischen Fachkräften in einer Runde gegessen habe, zwar auf meinem Beobachterplatz. Dennoch immer wieder abgelenkt von ihrem Gespräch über den Elternabend. Gleichsam innerlich noch damit beschäftigt, welche Dynamik meine Werbung für eine weitere Eingewöhnungsbeobachtung und die mangelnde Bereitschaft an diesem Projekt mitzuwirken.

später bemerkt Dörte positiv überrascht: *„Oh, Sophie Du bist ja ganz weit weg gekrabbelt.“* Sophie hat sich überraschenderweise allein von den Erwachsenen entfernt. Mit ihrem Hund an der Seite greift sie nach einem Ball aus dem Ballbecken. Dies scheint ein wichtiger, bevorzugter Ort für sie zu sein. Sie hängt über der Kante des Ballbeckens. Beschäftigt sich ganz allein, wirkt vertieft. Dörte freut sich und stellt fest: *„Das geht richtig gut. Ich weiß nicht, heute sind sie wieder mit dabei, ich glaube das gibt ihr Sicherheit. Am Mittwoch, als sie nicht da waren, da lief es nicht so gut und gestern dann viel besser. Wir waren gestern, nachdem sie gegangen sind, draußen. Sie war zwar nur auf dem Arm, aber das ist vollkommen in Ordnung. Da draußen waren ja auch noch viele andere Kinder, auch die Größeren.“* Nachdem ich sage, dass Sophie wahrscheinlich schon mein wachsames Schauen und Mitfühlen bemerkt, bereue ich es schon. Sofort spüre ich ein schlechtes Gewissen und betone, dass sie als Bezugsperson noch auf die anderen Kinder schauen und auch für sie da sein muss. Dass wir eine ganz andere Rolle und Funktion haben. Dörte reagiert folgendermaßen: *„Ja, aber ich denke auch, es liegt an unserer Arbeit.“* Ich lächle und sage anerkennend: *„Natürlich.“* Ein schwieriger Moment. (Abschnitt 28-48_9. Beobachtung Kita_2_2013)

Die Neutralität der Beobachterin gerät immer mehr ins Wanken. Die letzte Szene führt vor Augen, wie schnell eine Art Konkurrenz zwischen Forscherin und Beobachteten entstehen kann. Sophies frühpädagogische Bezugsperson kommt immer mehr zu der Überzeugung, dass ich dem einzugewöhnenden Kind Sicherheit und Halt gibt. Dieser Umstand wird nicht einfach zu Kenntnis genommen und als eine Aussage über das innere Erleben und die starken Bedürfnisse des Kindes verstanden. Soweit dieser Umstand zutreffend ist, drückt sich darin nur ihr großes Bedürfnis nach Sicherheit und Halt aus. Dass sie sich schwer tut mit dem neuen sozialen Gefüge, dass sich so sehr von ihrem bisherigen Erfahrungsraum unterscheidet. Möglicherweise entstehen im latenten Erleben der Fachkraft Konkurrenzdruck und Versagensängste. Ihre professionellen Überzeugungen wie auch ein gewisses Denken und Handeln gehen davon aus, sie müsse allein das Kind mit seinen vielfältigen Bedürfnissen versorgen. Vielleicht hätte ich mein gewonnenes Wissen und meine fachliche Einschätzung deutlicher zum Ausdruck bringen sollen, auch wenn sie vom Feld möglicherweise nicht akzeptiert worden wäre. Dennoch wollte ich so wenig wie möglich Einfluss auf das Feld und die gelebte Praxis nehmen und vermeiden, in Kompetenzbereiche der frühpädagogischen Mitarbeiterinnen einzugreifen. So versuchte ich, kooperativ und offen zu bleiben. Die beforschte Frühpädagogin kann die temporäre Anwesenheit der Forscherin und ihre Verwendung als *weiteren Anker* durch das Kind nicht als eine zusätzliche, hilfreiche Unterstützung für diese erste Zeit sehen. Ihrer Vorstellung und dem Konzept des Berliner Modells nach verläuft die Eingewöhnung zunächst in dyadischer Form. Eine Öffnung der Beziehung zu etwas Drittem, hier die zeitlich begrenzt anwesende Beobachterin, bezeichnet die Triangulierung. Es findet keine intensive Reflexion und Bezugnahme auf diesen dritten Pol statt. Die eingewöhnende Fachkraft hat den Eindruck, dass Sophie während meiner Anwesenheit als Beobachterin stärker exploriert und sich weiter von ihr entfernt. Im kurzen Austausch zwischen beiden und in der anschließenden

Analyse dieses Aspektes taucht das Thema Konkurrenz auf. Die Eingewöhnung ist eine spezifische pädagogische Aufgabe, die gelingen oder scheitern kann. Dabei geht es zwangsläufig um Anerkennung, vor sich und anderen. Durchaus denkbar, dass durch die Aussage über die Bedeutung der Beobachterin als ein *sicherer Hafen*, ein *Anker* im wirren *Netz* der Kindergruppe, die frühpädagogische Fachkraft sich in ihrer Arbeit und ihren Bemühungen nicht ausreichend gesehen und geschätzt fühlt. Möglicherweise ist sie davon überzeugt, sie müsse all das für das Kind allein abdecken. Sekundär könnte sich - in latenter Weise - durch den kindlichen *Gebrauch* der Beobachterin ein Versagen beziehungsweise eine negative Vorstellung von einer nicht ausreichend geglückten pädagogischen Arbeit in der Frühpädagogik entwickeln.

Beide, Dörte und Sophie, begeben sich in den Glasvorbau. Ich wechsele meinen Platz und folge ihnen langsam. Sophie stoppt vor einer Wand, an der eine Magnetleiste befestigt ist. An dieser heften runde, magnetische Dosen. Als sie mich bemerkt, schaut sie zu mir hoch und lächelt mich an.

Ihr Gesicht wirkt gelöst und entspannt. Sie erscheint, als fühle sie sich viel wohler. Zwei schon laufende Kinder drängeln sich an Sophie vorbei zur Leiste. Dörte rückt näher ran und sagt: „*Passt auf, da sitzt doch die Sophie!*“, aber Sophie reagiert nicht weiter auf die Kinder. Später sitzt Sophie vor dem großen Körbchen, hat ihren Kuscheltier-Hund auf dem Schoß und zeigt auf einen grünen Plüschbären. Dörte nimmt den Bären zu sich und kuschelt sich spielerisch an ihn. Sophie lächelt und drückt die Pfote des Hundes an ihr Gesicht. Dörte fragt Sophie: „*Soll ich auch kuscheln?*“, während sie weiter mit dem Kuscheltier herumalbert. Dann hält Sophie ihr den Hund hin, mit dem Dörte ebenfalls kuschelt. Hinter Sophie bemerken weitere Kinder die Situation und schauen aufmerksam zu. Sie stehen bald dicht bei Sophie, bis sie ein Mädchen mit ihrer Hand wegdrückt. [...] Nun beschäftigt sie sich mit zwei kleinen Plastikgefäßen mit Schraubdeckel, in dem sich viele kleine Tischtennisbälle befinden. Heftig schüttelt sie das Gefäß mit beiden Händen und lächelt vergnüglich. (Abschnitt 53-62_9. Beobachtung Kita_2-3_2013)

Innige Interaktionen mit der frühpädagogischen Bezugsperson körperlicher Art und einem gemeinsamen Spiel mit den Kuscheltieren wechseln sich ab mit Momenten, in denen Sophie sich vergnüglich und interessiert alleine im Gruppenraum beschäftigt. Sie exploriert nun freier, bevorzugt bestimmte Orte wie die Magnetleiste und das Ballbecken. Mittlerweile kann sie die Bezugsperson auch mal aus den Augen lassen und sich ganz ihrem Tun und Sein überlassen. Ihre Angst vor den anderen Kindern, so ist mein Eindruck, nimmt immer mehr ab. Dörte kennt ihre Scheu. Sie übernimmt eine Schutzfunktion, wenn sie darauf achtet, dass die anderen Kinder vorsichtig mit der krabbelnden Sophie umgehen. Das zunehmende Vertrauen in die Kind-Fachkraft-Beziehung unterstützt das neue, noch unsichere Kind dabei, sich an die Geräusche, die Rituale und Aktivitäten der anderen Kinder zu gewöhnen. Doch, wenn die

anderen Kinder ihr zu nah kommen, dann kann sie dies tatsächlich deutlich nonverbal mitteilen. Ihre Unmutslaute und ihr Wegdrücken sind ein aktives Vorgehen und Mitteilen ihrer Befindlichkeit. Dies erleichtert es den frühpädagogischen Betreuungspersonen, das innere Erleben und die Bedürfnisse des neuen Kindes besser zu entschlüsseln.

Das Kuscheltier, welches unabsichtlicher Weise in der Kita geblieben ist, wird für Sophie zumindest in der Zeit in der Kita zu einem wichtigen Begleiter - dies sehen wir heute wieder ganz deutlich. Wie schnell sich Kinder in diesem frühen Alter in ihrer Gemüts- und Gefühlslage untereinander anstecken können, zeigen viele zurückliegende Interpretationsstellen. Das Prinzip der Imitation im Kleinkindalter (Scheerer, 2008b; 2009b) ist eine Erklärung für das nun Folgende.

Als ein Mädchen heftig und laut zu weinen beginnt, schaut Sophie mitfühlend auf sie. Es ist, als beginne Sophie zu *beben*, vor Aufregung schüttelt sie dann beide Arme hin- und her. In der einen Hand hält sie noch einen Becher, der hin und her schaukelt, während ihre Augen immer glasiger werden. Ihr Blick richtet sich weiter auf das weinende Kind. Sie sitzt ganz allein da. Dörte schaut gerade nicht auf sie, da sie mit den anderen Kindern beschäftigt ist. Weiter *schüttelt* sie die Erregung wie aus ihrem Körper. Dann schaut sie zu mir, ganz offen aber mit einem besorgten Gesichtsausdruck. Bloß, sie schafft es, nicht überwältigt zu werden. Richtet bald ihr Augenmerk wieder auf die Runde der anderen Kinder vor ihr, die Bälle und dann hört das Mädchen allmählich auf zu weinen. (Abschnitt 67-64_9. Beobachtung Kita_3_2013)

Die Sequenz zeigt uns, wie das Kleinstkind in einem Prozess des Mitfühlens allmählich fast überschwemmt wird von den Affekten eines anderen Kindes. Heftig agiert sie ihre Affekte aus, in dem sie sich schüttelt und bewegt. Sie lernt und verarbeitet auch etwas: »Ein anderes Kind weint, aber nicht ich selber« (Selbst- und Objektdifferenzierung). Sie spürt zwar die Gefühle/die Erregung und versucht, sie über die Bewegung abzuleiten, aber gleichzeitig stellt sich neben dem Mitgefühl ein Selbstgefühl ein: »Ich bin nicht dieses weinende Kind, aber mich berührt es«. Sophie bemüht sich hier aktiv, sich nicht durch das Weinen eines anderen Mädchens gefühlsmäßig *anstecken* zu lassen. Es ist eher ein Mitfühlen mit innerem Abstand. Die dadurch entstehende Erregung und die Traurigkeit in ihr versucht sie über die Bewegung aus ihrem Körper abzuleiten. Sie schafft es, mitfühlend aber nicht überwältigt auf das Weinen zu reagieren. Dies könnte ein Hinweis sein, dass sie an der Unterscheidung zwischen sich und anderen arbeitet. Zunehmend lernt sie, die anderen Kinder als von sich unterschieden, getrennt wahrzunehmen. In dem Sinne drückt diese Szene ein sich entwickelndes Selbstgefühl des Kindes aus: »Ich bin nicht dieses weinende Kind«. Anders, als noch in den ersten Tagen der Eingewöhnung. Damals entstand der Eindruck, sie könne in den anderen Kindern noch keine abgegrenzten, lebendigen Anderen sehen. Heute ist sie dazu sehr wohl in der Lage. Diese Situation bewältigt sie ohne die Unterstützung ihrer frühpädagogischen Bezugsperson, al-

lerdings mit einem Blick zur Beobachterin. Das Schauen des Kindes empfindet die Beobachterin als ein vergewissern Wollen, ob alles in Ordnung ist. Einen Moment der Begegnung *über* den Blick, der dem Kind vermittelt, alles ist sicher und in Ordnung. Sie kann ihrem inneren Prozess trauen.

Meine Beobachtungszeit ist um und ich teile Dörte noch kurz mit, dass ich am Montag nicht da sein werde. Dörte wirkt optimistisch, was den weiteren Eingewöhnungsprozess angeht. Sie spricht davon, dass, wenn es am Montag gut laufe, mit Sophie *der Knoten* geplatzt sei. Ergänzend sagt sie noch, dass es ein Zeichen sei, dass sie sich zunehmend an das Team und die Kinder der Gruppe *gewöhnt* habe. Sie bemerkt ebenfalls, dass Sophie weniger Scheu und weniger ablehnend auf die anderen Kinder reagiert. Dabei betont sie nochmals, dass dies auch ein Resultat ihrer frühpädagogischen Arbeit sei.

Ab nächste Woche Freitag, wenn Dörtes Kollegin wieder gesund⁶⁶ ist, geht Dörte in den Urlaub. Sie erzählt mir zu Beginn der Stunde, dass sie mit Sophies Eltern gesprochen habe. Sie sei jetzt ganz entspannt, weil die Eltern auch keine Eile hätten. Es habe ihr den Druck genommen, so dass wir alles langsamer angehen können. Dörtes Kollegin ist nun leider bis einschließlich nächsten Dienstag krankgeschrieben. Sie sollte während Dörtes Abwesenheit die Eingewöhnung mit Sophie fortsetzen. (Abschnitt 99-104_9. Beobachtung Kita_4_2013)

7.2.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Analyse lassen vermuten, dass Sophie allmählich realisiert, dass die Abschieds- und Trennungsmomente von den Eltern im Kontext der Krippenbetreuung wiederkehrenden Charakter haben. Es tauchen auch in der dritten Eingewöhnungswoche immer wieder Momente auf, in denen Sophie von katastrophalen Trennungs- und Verlustgefühlen mit aufbrechenden Emotionen wie Aufregung, Wut und Angst überwältigt scheint. Wie bereits Bowlby (1973/2006) in seinen Beobachtungen von Trennungsreaktionen bei jungen Kindern Ausbrüche von Zorn, Ruhelosigkeit und Angstgefühlen feststellte, so sehen wir auch hier überwältigende, verzweifelte Reaktionen. Auch wenn ihre frühpädagogische Bezugsperson oft noch schnell reagieren kann und sie auffängt, häufen sich Situationen in denen auch andere Kinder etwas von ihr wollen und Sophie allein bleibt.

⁶⁶ Krankheit und Urlaub während der Eingewöhnungszeit sind immer schwierige Punkte, die jedoch häufig der Realität der Institutionen zur Tagesbetreuung entsprechen. Dieser Aspekt sollte stärker in der Planung der Eingewöhnungen auf struktureller Ebene beachtet werden. Im vorliegenden Fall geht die eingewöhnende Fachkraft nach der vierten Eingewöhnungswoche für eine Woche in den Urlaub. Interessant, wie Sophie darauf reagieren wird und wie sie die neue frühpädagogische Fachkraft, die sie schon flüchtig kennt, für sich als neue Ansprechpartnerin nutzen kann.

Die kurzen Begegnungen mit den anderen Kindern der Gruppe führen schnell zu einer massiven Abwehr. Oftmals stößt sie die anderen Kinder schnell weg, wenn sie ihr zu nah kommen. Manchmal beobachtet sie auch fasziniert das Treiben der Kinder, dann wieder geht sie ihrer Wege. Dabei gilt zu beachten, dass ein- bis zweijährige Kinder noch sehr in einer narzisstisch geprägten Welt (Diem-Wille, 2009; Kaltseis, 2009; Haug-Schnabel & Bensel, 2000) leben. Sophie als Einzelkind kennt bisher den Umgang mit anderen Kindern kaum. Schnell scheint sie sich ausgeliefert und bedroht von ihnen zu fühlen. Ihre grob- und feinmotorische Ungeschicklichkeit erhöht das ängstliche Gefühl, nicht schnell genug Abstand finden zu können.

Ebenso fallen der Mutter in der Garderobe die vielen Jacken der anderen Kinder auf. Die Realität der Gruppenbetreuung (»Es gibt noch viele andere neben mir/meinem Kind«) wird nun stärker von den Beteiligten wahrgenommen. Die vielen anderen Kleinkinder, noch unvertraut und ängstigend stellen für das Einzelkind eine zusätzliche Herausforderung dar. Sophie bearbeitet manche ihrer diesbezüglichen Erfahrungen in ihrem spielerischen Tun. Da sind die bunten Wäscheklammern, die sie an einen Waschlappen heftet. Könnte sich darin nicht ihre unangenehme, ängstigende Erfahrung, die anderen Kinder kommen ihr zu nah, ausdrücken? Oder das große Gefäß mit den vielen Tischtennisbällen, könnte es nicht stellvertretend für die Gruppe stehen, welches sie schüttelt und so unter ihre Kontrolle - im Sinne einer Wunscherfüllung - bringt?

Die Gruppenbetreuung und die Abläufe mit vielen Kindern, das lange Warten und die unvorhersehbaren, unübersichtlichen Situationen sowie besonders die Übergangssituationen im Tagesablauf (Umziehen, nach draußen gehen, Essen, Pflege) erschüttern immer wieder ihr Sicherheitsgefühl und Wohlbefinden. In manchen dieser Situationen wirkt sie verloren und orientierungslos. Es zeigt sich, dass ihr individueller Anpassungsprozess an die neue soziale Umgebung den gesamten Eingewöhnungsprozess massiv belastet und erschwert. In den Abschiedssituationen mit dem Vater, der oftmals Mutter und Tochter noch in die Einrichtung begleitet, lässt sich sehen, wie Sophie sich beim Vater nochmal anlehnt, wie um Kraft zu tanken. In anderen Szenen wiederum gelingt die Passung beim Verabschieden nicht. Entweder ist Sophie emotional schon mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei der Krippe und dem was ihr dort bevorsteht oder sie zieht sich schon zurück aus ihren Primärbeziehungen, weil sie weiß, dass sie gleich ohne sie zurechtkommen muss.

Analog lässt sich auch verfolgen, wie Sophie neugierig und aktiv sich zunehmend sicherer in den Räumen bewegt. Es gibt den Ort wie das Ballbecken, den sie vermehrt aufsucht. Die Analyse des Datenmaterials macht deutlich, nicht nur das Schmerzliche und Verletzliche im Kind

in diesem Transitionsprozess zu sehen. Sondern auch seine Bereitschaft, auf Neues zuzugehen, seine zarte Lust an der Autonomie (vgl. Mahler, Pine, & Bergmann, 1975; Diem-Wille, 2009) und dem spielerischen Ausdruck psychischen Erlebens. Die Ambivalenz der frühen Kinderbetreuung gegenüber ist etwas, was alle erwachsenen Beteiligten (latent) umtreibt. So muss die Forscherin sich mit ihren eigenen, latenten Überzeugungen auseinandersetzen, um den Forschungsprozess nicht allzu sehr zu verstellen. Dabei ist es wichtig, immer wieder Abstand zum Material und zu den eigenen, oftmals belasteten Eindrücken zu finden, wobei den unterstützenden Reflexionsnetzwerken eine unumgängliche, auch entlastende Rolle zukommt (vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, & Trunkenpolz, 2008).

Immer wieder lässt sich im weiteren Verlauf in der Interaktion zwischen Eltern und Frühpädagogin eine (latente) Tendenz feststellen, beziehungs- und trennungsrelevante Veränderungen im Kind und seinem Verhalten nicht genauer in den Blick zu nehmen. Es findet kaum ein direkter Austausch über die Zeit statt, wenn die Mutter gegangen ist. Als häufige Ursache für Sophies niedergedrücktes oder erschöpftes Verhalten führen beide dann oft den mangelnden Schlaf oder Hunger an. Sie vermeiden damit ein Nachsinnen über die schmerzlichen Trennungsmomente und ihre Bewältigung, wahrscheinlich auch um Schuldgefühle latent zu halten. Gleichzeitig deuten sich immense Umstellungsdynamiken in der Familie an. Es entstehen neue Rhythmen und Gewohnheiten, auch neue Bedürfnisse. Es wandelt sich viel in dieser Zeit und die zwei sozialen Systeme gleichen sich einander ein Stück weit an.

Mit der Ausdehnung der Trennungs- und Anwesenheitszeiten des Kindes in der Kindergruppe nimmt die Bedeutung des Kuscheltieres als Übergangsobjekt (Winnicott, 1950/1984; 1971/2012) für das einzugewöhnende Kind deutlich zu. Ihre Angewiesenheit und damit auch ihre Zuneigung verlagert sich nun in der Zeit in der Institution auf ihre eingewöhnende Bezugsperson. Im Kontext der Gruppenbetreuung häufen sich nun auch die Momente, in denen Sophie nicht die Einstimmung und Aufmerksamkeit bekommt, die sie bräuchte. In solchen besonders emotional belastenden Momenten funktioniert ihr Kuscheltier-Hund als Trost- und Erinnerungshilfe an die Eltern, die sie manchmal noch sehr vermisst. Dieses Übergangsobjekt mildert die psychische und physische Ablösung von den engen Bezugspersonen, da sie hier nun nicht mehr immer so im Mittelpunkt stehen kann, wie es in der Kleinfamilie möglich war. Es ist schon ein früher Moment in ihrem Leben zu sehen, wie ihre egozentrische altersentsprechende Weltsicht nun zunehmend ins Wanken gerät. Dennoch bleibt dies ein üblicher Prozess der ersten Lebensjahre, in denen die Kinder allmählich einsehen, dass sich „die Welt nicht nur um sie dreht“ (Diem-Wille, 2007, S. 94).

Allmählich zeigt sich, wie Sophie die Trennung von ihren Eltern mehr akzeptiert, auch wenn sie einen großen Teil der Zeit damit innerlich beschäftigt scheint. Die Nutzung ihres Übergangsobjektes zeigt, dass Sophie neue Möglichkeiten sucht, um sich unabhängig von ihrer eingewöhnenden Bezugsperson selbst zu beruhigen. Es ist ein Zeichen des fortgeschrittenen Eingewöhnungsprozess, dass die Ansprech- und Verfügbarkeit der Bezugsperson nachlässt und das einstige Maß an Zuwendung und Vertrautheit nicht wiederherzustellen ist. Sophies schwankende psychische und physische Verfassung und die fortschreitende Zeit lassen aus institutioneller Sicht immer mehr erahnen, welche immensen Erwartungen auf dem einzugewöhnenden Kind und der zuständigen Frühpädagogin lasten, wenn klar wird, dass die nächsten einzugewöhnenden Kinder bald kommen. Der institutionelle Zeit- und Personaldruck verringert den individuellen Spielraum für eine sanfte, langsame Eingewöhnung nach dem Tempo, den Bedürfnissen und Besonderheiten jedes einzelnen Kindes und seiner Familie und befeuert einen krisenhaften Eingewöhnungsverlauf.

Die Teilnahme der Forscherin am Elternabend dient neben der Feldforschung auch dazu, neue interessierte Eltern für die Untersuchung zu finden. Welchen Einfluss dies auf die aktuelle Forschungsbeziehung haben könnte, ist nicht ausreichend bei der Planung bedacht wurden. Sophies Mutter zeigt sich gekränkt, als die Forscherin sich länger mit anderen, interessierten Eltern am Ende des Elternabends unterhält. Zusätzlich verweist diese Situation auch auf den beginnenden Abschiedsprozess aus der Beziehung zwischen Forscherin und der Familie von Sophie. Mit dem zuvor beschriebenen kindlichen Anpassungsprozess an die außerfamiliäre Betreuung setzt auf dieser Ebene eine weitere Trennungsdynamik ein, die möglicherweise eine zusätzliche Belastung für den Verlauf der Eingewöhnung darstellt. Denn einige Tage später kommt es zu einer Krise, die im Weiteren dargestellt und unter verschiedenen Aspekten analysiert wird.

7.3 Krise und Rückschritte

Vierte Eingewöhnungswoche

Rückschritte und Krise im Eingewöhnungsverlauf | Urlaub der pädagogischen Bezugsperson steht bevor | Aussetzen der Beobachtung mit nachfolgender Änderung des Forschungssettings

Es tauchen widersprüchliche Aussagen zum Hergang der Eingewöhnung auf. Dörte ist immer mal wieder optimistisch und plant Ausweitungen der Eingewöhnung mit längeren Anwesenheitszeiten, Teilnahme am Mittagessen und Mittagsschlaf. An anderen Tagen scheint sie kaum ein Fortschreiten im Adaptionsprozess des Kindes an die neue Umgebung und die Per-

sonen zu bemerken. Dann entfaltet sich kaum ein kindliches Wohlbefinden und Sicherheitsempfinden in der Kindergruppe und im Kontakt zwischen beiden. Im augenblicklichen Kontext sind der Druck und die Anspannung, unter dem die frühpädagogische Fachkraft steht, massiv zu spüren. Zum einen liegt ihr einwöchiger Urlaub vor ihr, der zumindest für eine Irritation im Kind führen wird. Ihre Kollegin, die sie vertreten soll, ist krank und parallel kündigen Sophies Eltern einen einwöchigen Urlaub in vier Wochen an. Der Eindruck, dass Sophie sich während der Anwesenheit der Beobachterin sicherer und freier fühlt, setzt sich bei der eingewöhnenden frühpädagogischen Fachkraft in einer negativen Weise fest. Es wird nicht als eine nützliche Möglichkeit gesehen, sondern als etwas Störendes und Konkurrierendes. Für die Beobachterin eine schwierige Situation. Die teilnehmende und fortgeschrittene Beobachtung als elementarer, empirischer Teil ihrer Forschung scheint gefährdet, kann im schlechtesten Fall nicht fortgesetzt werden.

Darüber hinaus tauchen (latente) beziehungs-dynamische Wechselprozesse zwischen der Forscherin und den Beteiligten auf, mit denen im Vorfeld nicht gerechnet worden ist. Im späteren Reflexionsprozess wird dieser Aspekt der gegenseitigen Verbindung, die Forschende und Beforschte eingehen, deutlicher (Devereux, 1967/1973; Klein, 2004; Hofstadler, 2012). Das Kleinstkind sucht diesen nährenden, stützenden Blick und versteht die willkürliche An- und Abwesenheit der Bezugspersonen noch nicht. Mal ist die Beobachterin da, dann wieder nicht. Dann geht die eingewöhnende Bezugsperson in den Urlaub und ist plötzlich ebenfalls weg. Übrigens kann die unregelmäßige An- und Abwesenheit der Forscherin genauso bei den frühpädagogischen Kolleginnen zu einem Gefühl beitragen, ihr Arbeitsraum würde in einer nicht vorhersehbaren Weise durch mich okkupiert. Hier hätte ein transparenteres, vorhersehbares Vorgehen unter stärkerer Berücksichtigung der Perspektive der Mitarbeiterinnen geholfen, die Feldforschung besser ins Untersuchungsfeld zu integrieren und *Verstrickungen* zu vermeiden.

Der sich durch diesen krisenhaften Verlauf ergebene Forschungsschwerpunkt richtet sich nunmehr zusätzlich auf die Frage, wie das Kind auf die Willkür im Eingewöhnungsprozess reagiert? Denn, wenn die Abwesenheit der Beobachterin, die nur für eine Stunde da ist, soviel auszulösen vermag im Kind, was bedeutet es dann erst, wenn die eingewöhnende Bezugsperson in diesem frischen Adaptionsprozess für einen gewissen Zeitraum ausfällt? Dass die Verbindung zwischen neuem Kind und der eingewöhnenden Fachkraft dadurch nicht verlässlich wirken kann. Hier können wir sehen, wie Willkür zur Stagnation im kindlichen Anpassungsprozess im Rahmen der ersten Transition zumindest beiträgt. Noch ein anderer, wesentlicher Punkt darf in dieser Situation nicht gesehen und beachtet werden. Die kleine Sophie braucht

deutlich mehr Zeit und Sicherheit, um sich an den Kitaalltag zu gewöhnen, ihn zu meistern. Neben der Beziehung zu Dörte nutzt sie den Blickkontakt mit der anwesenden Beobachterin um Affektspiegelung und -regulierung zu erfahren. Gleichzeitig ist noch nicht abzuschätzen, ob diese Eingewöhnung dieses Kindes gelingen wird. Die Konzentration auf die Forscherin als Störfaktor (Schuldige) kann ebenso als eine Projektion verstanden werden, die zur psychischen Entlastung der Fachkraft und der Eltern beiträgt. Die *Dritte* wird als Störendes ausgeschlossen, darin sind sich Mutter und frühpädagogische Fachkraft in diesem Moment einig.

Das Mitgefühl der Forscherin mit dem kleinen Kind, mit seiner Verzweiflung, seinem Wunsch nach tröstender Zuwendung und Hoffnung auf die Wiederkehr der Eltern macht sie zur Zeugin kindlicher Abhängigkeit und dem Angewiesen-Sein auf ein feinfühliges, beziehungsorientiertes Gegenüber. Das Klein-Sein und die kindliche Anhänglichkeit mit all den verschiedenen Aspekten hemmt den Eingewöhnungsprozess in einen Gruppenkontext, mit wenigen professionellen Beziehungspersonen. Im professionellen Selbstverständnis, den Alltagsroutinen einer Einrichtung und einer individuellen Einfühlungsschwäche oder -verweigerung (Meador & Ahlheim, 2012) verbünden sich Professionelle und Eltern, im Sinne einer ähnlichen Abwehrstruktur (»So, ist das eben hier«). Die Bedürfnisse des kleinen Kindes, die sich in der zusätzlichen Nutzung der Beobachterin als weiterer „Anker“ (Wortlaut der Mutter) ausdrücken, finden keine Beachtung in ihrem Verständnis der augenblicklichen Situation. Als die Mutter mir zum Beginn der nächsten Beobachtung in der Garderobe erzählt, dass Dörte ihr gesagt habe, dass sie dann die Eingewöhnung ohne mich noch einmal machen müssten, setzt mir das sehr zu. Ich verstehe zunächst gar nicht genau, wie das gemeint ist. Zunächst bin ich einfach nur sprachlos. In der Auswertungsgruppe denken wir über die containende Funktion einer Beobachterin nach. Die Frage ist, wie und wieso *ver-wendet* das Kind die Beobachterin in dieser spezifischen Weise? Sophie nutzt die Beobachterin als einen Container, in den sie Dinge hineingeben kann, der aufnimmt und entmischt. Diese haltgebende und aufnehmende Erfahrung des Kindes geht nicht verloren, wenn die Beobachterin nicht mehr da ist. Etwas bleibt von dieser Erfahrung in ihr zurück und schafft grundsätzliches Vertrauen.

Diese naheliegende Ansicht findet sich jedoch nicht in der Vorstellung der Frühpädagogin, wenn sie davon ausgeht, sie müsse die Eingewöhnung ohne die Beobachterin noch einmal machen. Es ist ein heftiger Angriff gegen die Forscherin. Übersetzt meint Dörtes Aussage, dass die Beobachterin mehr Arbeit machen würde, als hilfreich oder zumindest neutral zu sein. Eine Vorstellung, dass ein psychischer Prozess zwischen den Beteiligten auch einen Niederschlag hinterlässt, findet hier keinen Ausdruck. Im psychoanalytischen Denken prägen

Eltern diese ersten inneren Vorstellungen von Selbst- und Objektrepräsentanzen. Als Primär-objekte beeinflussen sie stark, wie unsere Vorstellungen von anderen Menschen aussehen.

Das Kleinstkind wendet dann im Eingewöhnungsprozess wie in anderen neuen Situation ihre Erfahrungen mit den Primärobjekten an. Gleichsam fließen ihre Erfahrungen, die sie jetzt mit bedeutsamen Bezugspersonen macht, ebenfalls mit hinein in ihre Selbst- und Objektrepräsentanzen. Israel (2009) spricht von einem zusammengesetzten Mutter/Elternobjekt, in dem sich die Erfahrungen mit neuen, bedeutsamen Bindungs- und Beziehungspersonen niederschlagen. Möglicherweise spielen Neid und Schuldgefühle bei den Eltern mit hinein, wenn sie spüren, dass Beziehungen so bedeutsam für ihre Tochter und ihr Befinden sind. Dann können Phantasien auftauchen, dass es besser wäre, die Tochter noch länger bei sich zu Hause zu behalten.

Während der gesamten Beobachtungszeit spüre ich daraufhin eine drastische Unsicherheit und ein starkes Unwohlsein. Alles steht in Frage. Dieser spannungsreiche Zustand behindert mich heute dabei, meine neutrale, aufmerksam-wahrnehmende Beobachtungsposition einzunehmen und konzentriert zu halten. Im Anschluss entsteht ein deutlich kürzeres, oberflächlicheres Beobachtungsprotokoll, da ich innerlich so *besetzt* bin von den interpersonellen Dynamiken. Die Krise ist da.

Zuvor fällt mir der große Bauch der schwangeren Mutter in der Garderobe besonders auf. Später wird die Schwangerschaft der Mutter auch zum Gesprächsthema der frühpädagogischen Fachkräfte. Seitlich schauend ist es, als könnte ich das Baby bereits in seinen Umrissen sehen. Ich frage mich, inwieweit Sophie die Veränderungen in der Mutter bemerkt und ob ihre Eltern bereits mit ihr darüber gesprochen haben?

Anfangs fühle ich mich unwohl in der Gruppe. Es ist viel los heute im Gruppenraum. Die Mutter stellt Sophie auf ihre Füße und streckt ihre Arme in die Höhe, während sie ermutigend zu ihr sagt „*Selbst ist die Frau!*“ Langsam geht sie mit Sophie an den Händen in die Gruppe. Dörte begrüßt sie und übernimmt Sophie. Diese macht Halt am Ballbecken und die Mutter winkt von weitem und sagt: „*Tschüss!*“ zu ihrer Tochter. Sophie streckt einen Arm nochmal in Richtung Mutter aus, murt dabei kurz auf und ist dann aber ganz da mit ihrer Aufmerksamkeit im Gruppengeschehen. Ich bin überrascht, wie gut sie die Trennung heute akzeptiert. Die Mutter geht erleichtert und sagt fröhlich: „*So gefällt es mir.*“ Sophie wendet sich gleich den Bällen zu. Zwischendurch ist sie wieder bei Dörte auf dem Schoß. (Abschnitt 6-12_10. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie kann sich heute schnell und ohne große Trennungsreaktion von der Mutter lösen. Dieser Ablauf scheint ihr allmählich vertrauter zu werden. Natürlich frage ich mich, fragen sich wahrscheinlich alle Beteiligten, inwieweit dies nun mit der heutigen Anwesenheit der Beobachterin zusammenhängt. Aber immerhin erfahre ich gleich, dass es gestern mit Sophie - an

einem Montag nach dem Wochenende - ebenfalls gut gelaufen ist, einem Tag, an dem ich nicht da war. Dies wirkt entlastend auf die Beobachterin.

Ein anderer Junge kommt zu Sophie ins Ballbecken. Sie beginnt wieder laut zu klagen und Dörte fordert den Jungen auf: *„Setze dich mal auf die andere Seite! Hier sitzt ja Sophie!“* Sophie mustert ihn, so als sei es ihr nicht recht, dass er zu ihr ins Ballbecken kommt. Dann schaut sie eher erstaunt und reicht ihm freundlich einen Ball. Dörte sagt etwas später verwundert: *„Du bist immer anders, jeden Tag.“* Dann erzählt sie mir, dass es gestern ganz gut lief und sie heute wieder etwas anhänglicher zu sein scheint. Dörte kann heute, so kommt es mir vor, die Suche nach Nähe und Sophies Anhänglichkeit nicht gut ertragen. Unterschwellig wirkt sie auf mich schnell gereizt. Einmal, als Sophie murrend und auf ihren Kuscheltier-Hund zeigt, der etwas entfernt liegt, fordert Dörte sie auf: *„Na, hole ihn dir!“* Sophie kämpft in diesem Moment mit ihren Tränen. Mühsam krabbelt sie, schwer atmend zu ihrem Kuscheltier und drückt ihn erleichtert an sich. Wieder und wieder muss der Hund her, besonders in Situationen, in denen sie sich scheinbar allein und verlassen fühlt. Zum Beispiel, wenn Dörte kurz weg geht oder mit den anderen Kindern beschäftigt ist. (Abschnitt 18-28_10. Beobachtung Kita_1_2013)

Die separierte Eins-zu-eins-Betreuung ist nun schon seit einigen Tagen aufgelockert. Sophie bewegt sich zunehmend als Teil der Kindergruppe losgelöster von Dörte. Auch wenn diese noch im engen Kontakt zu ihr steht. Sophie scheint sich an die neue Umgebung und die Abläufe gewöhnt zu haben. Gelgentlich kann ich beobachten, wie sie sich allein beschäftigt und dabei entspannt und zufrieden wirkt. Das Ballbecken scheint ein vertrauter Ort geworden zu sein, an dem sie sich gerne aufhält. Als der Junge zu ihr ins Ballbecken kommt, ändert sich jedoch ihre Gemütsverfassung. Sie kann wahrscheinlich die Absicht des anderen Kindes noch nicht richtig deuten. Besonders als Einzelkind ist sie noch ungeschickt und nicht sicher im Umgang mit anderen Kindern. Dörte hilft ihr dabei, gibt ihr die Zeit, den anderen Jungen zu beobachten und seine Absicht zu erkunden. Dann geht sie von sich aus in den Kontakt und reicht dem noch fremden Jungen den Ball. Dass die Beobachtung dann abbricht, hat mit den inneren Spannungen der Beobachterin zu tun. Aus dem Protokoll wird nicht klar, wie die Szene sich zwischen den beiden Kindern weiter entwickelt.

Das kindliche Murren ist ein leiser Prozess des Klagens, ein Zeichen des leisen Protests. Die frühpädagogische Fachkraft und möglicherweise auch die Beobachterin sehen und würdigen kaum die kleinen Gesten des Kleinkindes, die andeuten, dass ihr Prozess der Eingewöhnung voranschreitet, wenn auch nur langsam. Dazu gehören zudem auch der negative Gefühlsausdruck, ein Schreien, eine leises Murren oder eine stille Klage und ein Rückzug. Die fachliche Frage, die sich hier stellt, ist die, ob es genügend Raum/Gelegenheit und psychische Kapazität in der pädagogischen Einrichtung und bei den darin arbeitenden Professionellen gibt, diese Dynamiken aufzufangen, darüber nachzudenken und auszuhalten. Gibt es ein Mitgefühl mit

dem abhängigen Teil des Kindes bei den Beteiligten? Darf der Protest gegenüber der Trennung und dem Getrennt-sein geäußert werden oder ist er so unerträglich und das berufliche Selbstverständnis torpedierend, dass er verleugnet und unterdrückt werden muss?

Beide, frühpädagogische Fachkraft und Mutter, scheinen latent verbündet, die schmerzhaften Erfahrungen von Hilflosigkeit und Angst in diesem Kontext und in sich selbst zu verleugnen. Zunächst die Mutter, welche ihrem Kind in der Garderobe den Schlachtruf „Selbst ist die Frau!“ zu ruft. Im weiteren Verlauf fordert Dörte Sophie dann ebenfalls auf, ihr Kuscheltier selbstständig zu holen, obwohl sie in diesem Moment geschwächt und mit Tränen in den Augen kraftlos wirkt. Die kindliche Anhänglichkeit und der Wunsch nach Geborgenheit können für die Mitarbeiterinnen ebenso zur Belastungsprobe werden, wie für das Kind selbst. Die pädagogischen Einrichtungen mit ihren knappen Betreuungsschlüsseln können nicht immer ausreichend Raum bieten, um die unterschiedlichsten Kleinstkinder einer Gruppe aufzufangen, sie in ihrer aktuellen und individuellen Affektlage wahrzunehmen und zur Affektbewältigung beizutragen.

In ihren Ausführungen zur ideologiegeleiteten Einfühlungsverweigerung gegenüber dem Säugling und Kindern im Kontext politischer Systeme im Nationalsozialismus, in der DDR und frühen BRD kommen Meador und Ahlheim (2012) zu dem Schluss, dass ein Leben in totalitären Systemen nur mit einer massiven Verleugnung der Angst möglich war. Das eigene und fremde Leid durfte nicht gesehen werden. Dazu führen sie aus:

Denn jeder ist Täter und Opfer zu gleich. Als Täter wendet sich der Mensch gegen den nach Hilfe schreienden Anderen in sich und außerhalb von sich. Und wird dadurch zugleich auch Opfer seiner wahnhaften Verkennung der Welt, die ihm den Weg zur Wahrheit und Entwicklung verstellt. Eine solche innere Struktur ist nicht nur als eine Analogie zur Deformation des Menschen in totalitären Systemen zu verstehen. Sie ist auch tatsächlich das Ergebnis der Auswirkung von traumatisierenden totalitären Strukturen auf die Psyche. (Ahlheim & Meador, 2012, S. 34)

Wir sind nicht frei von unserer Geschichte. Besonders nicht in einer ehemals geteilten Stadt mit ganz unterschiedlichen Kontexten des Aufwachsens und Erfahrungen mit der frühen Fremdbetreuung der Beteiligten. Heute stellt Dörte fest, dass Sophie immer anders ist. Was meint sie damit? Kann sie die kindliche Zerrissenheit und die altersbedingten Schwankungen ihrer Stimmungen nicht als etwas Typisches für diesen belastenden und herausfordernden Adaptionprozess annehmen? Geht es ihr mit Sophies individueller Eingewöhnung nicht schnell genug? Oder bemerkt sie, dass nicht nur die äußeren Bedingungen, ob die Beobachterin da ist oder nicht, einen Einfluss auf die psychische Verfassung des Kindes haben. Dass ebenso Entwicklungsaufgaben und individuelle Vorerfahrungen des Kindes bedeutsam sind.

Heute sucht Sophie, obwohl die Beobachterin mit dabei ist, häufig die Nähe zur frühpädagogischen Bezugsperson. Für den Fall, dass sie nicht verfügbar für das Kind ist, greift sie zu ihrem Kuschtier. Sophie zeigt hier und an vielen weiteren Stellen der Untersuchung, dass ein einjähriges Kind durchaus in der Lage ist, diese neue, teilweise überwältigende Situation der Eingewöhnung zu verarbeiten und konstruktive Wege der Bewältigung zu finden.

Später krabbelt Sophie allein zur Schwelle des anderen Gruppenraums und bleibt dort sitzen. Tanja, die andere frühpädagogische Fachkraft, spricht zu ihr: „*Du traust dich wohl noch nicht, was?*“ und ich bin froh, dass jemand anderes Kontakt aufnimmt, weil nächste Woche Dörte nicht da sein wird. Auch der kleine Ben, seine Bezugserzieherin S. ist krank, weint, als er kommt und sitzt manchmal verlassen, unsicher und traurig allein da. Später drückt T., eine andere Kollegin ihn an sich und sagt: „*Das ist ein süßer Junge, den adoptiere ich!*“ (Abschnitt 31-36_10. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie weitet ihre Erkundungen in den Räumen aus. Sie wagt sich näher an das laute Treiben der Kinder im anderen Gruppenraum heran. Hier halten sich die meisten Kinder auf, so dass es dort meist lauter und wilder her geht als im Bewegungsraum, in dem Sophie sich die erste Zeit aufhielt. Die beunruhigenden Gedanken an Dörtes bevorstehenden Urlaub in der nächsten Woche beschäftigen die Beobachterin während der gesamten Beobachtung. Sie können als Gegenübertragungsmanifestation bei der Forscherin darauf verweisen, dass zumindest für die beteiligten Erwachsenen ein enormer Druck in den Prozess der Eingewöhnung hineinkommt. Zeit für die individuelle Entwicklung des Kindes und seiner einzigartigen Bewältigung dieser Transition, wie noch im pädagogischen Aufnahmegespräch erwähnt, bleibt im Alltag nicht. Sophie bekommt nicht die Zeit zugestanden, die sie eigentlich bräuchte. Äußere, institutionelle Faktoren wie Urlaub und Krankheit der frühpädagogischen Fachkräfte sowie der nicht mitbedachte mögliche Einfluss der Beobachterin auf den Verlauf der Eingewöhnung sind Faktoren, die zur krisenhaften Situation beitragen. Da kindliche Entwicklung in Schritten verläuft, nicht gradlinig nach vorn, sondern von Rückschritten begleitet, müssen das Tempo und der Zeitrahmen variieren und Unvorhersehbarkeiten spontan berücksichtigt werden. Dies ist in dieser pädagogischen Einrichtung nicht möglich, jedenfalls wird diese Option nicht ins Gespräch gebracht.

Später ist Trinkpause. Alle Kinder versammeln sich am Tisch. Dörte setzt Sophie dazu. Sie verlangt nach ihrer persönlichen Trinkflasche, die vor ihr steht. Sie erwartet, dass Dörte ihre Flasche hält, während sie trinkt. Ihre Hände bleiben auf dem Tisch. In Dörtes folgender Reaktion klingt ein wenig an, dass sie von Sophie eigentlich erwartet, dass sie selbstständig aus der Flasche trinkt. Möglicherweise wünscht Sophie sich die Versorgung, die etwas Geborgenheit

schenkt. Es ist eine noch recht neue Situation für sie, mit den anderen Kindern gemeinsam am Tisch zu sitzen. Später wird sie heute zum ersten Mal in der Gruppe Mittagessen.

Zum Ende der Beobachtungsstunde gehen Dörte und Sophie in den Gruppenräumen spazieren. Alle anderen Kinder sitzen drüben mit zwei frühpädagogischen Bezugspersonen auf dem Teppich. Die beiden gehen dahin. Einen Augenblick bleibt Sophie mitten im Geschehen sitzen. Es ist ein reges Treiben. Die Fachkräfte unterhalten sich über eine der anwesenden Frauen darüber, ob sie nicht noch ein Baby will (...) Dann wird es Sophie mit den anderen Kindern zu viel. Sie dreht sich murrend nach Dörte um und streckt ihr die Arme entgegen. Dörte nimmt sie hoch und sagt: *„Das mit den anderen Kindern ist noch nichts, was? Wir können auch wieder rüber gehen, da ist es ruhiger?“* Sie bleiben. Sophie sitzt etwas später vor Dörte auf dem Boden. Sie schaut zu den anderen Kindern. Als Thomas, ein anderer Junge, zu Dörte auf den Arm geht, murren und rebelliert sie, weint fast. Dörte nimmt Thomas auf ihren Schoß und streichelt Sophies Bein und sagt tröstend: *„Du bist eifersüchtig. Aber so ist das hier, auch andere Kinder wollen und dürfen zu Dörte auf den Arm.“* Kurz darauf: *„Ich habe aber zwei Arme, komm!“* Sophie klagt weiter. Sie kommt in den Vierfüßlerstand, mit ihrer Klage und ihrem Blick bei Dörte. Eine weitere Kollegin fragt mitfühlend: *„Wann bekommt sie ihr Geschwisterchen?“* und Dörte antwortet: *„Im Januar. Es wird ein Brüderchen.“* Dörte denkt nach und fügt hinzu: *„Dann ist da auch ein anderes Kind auf dem Arm von der Mama, das wird nicht leicht.“* (Abschnitt 38-52_10. Beobachtung Kita_1-2_2013)

Das Teilen der Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen scheint für Sophie als einziges Kind ihrer jungen Eltern bisher ungewohnt. Dörte ist zu einer sicheren, fürsorglichen Bezugsperson für die Zeit in der Tagesbetreuung geworden. Nun muss Sophie noch lernen, dass Dörte nicht nur für sie da ist. Dass es noch weitere frühpädagogische Ansprechpartner gibt und sie Dörte mit anderen Kindern teilen muss. Auffällig, wie heute ein Gespräch der frühpädagogischen Fachkräfte über die Schwangerschaft von Sophies Mutter und die sich durch die Geburt des Geschwisterkindes sich verändernde familiäre Situation entsteht. Genauso, wie die Beobachterin zu Beginn deutlich die Schwangerschaft der Mutter wahrnimmt und darüber nachdenkt.

Allen Beteiligten fällt Sophies Zurückhaltung im Umgang mit den anderen Kindern auf, auch wenn sie heute im Ballbecken zarten Kontakt aufgenommen hat. Aber in ihrem Tempo und mit der Unterstützung von Dörte. Sie braucht noch die übersetzende und regulierende Hilfe, kann die Absichten der anderen Kinder noch nicht einordnen. Dieser soziale Umstand zögert den gesamten Eingewöhnungsprozess weiter hinaus. Die Belastung des Kindes durch das soziale Miteinander der Kindergruppe erhöht ihre Anpassungsleistung. Der neue Erfahrungsraum Kindertagesbetreuung strukturiert sich mit ganz eigenen Abläufen, die auch bestimmte Erwartungen an die Kinder nach sich ziehen. Diese können positiv gedacht als Entwicklungsantrieb oder auch eher negativ, weil überfordernd, als Forcierung von Autonomie und Selbständigkeit betrachtet werden. Somit erwarten die frühpädagogischen Fachkräfte zum Beispiel von einem einjährigen Kind, dass es allein aus seiner Trinkflasche trinkt. Bei Sophie wissen wir nur, so kann sich die Beobachterin erinnern, dass sie dies zu Hause bereits selbständig tut.

Folglich drückt ihr passives, aktuelles Verhalten wahrscheinlich eher einen Versorgungswunsch aus. Möglicherweise wagt sie es auch noch nicht, ihr Können in dieser neuen Umgebung und Situation zu zeigen.

Kurz bevor ich gehe, findet ein Morgenkreis für alle Kinder statt. Ein Handpuppen-Schaf begrüßt die Kinder, aber Sophie krabbelt nach einer Weile weg von der Gruppe hin zum Ballbecken. Dort beschäftigt sie sich allein und ungestört für eine längere Zeit.

Am übernächsten Morgen erreicht mich eine Sprachnachricht von Dörte, in der sie mir mitteilt, dass die Eingewöhnungszeit von Sophie wieder auf eine Stunde am Tag reduziert wird. Als Grund nennt sie den schwierigen Verlauf des gestrigen Tages. Ein Tag, an dem ich nicht da war. Dennoch, die zwei Tage davor sind meinem Eindruck nach gut gelaufen - an einem war ich auch nicht dabei. Mich verunsichert diese Nachricht. Es tauchen Sorgen über den Fortgang auf. Ängste, ich könnte rausgeschmissen werden. Die Einflussgröße einer teilnehmenden Beobachterin auf das Wohlbefinden und Sicherheitsgefühl des beobachteten Kindes wird in diesem krisenhaften Moment zu einem störenden Faktor. Denn wieso sollte diese zusätzliche Quelle - als Übergangshilfe - dem Kind wieder entzogen werden? Das *Dritte* - hier die Beobachterin, wird nicht wohlwollend vom professionellen Kontext aufgenommen. Keiner sieht und erkennt die Not und Bedürftigkeit des Kindes, welches die Beobachterin in ihrer spezifischen Weise *ge-braucht* und nutzt, um den Übergang zu bewältigen. Das Kind verwendet sie wie einen weiteren *Anker*, neben der Mutter und der frühpädagogischen Fachkraft. Das Kind nutzt die Beobachterin als einen mütterlichen *Ersatzcontainer* (vgl. Lazar, 1993). Wahrscheinlich verhilft sie in dieser Funktion dem Kind, seine Trennungserfahrungen abzumildern und *Halt* zu vermitteln. Es gibt in den Erwachsenen scheinbar kaum eine Vorstellung davon, dass die gemachten psychischen Erfahrungen des Kindes beispielsweise mit der Beobachterin nicht einfach gelöscht werden, wenn diese nicht mehr da ist. Dass diese Verbindungserfahrungen dazu beitragen, dass das Kind in sich selbst zunehmend *Halt* und Sicherheit findet sowie hilfreiche Bewältigungsmechanismen anwendet.

Im psychoanalytischen Sinne greift das Kind auf seine Primärerfahrungen zurück, die sich als Repräsentanten *in seiner inneren Welt* niederschlagen, beziehungsweise anders ausgedrückt als Arbeitsmodelle ihre Anwendung finden (Baradon, 2005/2011; Krejci, 1999; Altmeyer, 2014). Wir können nur vermuten, dass bewusste und unbewusste Mitteilungen an das Kind in dieser Situation von inneren Arbeitsmodellen der Beteiligten (die Mutter und die Fachkraft) beeinflusst werden, die wenig gespeist sind von einer differenzierten Affektwahrnehmung

und einem Mitgefühl für das frühe Seelenleben eines Kindes, welches sich in der *Fremde* bewegt (vgl. Robertson & Robertson 1975). Zunächst zum weiteren Ablauf: Zu Beginn spreche ich mit Dörte allein. Sie hat mich eingeladen, etwas früher als die Familie zu kommen. Nun berichtet sie von der schwierigen personellen Situation der Einrichtung. Es ist immer noch nicht klar, wer Dörte in der nächsten Woche vertritt. Ihre Kollegin, welche die Vertretung machen soll, ist immer noch krank. Ebenso wird die Praktikantin nicht da sein, da sie Ferien hat. Dörte wirkt auf mich recht rat- und hilflos, bevor sie vom gestrigen Eingewöhnungstag erzählt:

Sophie habe sich schon schwer trennen können von ihrer Mutter. Dörte: *„Und sie wollte nur bei mir auf dem Arm sein. Ich habe irgendwann abgebrochen, weil ich sie nicht mehr beruhigen konnte. Sie wird dann auch bockig. Ich habe nur F. [ein anderes Kind] so an die Seite genommen, während Sophie bei mir auf dem Arm war, aber trotzdem, sie will das dann nicht. Und sie ist ausdrucksstark, wenn sie ihren Willen nicht bekommt. Ich bin dann sogar mit ihr aus der Gruppe gegangen. Sie hat wirklich Probleme mit den anderen Kindern. Sie will sie nicht in ihrer Nähe haben.“* Ich frage Dörte, ob sie nicht auch denkt, dass viele Dinge zusammen kommen, jetzt auch die zunehmende Präsenz des Babybauchs der Mutter? Sie antwortet mit einem besorgten Gesichtsausdruck: *„Das wird sehr schwer werden für Sophie. Eine große Umstellung kommt da auf sie zu. Sie wird das jetzt ja auch schon spüren, dass die Mama anders ist, nicht mehr so leistungsfähig und sie wird den Bauch wahrnehmen.“* Dörte kommt nicht auf meine Rolle in diesem Drama, so erlebe ich es jetzt, zu sprechen, also tue ich es. Ich erzähle ihr von den Sorgen der Mutter, dass sie erwähnt habe, dass meine Anwesenheit nicht hilfreich sein könnte, wenn sich ihre Tochter so an mich gewöhnt. (Abschnitt 21-32_Krise_Anker_Störfaktor_1_2013)

Als Sophie dann mit ihrer Mutter kommt, setzen wir uns in die Garderobe. Zunächst wird über die aktuell schwierige Betreuungssituation in der nächsten Woche gesprochen. Es tauchen weitere Unklarheiten und Störungen der Beständigkeit bezüglich der personellen Situation auf. Eigentlich schon ab morgen sind nur die beiden frühpädagogischen Fachkräfte aus dem anderen Gruppenraum anwesend, zu denen Sophie bisher kaum Kontakt hatte.

Dörte: *„Das wird nicht klappen. Und die Frage ist, ob wir Sophie damit einen Gefallen tun, nicht, jetzt freut sie sich noch, wenn sie kommt.“* Ratlosigkeit. Schweigen. Die Mutter sagt dann: *„Ich bin da. Ich bin bereit auch am Montag von null anzufangen. Dass ich noch mal mit reinkomme.“* Dörte: *„Ich weiß nicht, ich glaube es ist nicht gut, wenn sie nochmal wieder mit reinkommen, das wäre ein Rückschritt.“* Die Mutter erwägt scheinbar die Möglichkeit gar nicht, Sophie nächste Woche zu Hause zu lassen. Als Dörte nochmal betont, dass morgen wahrscheinlich niemand da sein wird, außer den Kolleginnen aus dem anderen Gruppenraum fragt sie unsicher: *„Sollen wir sie dann morgen zu Hause lassen?“* Dörte: *„Ich weiß nicht, wir hatten das ja schon an dem einen Tag, wo ich Fortbildung hatte, da ging es.“* Mutter nickt nur - wirkt zunehmend resignierter. Als Dörte dann auf meine Rolle - eher indirekt zu sprechen kommt - verstehe ich zunächst gar nicht, was sie genau meint. Als sie sagt *„Ja, aber wenn ich nächste Woche nicht da bin und S. [ihre Kollegin] das macht, dann kriege ich es selber ja gar nicht mit.“* Sie wiederholt das später nochmal und dann wird mir klar, sie will meine Abwesenheit auf zwei Wochen verlängern, damit sie mitbe-

kommt, ob meine Ab- oder Anwesenheit irgendeinen Einfluss hat. Für die Beobachterin fühlt es sich so an, als wolle Dörte sie rauswerfen. (Abschnitt 37-40_Krise_Anker_Störfaktor_1_2013)

Die frühpädagogische Fachkraft schlägt eine zweiwöchige Unterbrechung der Beobachtung vor. Ihr scheint es besonders wichtig zu sein, sich selbst einen Eindruck von den Auswirkungen der Beobachtung zu machen. Deshalb schlägt sie vor, nach ihrem Urlaub noch eine weitere Woche Sophies Eingewöhnung ohne meine Anwesenheit fortzusetzen. Wirkt hier in latenter Weise ein Konkurrenzdenken in der frühpädagogischen Fachkraft, fühlt sie sich durch diesen krisenhaften Verlauf unter Druck gesetzt? Ansonsten hätte sie nach ihrem Urlaub ihre Kollegin fragen können, wie der Anpassungsprozess ohne die teilnehmende Beobachtung verlaufen ist. Es ist, als würden Schuld- und Neidgefühle durch die Verlagerung der krisenhaften Dynamik auf die Beobachtung übertragen.

Denn, wenn wir sehen, wie wichtig Beziehungen als *Verbindungen* hier zwischen Kind und Beobachterin sind, verweist das auch darauf, wie wichtig Beständigkeit und Beziehung für das eingewöhnende Kind sind. Es ist zu vermuten, dass ein Urlaub in die Beständigkeit der Beziehung zwischen Dörte und Sophie eingreifen und seine Spuren hinterlassen wird. Anders als sich im Denken der Mutter andeutet, sind Beziehungen nicht einfach austauschbar. Für die Beobachterin fühlt es sich zunächst wie ein Rauswurf an. Sophies Schwierigkeiten im Transitionsprozess sind auf verschiedenen Ebenen zu finden. Wobei eine detaillierte Betrachtung dieses individuellen Eingewöhnungsverlaufes zeigt, dass trotz der Stagnation auch immer wieder Anpassungsleistungen, Bewältigungsversuche und Augenblicke des Wohlbefindens zu beobachten sind.

Als besondere zusätzliche Herausforderungen beziehungsweise Belastungen des Kindes betrachte ich die sich allmählich deutlich abzeichnende Schwangerschaft der Mutter und ihr verändertes Da-Sein sowie das schwierige, ängstigende Zusammensein mit den anderen Kindern der Gruppe. Das Einzelkind Sophie reagiert noch häufig in einer verängstigten, zurückweichenden Art auf die anderen Kinder. Dass sie noch nicht läuft, ist ein weiterer Faktor, der das Gefühl von mangelnder Autonomie, Ohnmacht und sozialer Steuerung auslösen kann. Zudem ist sie noch ungeübt im Umgang mit anderen Kindern. Wir wissen nicht, in welcher *inneren* Art und Weise sie diesen begegnet (als Andere, als eigenes *Ich*, als *Kopie* des eigenen Selbst). Es gibt Anzeichen im Material, dass sie die individuellen Absichten der anderen Kinder kaum einschätzen und einordnen kann.

Die Unbeständigkeit in den persönlichen Beziehungen (kein Rhythmus der Beobachtung; bevorstehender Urlaub von Dörte, Urlaub der Familie) können als kleine Verlusterfahrung zu

erneuten Irritationen und Verunsicherung beim Kind führen. Von dieser schwierigen Dynamik wird durch den Fokus auf die Beobachterin und ihre störende Rolle abgelenkt. Irritierend wirkt auch, dass die Eltern in der nächsten Zeit einen Urlaub planen. Sind sie davon ausgegangen, Sophies Eingewöhnung sei zu diesem Zeitpunkt schon beendet? Welchen Stellenwert räumen sie diesem empfindlichen und störanfälligen Prozess ein? Denkbar, dass sie mit ihren Gedanken weniger bei ihrem Kind sind, sondern ihre eigenen Bedürfnisse nach Erholung im Vordergrund stehen. Der geplante Urlaub der Familie findet bereits in vier Wochen statt. Dörte zeigt sich überrascht und sagt spontan, das es nicht gehe. Einen Augenblick lang ist die Spannung förmlich im Raum zu spüren. Sophies Mutter verteidigt ihre Urlaubspläne mit den Worten „*Das muss sein! Das brauchen wir!*“ und unterstreicht in einer dringenden Art und Weise, wie nötig sie diesen Urlaub und Erholung brauchen. Dadurch weist die Mutter in latenter Weise darauf hin, wie belastend und Stress auslösend dieser gesamte Prozess des Übergangs des ersten Kindes in die pädagogische Betreuungseinrichtung, die zweite Schwangerschaft sowie die berufliche Selbstständigkeit auf das familiäre System wirken. Gleichzeitig wundere ich mich im Stillen, wie die Eltern nach dem bisherigen, schwierigen und langsamen Verlauf der Eingewöhnung nicht davon ausgehen, dass eine erneute Unterbrechung zu diesem Zeitpunkt ihre Tochter wahrscheinlich wieder zurückwerfen wird. Dass dies den gesamten mühsamen Trennungs- und Loslösungsprozess hemmt.

Psychodynamisch gesehen stellt ihr Vorhaben einen latenten *Rückzug* aus den sich gerade entwickelnden Beziehungsanfängen zwischen Kind und frühpädagogischer Bezugsperson dar. Darin könnte sich auch eine latente Ambivalenz der Frühbetreuung gegenüber ausdrücken. Später draußen berichtet die Mutter davon, dass sie mit ihren Arbeitsaufträgen nicht nachkommt. Dass sie so einen Vormittag wie heute eigentlich zum Arbeiten braucht. Möglicherweise hat sie einfach in der kommenden Woche nicht die Zeit für eine Betreuung der Tochter eingeplant, war deshalb etwas zögerlich, Sophie nächste Woche zu Hause zu behalten. Ihr Vorschlag, mit der Eingewöhnung nächste Woche mit einer anderen Person erneut zu beginnen, irritiert im Rahmen der Analyse besonders. Welche (latenten) Vorstellungen und innere Arbeitsmodelle über Beziehungen und Bindungen wirken an dieser Stelle in der Mutter? Unweigerlich wird in den Interpretationsgruppen an die frühen Erfahrungen der Mutter gedacht, die nach 8 Wochen einen Großteil ihrer täglichen Zeit mit Krippenerzieherinnen, wahrscheinlich in großen Kindergruppen in der staatlichen Frühbetreuung der DDR verbracht hat. Es ist wahrscheinlich, dass sie dort zu wenig Dialog, Geborgenheit und intimen Kontakt erfahren hat und es ihr jetzt als Mutter selbst schwer fällt, sich in ihr bedürftiges Kleinkind empathisch hineinzusetzen. Somit kommt sie nicht in den Kontakt mit den Gefühlen von Angewiesen-

Sein, Abhängigkeit und Trennungsleid - *in* ihrem Kind und *in* sich selbst. Aus der subjektiven Sicht des Kindes sind die professionell gestalteten Beziehungs- und Interaktionsprozesse einmalig, gefühlvoll und bindungsgeprägt. Dörte ist doch aus der Sicht von Sophie nicht einfach durch eine andere Person zu ersetzen. Ihr Vertrauen ist an diese spezifische Person gebunden. Für das Kind wäre ein solch übergangsloser Wechsel nicht nachvollziehbar und emotional eher verunsichernd, auch wenn es grundsätzlich sicher gebunden ist. Im konfliktreichen Gespräch in der Garderobe bieten Sophies Eltern der Beobachterin an, wenigstens in diesen zwei Wochen ihrer Forschungspause einmal mit beim Abholen dabei zu sein. Ich deute dies zunächst als ein latentes Zeichen des Festhalten an der Forschungsbeziehung. Später draußen auf der Straße, ist davon leider keine Rede mehr.

In der Garderobe bietet Emma mir an, in diesen zwei Wochen einmal zu beobachten, wenn sie Sophie aus der Einrichtung abholen. Als ich wenig später auf das nette Angebot zurückkommen möchte, signalisieren mir die Eltern, dass sie ihre Meinung geändert haben. Emma überlegt eine Moment, bevor sie mit einer entschuldigenden und unter Druck stehenden Art zu mir sagt: „*Nein, ich schaffe das im Moment nicht. Ich hänge so mit der Arbeit hinterher, der Auftrag von der befreundeten Kollegin. Ich komme ja nicht dazu, so wie heute. Eigentlich wollte ich heute Vormittag arbeiten. Und Wolfram holt sie dann ab, aber der ist auch im Büro. Also, nein, die nächsten zwei Wochen, wir können da nichts zusagen oder planen. Da sind wieder zwei ... [Arbeitsaufträge. A.J.], die müssen wir machen.* (Abschnitt 64-71_Krise_Anker_Störfaktor_2_2013)

Die Mutter beschreibt mich draußen als einen „*Anker*“ für Sophie. Aber meine vorrangige Funktion ist die wahrnehmende Beobachtung, in der ich neutral in einer *dritten* Position auf das Geschehen schaue. Mir war nicht klar, welche beziehungs-dynamischen *Verstrickungen* auftreten können. Es sind menschliche Begegnungen - auch wenn sie Forschungszwecken dienen. Eine *Verwendung* der Beobachterin als sicherheitsspendendes Gegenüber für das Kind, darauf war ich in diesem Maße nicht eingestellt. Während der Untersuchung fehlt es an engmaschiger Forschungssupervision, zumindest um genauer zu verstehen, wieso und wie ich von dieser Familie in einem einmaligen Sinne *verwendet* werde. Im Schiffsverkehr verhilft ein *Anker* dem Wasserfahrzeug, Grund zu fassen, um nicht vom Wetter und der Strömung abgetrieben zu werden. Im Eingewöhnungsprozess erfährt das kleine Kind viele neue und interessante Eindrücke, aber auch schmerzliche Trennungen, emotionale Verunsicherungen und Herausforderungen, die psychische Verarbeitungs- und Anpassungsprozesse nach sich ziehen.

Die ersten Wochen in der Tagesbetreuung sind bildlich gesprochen zu vergleichen mit einer unbekanntem *Reise* auf hoher, stürmischer See. Im übertragenden Sinne trifft Sophies Mutter hier einen latenten Vergleich, der die Eingewöhnung als ein kritisches, dramatisches Ereignis

bezeugt. Sie spricht davon, dass Sophie an den Tagen, an denen ich nicht da bin, sich schwerer von ihr löst und es nun am Donnerstag, wo ich nicht da war, nun gar nicht ging. Insgesamt stellt sich kaum ein Verständnis für Sophies Interaktions- und Beziehungsverhalten der Beobachterin gegenüber ein, die ihr zusätzlichen *Halt* und Sicherheit gibt, die sie so dringend zu brauchen scheint. Doch sicher nicht jedes Kind nutzt eine teilnehmende Beobachterin in der Art und Weise, wie Sophie es tut. Vielmehr verweist dieser Vorgang auf die Unsicherheit im Kinde und seinem Bedürfnis neben der Erzieherin-Kind-Beziehung eben noch auf eine weitere (feinfühlig, vertraute) Person zurückgreifen zu können. Die Erwachsenen sind tendenziell mit ihren eigenen inneren Prozessen und anderen Notwendigkeiten beschäftigt.

Die Teilnahme am Elternabend und das aktive Werben um ein weiteres Beobachtungschild, welches ich im Anschluss in der Einrichtung beobachten möchte, wirkt sich unterschwellig verunsichernd auf die Eltern aus. Auf der (Forschungs-)Beziehungsebene betrachtet wirkt das wie eine Zurückweisung und eine Angst, allein gelassen zu werden. Die Beobachterin zieht bald weiter und sucht bereits eine neue Familie. Dies kränkt und erklärt vielleicht auch, wieso die Eltern nicht bereits sind, weitere Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen. Es wird vergessen, dass die Beziehungserfahrungen, die Sophie auch mit der Beobachterin macht, dazu beitragen, dass sich das kleine Mädchen weiter entwickelt.

Die Mutter greift mich in der Garderobe vielmehr heftig an als sie ärgerlich sagt: „*Ja, Anja, aber du bist dann im November weg und beobachtest ein anderes Kind. Damit muss sie dann auch klar kommen.*“ (Abschnitt 84-86_Krise_Anker_Störfaktor_2-3_2013)

Die Wut und die latente Angst der Mutter, *allein gelassen* zu werden zeigt sich hier. Zunehmend wird die Forscherin in die interpersonelle Dynamik der am Eingewöhnungsprozess Beteiligten hineingezogen. Die Krise in der Eingewöhnung ist da und wird über eine *Verstrickung* mit der Beobachtungssituation klein gehalten. Sophie nutzt die Beobachterin in einer Übertragungssituation als zusätzlichen mütterlichen (elterlichen) Anker, von dem sie sich nun abrupt lösen muss. Mit ziemlicher Sicherheit werden Sophies kindliche Entwicklung und ihre Neugier voranschreiten und mit etwas mehr Zeit und weniger Druck wird die Beobachterin weniger als *Anker* benötigt. Es ist zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, solch eine gelassene, kindzentrierte und zuversichtliche Sicht einzubringen. Der temporäre *Rauswurf* der Beobachterin wird in der breiten Konfliktlage nun als die Lösung und Handlungsoption gesehen.

Draußen vor der Einrichtung berichten Sophies Eltern dann ganz unreflektiert davon, dass Sophie momentan zum ersten Mal eine Babysitterin bekommt. Parallel zum institutionellen Eingewöhnungsprozess verändert sich auch im häuslichen Kontext der Familie etwas. In

zweifacher Weise wird sie nun auf einmal gefordert, die zeitweise Trennung von den Eltern und eine weitere neue Beziehung zu akzeptieren. Dies dürfte als zusätzliche Belastung ihres Sicherheitsgefühls zu verstehen sein, die das Gelingen von Anpassungsprozessen in die Tagesbetreuung und eine gesunde Entwicklung des Kindes hemmen (vgl. Bailey 2008). Es könnte sie überfordern, zum jetzigen schwierigen Prozess in der Krippe einen weiteren Moment der Trennung von den Eltern und Hinwendung an eine neue Beziehungsperson zu meistern. Die bevorstehende Geburt des Geschwisterkindes in zwei bis drei Monaten und der damit einhergehende Unterstützungsbedarf in den ersten Wochen und Monate mit dem Neugeborenen begründen das Engagement einer Babysitterin.

Kurz vor der Verabschiedung erzählt die Mutter, dass Sophie sich bis letzten Freitag ganz gut eingewöhnt habe. Zum Ende der Woche fände sie schon in einen gewissen Rhythmus hinein. Meint die Mutter damit, dass Sophie sicherer im Verabschieden und sich Einlassen wird, frage ich mich. Die Mutter meint, dass durch das Wochenende mit seinen ganz anderen Abläufen der Montag in der Einrichtung zu einem besonderen Tag werde. Er erscheint wie ein *Übergangstag*, der die Gewohnheiten des Alltags innerhalb der Woche *einläutet*. Der Montag, als erster Tag in der öffentlichen, pädagogischen Institution, bringt beide Systeme miteinander in Kontakt. Aus der familiären, dichten Begegnungszeit mit zwei zugewandten Eltern wandert das Kind in seinen Gruppenalltag in die Krippengruppe: Vom Einzelkind zum Gruppenkind. In der Tagesbetreuung ist sie ein Krippenkind unter vielen anderen. Zuwendung und Aufmerksamkeit muss sie nun mit anderen teilen, findet nicht immer gleich jemanden zum Schutz, zum Trost und zum emotionalen Auftanken. Im geborgenen, familiären Rahmen findet das Kind viel schneller einen empfindsamen Erwachsenen, der sich um sein Wohlbefinden kümmert und auch da ist, wenn es sich nicht gut fühlt.

Der akute Anpassungsprozess zieht weitere Veränderungen im Schlafverhalten und in ihren Bedürfnissen nach Nähe und Zuspruch nach sich. Ihre Mutter berichtet davon, dass sie unruhig schlafe und manchmal im Schlaf weine. Dass sie ihr Nachmittagsschläfchen nicht ausweitete, obwohl sie vormittags nicht mehr schläft, gehört auch zu den belastenden Veränderungen. Allgemein könne sie schwer in den Schlaf finden, auch wenn sie sehr müde sei. Der Austausch mit Bens Mutter erleichtert Sophies Mutter. Sie erfährt hier, dass es in dieser Familie ebenfalls schwierige Umstellungsbemühungen gibt. Als ich mit Sophies Mutter über Routinen und Rhythmen spreche, denkt sie an ihre eigene Mutter und erinnert sich. Sie erzählt, dass diese heutzutage so wenig Verständnis habe für Sophies Gewohnheiten, wie immer denselben Schlafsack einzupacken, wenn sie auf Reisen gehen (Übergangsobjekt). Das sei der Großmut-

ter nur schwer verständlich zu machen, fügt sie noch hinzu. Abschließend zeigt sich hier, welche Kräfte, emotionale Umstellungen und Überlegungen in diesem biographisch einschneidenden Wendepunkt des Familienzuwachs aufgebracht werden. Erinnerungen an die eigene Kindheit, an besondere Kindheitserlebnisse und die Reaktionen der eigenen Eltern auf das Beziehungs- und Erziehungsverhalten ihrer Kinder sind nur einige Dinge, die einschneidende Übergangsprozesse als Knotenpunkte im Lebenslauf charakterisieren.

Wir verbleiben, dass ich nach den nächsten beiden Oktoberwochen wieder meine Beobachtung in der Betreuungseinrichtung aufnehme. Auf meine Initiative komme ich dann nur noch einmal wöchentlich zum Beobachten.

7.3.1 Reflexion

Im ganzen Verlauf der Eingewöhnung in die öffentliche Kinderbetreuung zeigen sich die verschiedenen Reaktionen auf die Trennung von den Eltern. Das kleine Kind reagiert mit verschiedenen Trauerbewältigungsversuchen, über Protest, Verzweiflung und Verleugnung (vgl. Robertson 1975). Gleichsam eröffnen sich neue Räume, Möglichkeiten und Personen in der pädagogischen Einrichtung, die es zu entdecken gilt und die dem Kind helfen, Stück für Stück mehr die temporäre Trennung von den Eltern zu bewältigen und sich im Getrennt-Sein zu üben. Die Momente, in denen sich Sophie wohl fühlt und ihrer eigenen Entdeckungslust nachgehen kann, nehmen stark zu. Bestimmte Orte wie das Ballbecken sucht sie immer wieder auf. Dort fühlt sie sich wohl, kann sich Neuem zuwenden, Freude am Tätig-Sein erleben und ihre psychische Verfassung ausdrücken und Eindrücke verarbeiten.

In einer zugewandten, freundlichen Art nimmt sie vorsichtig Kontakt zu ihrer fröhpädagogischen Bezugsperson auf und festigt diese Beziehung im Laufe der Zeit. Dörte wird für Sophie zu einer sicheren Ansprechpartnerin, der sie vertraut und an die sie sich wendet. Allmählich kann das Kind das Kommen und Gehen der Eltern abschätzen und im Vertrauen bleiben. Sie weiß, dass ihre Eltern sie nach einer bestimmten Zeit in der Kindergruppe wieder abholen. Dies hat sich schon viele Male wiederholt. Allerdings fällt ihr die Begegnung mit den vielen anderen, oft gleichaltrigen Kindern schwer. Als Einzelkind ist sie nach Aussagen der Eltern nicht daran gewöhnt, mit anderen Kindern Zeit zu verbringen. Dies ist ein bedeutsamer Umstand, der das soziale Miteinander erschwert. Wir sehen ein einjähriges Kind mit stabilen Bewältigungsversuchen wie Selbststimulation, Beruhigung durch den Gebrauch eines Übergangsobjektes und einer *Verwendung* der Beobachterin als zusätzliches sicherheitsspendendes *Übergangssubjekt*. Sophie braucht auch aufgrund ihrer sozialen Scheu und Vorsichtigkeit

mehr Zeit für die gesamte Eingewöhnung als andere Kinder. Dadurch entsteht ein besonderer Druck auf Seiten der Professionellen. Wir sehen hier, wie sich Strukturprobleme auf den individuellen Prozess einer Eingewöhnung in negativer Weise auswirken. Entsprechend Sophies individueller Situation und der schwierigen personellen Gegebenheiten wäre es hilfreich gewesen, wenn Dörte als Professionelle offen, geduldig und transparent den weiteren Prozess gesteuert hätte. In diesem Fall ist es nicht möglich - ohne Verleugnung und einseitiger Schuldzuweisung - eine gute Lösung für alle zu finden.

Wie kann diese Situation psychodynamisch verstanden werden? Es ist ein Einbruch im Fortschreiten des Eingewöhnungsverlaufs. Eine Stagnation. Eine Krise ist immer auch eine Möglichkeit, die eine Wendung eröffnet. Aus einem krisenhaften Zustand herauszutreten, nachzudenken und Alternativen zu entwickeln. Ist es hier ein Schritt zurück, um dann weiter voranzuschreiten oder sind es die drängenden institutionellen Bedingungen, die sich jetzt auf der Beziehungsebene auswirken? Dieser Einbruch im Eingewöhnungsprozess hängt meines Erachtens von verschiedenen Variablen ab. Einige davon habe ich zuvor benannt. Als Wendepunkt - zumindest aus Sicht meiner Forschungskonzeption - möchte ich die augenblickliche Situation bezeichnen. Das bisherige Forschungssetting muss überdacht werden. In diesem und jedem neuen Fall ist eine rhythmische, kontinuierliche Beobachtungsfrequenz, die möglicherweise weniger häufig beobachtet, dies aber zu festen Zeiten an festgelegten Wochentagen, passender. Ein transparenter, kontinuierlicher Forschungsablauf ermöglicht es nicht nur dem Kind, sondern auch den frühpädagogischen Fachkräften, sich besser auf meine An- und Abwesenheit einzustellen. Dies schafft Sicherheit, Überblick und ein Gefühl von Kontrolle in einem heiklen, emotional schmerzlichen Prozess des Abschiedes, der von Verlustangst, Wut und Ohnmacht geprägt ist und oft nicht ausreichend Gehör in der pädagogischen Praxis und im Aus- und Weiterbildungsbereich findet (Fürstaller, 2019).

Bei der Festlegung des Forschungsdesigns erschien es erstrebenswert, einen möglichst *dichten* Zugang zu den Eingewöhnungsprozessen zu schaffen. In den ersten Tagen und Wochen passiert so viel. Deshalb ist die Beobachterin bestrebt, möglichst häufig in die frühpädagogische Einrichtung zum Beobachten zu kommen. Das war in der Regel zwischen 2 bis 4 mal in der Woche für jeweils eine Stunde. Die Termine wurden von Mal zu Mal ausgemacht. Dabei muss bedacht werden, dass die Eingewöhnungskinder, so auch in meinem Fall, die ersten zwei bis drei Wochen ebenfalls nur für jeweils eine Stunde am Tag in der Einrichtung sind. Somit fällt die Anwesenheit der Beobachterin mit der Anwesenheit des Kindes in der pädagogischen Einrichtung direkt zusammen. Besonders aus der kindlichen Perspektive ist es jedoch

wichtig, einen verlässlicheren Rhythmus für die An- und Abwesenheit der Beobachterin zu finden. Die Gestaltung des Beobachtungssettings orientiert sich in diesem Punkt zu sehr an dem eigenen Forschungsinteresse, möglichst nah am Geschehen zu sein. Durch diese Unregelmäßigkeit in der An- und Abwesenheit der Forscherin kommt jedoch eine Unvorhersehbarkeit hinein, welche die Stagnation im Eingewöhnungsverlauf mit begünstigt haben könnte. Die Bedeutung der Forscherin für *dieses* Kind wird kaum bedacht. Eine kontinuierlich wiederkehrende Beobachtung beispielsweise an zwei festen Tagen in der Woche entspricht mehr dem kindlichen Bedürfnis nach Sicherheit, Vorhersehbarkeit und Rhythmus. In der Planungs- und Umsetzungsphase fehlt es an einer gründlichen Reflexion dieser Dynamik in der Forschungsbeziehung. Dass die Beobachterin für das Kind eher zur Familie gehört als zur Einrichtung beziehungsweise als eine neutrale Größe behandelt wird, resultiert möglicherweise ein Stück weit daraus, dass sie zuvor über zehn Wochen im familiären Kontext beobachtet hat. Desweiteren haben die morgendlichen Treffen vor der pädagogischen Einrichtung mit der Familie zu dieser gefühlsmäßigen Einordnung der Forscherin geführt und Sophie unbemerkt ermutigt, sie als familiären *Anker* und Sicherheitsnetz zu nutzen. Als Wegbereiter *in* die pädagogische Einrichtung fühlt sich die Forscherin ebenfalls latent an die Familie gebunden, was dazu geführt hat, dass sie weniger unabhängig und abstinenter als Forscherin agiert.

7.3.2 Fortsetzung der Eingewöhnung und der Untersuchung

Während meiner Auszeit denke ich manchmal an die Familie. Neugierig, wie der Prozess der ersten Transition nun weiter geht. Es bleibt auch eine Unsicherheit hinsichtlich der Fortsetzung der begonnenen und weit fortgeschrittenen Untersuchung. Eine Angst, nicht mehr weiter forschen zu können und als Dritter/Störfaktor ausgestoßen zu werden. Kurz bevor ich die Beobachtung wieder aufnehme, telefoniere ich mit Sophies Mutter und der frühpädagogischen Fachkraft Dörte. Beide berichten deutlich erleichtert, dass Sophie mehr in der Gruppe angekommen sei. Sie komme freudiger in die Einrichtung, was dafür spricht, dass sie sich dort wohler fühlt. In beiden Gesprächen wird Bezug genommen auf die Stagnation und die dadurch ausgelöste Krise. Die Mutter berichtet beim Telefonat folgendermaßen davon:

Emma: „Ja, sie ist diese Woche dort angekommen. Wir wissen auch nicht, woran es lag. Sie kommt freudig aus der Kita, sie macht weniger Mittagsschläfchen. Sie war ja am Freitag, den 27.10., auch nicht in der Kita und dann drei Tage nicht [wegen Feiertag]. Bei Sophia [A. d. V. Urlaubsvertretung für Dörte], das ging auch ganz gut. Die Müdigkeit war da wieder Thema. Aber sie schläft jetzt weniger am Tag, dafür haben wir sie abends länger. Aber wir haben insgesamt mehr Druck rausgenommen, wir sind auch die letzten Wochenenden nicht weggefahren, haben einfach

entspannt, viel zu Hause, das war, glaube ich, gut für Sophie. (Abschnitt 22-28_Telefonate_nach_Krise_1_2013)

Dörte berichtet von einer stetigen Steigerung. Damit meint sie, dass Sophie drei ganze Tage ohne sie von ihrer direkten Teamkollegin Sophia (diese hat Ben manchmal zeitweise parallel eingewöhnt) betreut worden ist. Beide seien gut miteinander ausgekommen. Seit gestern nimmt Sophie dort mit den anderen Kindern zusammen das Mittagessen ein. Sie fühle sich insgesamt wohler und bewege sich freier in den Räumen der Einrichtung. Am frühen Mittag kippe oft ihre Wachheit und ihre Kräfte schwächelten, so ihre frühpädagogische Bezugsperson Dörte. Besser werde es meist, wenn sie nach draußen in den Garten gehen. Die frühpädagogische Fachkraft betont, dass Sophie sich im Garten wohler fühle. Es sei gar nicht mit drinnen zu vergleichen. Als Erklärung führt sie an, dass es im Garten anonymer zu ginge. Dort gebe es mehr Abstand zu den anderen Kindern, viel mehr Platz - das helfe Sophie, sich wohler und weniger bedrängt zu fühlen. Im weiteren Gespräch des Telefonats mit Dörte kommt sie kurz noch auf die Eltern zu sprechen. Dörte erlebe sie zunächst eher distanziert und angespannt. Ihr Umgang miteinander verändere sich gerade, sie seien offener und gelassener geworden. Ich frage sie, welche Impulse diese Veränderung wohl ausgelöst haben.

Dörte: „Im Tagesablauf, das kam von innen heraus. Wir gönnen ihr mehr Erholung. [...] Es war auch eine Situation, da war der Vater mit dabei, da hieß es, die Mama kann nicht die Notbremse ziehen. Ihr Mann hat das bestätigt. Sie schafft das nicht, allein runter zu kommen.“ Ich sage: „*Da hat Sophie ihr fast einen Gefallen getan?*“ Sie bejahend: „*Ja, die Ruhe in der Familie, das ist schon sehr wichtig. Ich habe mir auch überlegt, noch nicht nächste Woche, aber Sophie schon früher kommen zu lassen. Sie ist ja schon früh wach, dann ist sie länger in der Kita. Dass wir erst mal den Vormittag stabil halten. Ich will jetzt noch nicht mit dem Schlafen anfangen.*“ (Abschnitt 78-85_Telefonate_nach_Krise_1-2_2013)

Dörte kommt auch kurz auf die Schwangerschaft der Mutter zuspochen. Sie betont, wie die Mutter sich nun fortwährend verändert, nicht mehr so leistungsstark wirkt. Sophie wird diese Veränderungen der Mutter bemerken, sie kann das Bäuchlein sehen und wahrscheinlich sprechen ihre Eltern nun schon mit ihr über das Geschwisterkind. Spürt Sophie bereits, dass ihre Mutter mit etwas *Anderem* besetzt ist? Sie vielleicht nicht mehr so viele Kapazitäten hat, schneller erschöpft ist und dass gleichzeitig das noch kleine Mädchen den ersten Übergang vom *familiären Nest* in eine temporäre Kindergruppebetreuung meistern muss. Ebenso ist dies für die Mutter ein schwieriger Prozess des Loslassens, Zumutens und Vertrauens. Dörte ergänzt dann noch, dass Sophie immer mehr Stabilität hinsichtlich ihrer Tagesstruktur bekomme. Der regelmäßige wiederkehrende Ablauf gebe ihr Sicherheit - jeder Tag läuft ähnlich ab - und nun suche sie immer häufiger den Kontakt wohl auch zu den anderen Kindern, so wird es berichtet. Zu den Spannungen, die im Zusammenhang mit dem Beobachtungssetting/der Rolle

der Beobachterin und der Stagnation im Eingewöhnungsprozess auftauchen, nimmt sie am Ende noch kurz Stellung:

Auf meine Frage, ob sie etwas bemerkt hat, was während meiner Abwesenheit anders war, reagiert sie folgendermaßen. Dörte: *„Ich war nie hundertprozentig der Meinung, dass es an Ihnen lag oder eben nicht. Ich kann Ihnen das heute auch nicht genau sagen. Die Eltern haben etwas verändert. Vielen Eltern ist es nicht bewusst, was das für ein Kind alles bedeutet. [...] Sie ist auch sehr eng gebunden mit der Mama, hinzu kommt, das sind selbständige Eltern, die haben Termindruck und müssen ihre Aufträge erfüllen. Dann die Schwangerschaft, Sophie spürt ja Tag für Tag, dass die Mama sich verändert, dann als letzte Veränderung soll sie sich jetzt noch an eine Krippe gewöhnen.“* (Abschnitt 63-72_Telefonate_nach_Krise_1_2013)

Zum Schluss sagt sie *„Ich meinte ja auch nicht, dass sie der Störfaktor sind!“* Ich: *„Na ja, jeder fühlt sich in diesem Prozess verantwortlich: Sie als Erzieherin, ich als Beobachterin und die Eltern, alle fragen sich, an wem liegt es.“* Dörte darauf *„Fremdfaktoren sind immer leichter, aber das ist etwas, das liegt im Menschen. So ist es meist.“* (Abschnitt 78-85_Telefonate_nach_Krise_1-2_2013)

Die Verwirrung über den Platz und die Rolle der Forscherin setzt sich nach dieser Beobachtungsunterbrechung fort, als es um die Frage geht, ob die Beobachtung nun fortgesetzt wird und wer darüber entscheidet. Schnell fühlt sich die eine oder andere Seite nicht ausreichend berücksichtigt. Gleichsam verunsichert, fragt sich die Forscherin, an wen sie sich nun zuerst wenden soll, um miteinander ins Gespräch über die Krise und den weiteren Verlauf der Untersuchung zu kommen. Aus dem Gespräch mit der frühpädagogischen Fachkraft erfahre ich noch, dass Sophies Vater die Beobachtung schon abbrechen wollte. Dass Dörte und die Leitung, die ich per Email vom Verlauf unterrichtet habe, ihm zu verstehen gaben, dass es mehrere Faktoren seien, welche die aktuelle schwierige Situation mit beeinflussen, erfahre ich von Dörte dann am Telefon. Am Ende entscheiden sich die Eltern für den Fortgang der Feldforschung, aber mit deutlichen Worten der Mutter, wenn *„es wieder kippt, dann müssen wir einen break machen!“* (Abschnitt 42-43_Telefonate_nach_Krise_1-2_2013).

Die konkrete Terminabsprache mit Dörte verläuft folgendermaßen:

Dörte: *„Wir dachten Montag und Dienstag gönnen wir ihr noch. Dass Sie dann vielleicht am Mittwoch kommen, weil ich am Donnerstag zur Fortbildung bin - immer einmal im Monat [wirkt entschuldigend]. Dann erst wieder im November.“* Als sie sagt, sie wollten doch auch mal zum Essen beobachten, nehme ich den Druck raus und sage: *„Ach, dann komme ich doch von 10-11h, und in der darauffolgenden Woche dann schaue ich mal beim Essen zu.“* (Abschnitt 97-101_Telefonate_nach_Krise_3_2013)

Die letzte Gesprächssequenz mit der frühpädagogischen Fachkraft führt der Forscherin vor Augen, wie stark ein gewisser Erfolgsdruck wahrzunehmen ist. Oder, wieso spricht Dörte davon, Sophie noch einige Tage zu gönnen, bevor die Beobachterin kommt. Mir kommt es

vor, als würde ich nun *geladen*, um die Erfolge ihrer pädagogischen Arbeit zu begutachten. Es ist nicht einfach, sich in seiner professionellen Tätigkeit beforschen zu lassen, das ist verständlich. Leistungswille und -druck spielen hier ebenso mit hinein wie Rivalität und professioneller Selbstausdruck. Eine gelingende Essenssituation wird oft als Zeichen eines positiven Fortgangs der Eingewöhnung verstanden.

7.4 Ankommen in der Kindergruppe

Längere Anwesenheit | Essenssituation | Etablierung einer sicheren Beziehung zur frühpädagogischen Bezugsperson und zu anderen Fachkräften

Fünfte Eingewöhnungswoche

Unterbrechung des Eingewöhnungsverlaufes für einige Tage wegen Urlaub der pädagogischen Bezugskraft und Feiertag | Beobachtung pausiert | Drei Tage in der Kindergruppe mit neuer frühpädagogischer Bezugsperson

Sechste Eingewöhnungswoche

Fortsetzung der Eingewöhnung | Dörte ist wieder da | Tägliche Anwesenheit von mehreren Stunden mit Mittag essen | Beobachtung pausiert

Siebte Eingewöhnungswoche

Kontakte zu den Eltern und der frühpädagogischen Fachkraft | Informationen zum bisherigen Verlauf | Aufnehmen der Beobachtung einmal in der Woche

Nach einer zweiwöchigen Unterbrechung meiner Beobachtungstätigkeit treffe ich am späten Vormittag in der Betreuungseinrichtung ein. Ich bin etwas aufgeregt. Neugierig darauf zu sehen, wie es Sophie mittlerweile in der Kindergruppe geht. Alle Kinder und Fachkräfte sitzen an den Tischen und nehmen gerade einen Obstsnack zu sich. Ich suche mir einen Platz, als ich Sophie mitten zwischen den anderen Kindern sitzen sehe. Auch sie bemerkt mich gleich, schaut mich lange an. Aufmerksam und konzentriert, so als überlege sie, wer ich bin. Dann lächelt sie und ich lächle zurück. Im Protokoll schreibe ich, dass sie mich fast zärtlich anschaut und dann weiterhin immer wieder meinen Blick sucht und intensiv erwidert. Dörte

bemerkt unseren Blickkontakt, schaut ebenso zwischen uns hin- und her. Sie erzählt, dass Sophie heute wieder sehr müde sei und spekuliert, dass sie nachts nicht gut geschlafen hat.⁶⁷

Nach einer Weile stehen einzelne Kinder selbstständig auf. Andere werden von den Betreuerinnen auf den Boden gehoben. Die Situation löst sich allmählich auf. Sophie sitzt noch am Tisch. Wie versunken spielt sie mit einer Traube, die sie vorsichtig mit ihrer Hand über den Tisch schiebt. Plötzlich greift ein anderes Kind, welches ihr gegenüber sitzt zur Traube. Sophie zieht ihre Hand mit der Traube zu sich zurück und beginnt laut zu jammern. Dörte hat die Situation nicht mit verfolgt. Sie steht auf und bemerkt erst dann das Jammern von Sophie. Später geht zu ihr zurück und wischt ihr mit einem Waschlappen den Mund ab. Gleichzeitig erklärt sie mir, dass Sophie anfängt zu weinen, weil sie nicht auf direktem Wege zu ihr gekommen ist. Sie scheint überzeugt davon zu sein, dass ihre nicht prompte Reaktion Sophies Klagen auslöst. Latent könnte sich darin ihre Vorstellung von einem panischen Kind ausdrücken, welches innerlich *zusammenfällt*, wenn sie weggeht oder nicht sofort Anteil nimmt. Darin könnte sich ihre eigene frühe Erfahrung spiegeln, sich oftmals als Krippenkind in der DDR einsam, ausgeliefert und verlassen gefühlt zu haben. Gleichsam könnte sich in ihrer Erklärung auch ihre Überforderung, für so viele Kinder gleichzeitig dazu sein, ausdrücken, die durch eine *harte Schale* abgewehrt wird. Ein innerer Widerstand, der sich gegen die allgegenwärtigen und starken Bedürfnisse nach Zuspruch, Schutz und Geborgenheit richtet. Aus der Analyse des Beobachtungsmaterials wirkt Sophies Verhalten eher wie ein kindlicher Hilferuf und ein Klagen über den Versuch, die Traube vor dem anderen Kind zu retten. Dörte ist im Laufe der letzten Zeit vielleicht zu der Einschätzung gekommen, dass Sophie ein Kind ist, welches eine schnelle Reaktion und Anteilnahme von Seiten der erwachsenen Beteiligten gewöhnt ist. Dies auch lautstark und mit Nachdruck in die Interaktion hineinbringt. Danach nimmt sie Sophie auf den Schoß. Diese hält einen Stoffbären ganz an sich gedrückt. Den kenne ich noch nicht. Sie schaut in Richtung des Gruppenraums.

Sie hält einen Stoffbären an sich gedrückt. ‚Na, ist dein Hund noch in der Waschmaschine?‘ fragt Dörte. Nach einer Weile will Sophie scheinbar runter vom Schoß. Sie windet sich, murrte mehrfach laut auf, bis Dörte sie runter auf den Boden hebt. Sophie krabbelt los und zieht dabei ihr Kuschtier hinter sich her. Mühsam krabbelt sie mit ihm zur Empore. Sie atmet schwer beim Krabbeln und dreht sich immer wieder um, wie um sich zu versichern, dass sie ihr Kuschtier noch dabei hat. Auf der Empore angekommen, bleibt sie dort für den Rest der Stunde. Dörte kommt dazu und

⁶⁷ Reaktionen somatischer Art, unruhiges Schlafen, Gereiztheit oder Krankheit können verstärkt im Rahmen der Eingewöhnung auftauchen. Gründe dafür sind der besondere Trennungsstress von den Eltern; Reaktionen auf die Verarbeitung der vielen Eindrücke; der Selbstwirksamkeit ebenso die Erschöpfung. Häufig treten solche gesundheitlichen Reaktionen noch nach dem direkten Prozess der sogenannten Eingewöhnung auf (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Vogelsänger, 2008; Niedergesäß, Drexler-Wagner, Strüber, & Bastian-Störk, 2004).

setzt sich vor ihr auf die Stufe. Ihr Blick geht mal zu Sophie, dann wieder in den Raum hinein. Immer mal wieder krabbelt Sophie zu Dörte. Mehrfach reibt sie sich die Augen, wenn sie zu ihr kommt. Sie sucht dann ihren nahen Körperkontakt, sie lehnt und kuschelt sich an sie und hält ihr Stofftier dabei fest an ihren Oberkörper gepresst. (Abschnitt 26-34_11. Beobachtung Kita_1_2013)

Zunächst habe ich den Eindruck, dass Sophie sich mehr als Teil der Kindergruppe erlebt. Sie wirkt integrierter, agiler und entspannter. Als sich die Situation am Tisch aufzulösen beginnt, fällt mir das Durcheinander auf. Kinder, die noch auf dem Boden krabbeln, müssen sich mit den Läufern zurechtfinden. Sie sind in der krabbelnden Position viel angewiesener auf die Vorsicht der anderen Kinder. Desweiteren haben sie ihre Hände noch nicht frei zur Verfügung wie die LäuferInnen. Daher kostet es Sophie auch viel Mühe, ihr Kuscheltier hinter sich her-zuziehen. Wir sehen hier, wie Sophie den schönen, geborgenen Platz bei ihrer Bezugsperson verlassen will, einen anderen Ort aufsucht aber immer wieder wie bei Dörte emotional *auf-tankt*. Sophie nutzt das Stofftier nun wahrscheinlich zur Begleitung und inneren Stärkung. Mit ihm gemeinsam macht sie sich auf den Weg zu den anderen Kindern.

Der Kontakt zuvor am Tisch, als Sophie ganz konzentriert und achtsam mit ihrer Traube in der Hand spielt, während ein anderes Kind hinzukommt, können wir nicht präzise nachvoll-ziehen. Wir wissen nicht genau, mit welcher Intention das andere Kind auf Sophie zugeht, aber auch nicht wie Sophie die Handlung des anderen Kindes auffasst. Sie kann sich bedroht fühlen, ängstlich ihre Traube an das andere Kind zu verlieren oder eher den ihr zu nahen Kon-taktversuch oder einen Wunsch, gemeinsam mit der Traube zu spielen, wahrnehmen? Kleinstkinder sind noch sehr auf vermittelnde Erwachsene angewiesen, die ihr Tun sowie ihr interaktives Spiel anregen, begleiten und zwischen ihnen vermitteln. Manchmal muss auch eine Interaktion zwischen den Kleinkindern geschützt und *ge-halten* werden, anders noch als bei Zweijährigen (vgl. Viernickel, 2002). Die pädagogische Arbeit mit Kleinstkindern sollte mehr auf eine begleitete Interaktion der Kinder untereinander ausgerichtet sein, auch die Ge-spräche und das Handeln am Tisch bei den Mahlzeiten eingeschlossen. Dazu braucht es ent-spannte und feinfühligere Fachkräfte und (Zeit-)Räume, in denen sich eine gewisse offene, auf-einander bezogene Atmosphäre entwickeln kann. Eine sensible Beobachtungsbereitschaft und -fähigkeit hilft, sich dem anzunähern, womit das einzelne Kind und die interagierenden Kin-der untereinander innerlich beschäftigt sind und was sie in ihrem Tun ausdrücken. Es ist ein Spüren, ein Abtauchen nötig, für das oft die Achtsamkeit, die Fürsorge und die Zeit im früh-pädagogischen Alltag fehlt. Dass Dörte zu der Einschätzung kommt, Sophie weint, weil sie nicht schnell genug bei ihr ist, scheint nach der Gruppeninterpretation wahrscheinlich gar nicht der Grund ihres Weinens. Hier drückt sich vielmehr die Überzeugung der Fachkraft aus,

so bedeutsam für das Kind zu sein. Möglicherweise klingt ein leichtes Genervt-sein an, über das Fordernde und Anspruchsvolle in der Interaktion mit dem (noch) Einzelkind Sophie.

Gleichsam zeigt diese Szene, womit eine frühpädagogische Fachkraft nach dem Essen der Kinder beschäftigt ist. Pflegeleistungen und viele weitere Aufgaben im Krippenalltag, machen es nicht leicht, im Hier und Jetzt des Miteinanders einzutauchen. Was geht in Sophie vor, als sie ihr Ersatz-Stofftier will, während sie auf dem Schoß von Dörte sitzt? Durchaus denkbar, dass sie in einer Identifikation mit der Mutter - angeregt durch den wärmenden Kontakt auf Dörtes Schoß - jetzt selbst eine Mutter des Stoffbären sein möchte oder im Sinne einer Zwillingphantasie sich mit dem Stoffbären identifiziert. Es sind komplexe Prozesse, die nur hypothetisch zu erschließen sind. Darin könnte sich eine hilfreiche psychische Entwicklung in die mütterliche Identifikation andeuten, in der Art der Vorstellung, »Wenn ich der kleine Bär wäre, würde ich mich getragen und geborgen fühlen«. Diese wohlige Erinnerung taucht auf dem geborgenen Schoß der frühpädagogischen Fachkraft auf. Sie hilft dem Kind, sich zu stärken und sich von Dörte zu lösen. Möglicherweise scheint Dörte sich als unentbehrlich zu betrachten - war sie und ist sie zeitweise auch noch.

Gleichzeitig wirkt ihre Frage nach dem Stoffhund, der noch in der Waschmaschine steckt, befremdlich - herablassend und etwas sadistisch. Es kann sein, dass Dörte sich in diesem Moment abgelehnt fühlt, so als werde sie nicht mehr gebraucht, weil Sophie nun nach ihrem Übergangsobjekt verlangt. Es ist jetzt das Kind, welches über Nähe und Distanz entscheidet und ihr die Kontrolle nimmt. Sie hätte Sophie auch ermutigen und ihre Idee unterstützen können, sich etwas anderes zu ihrer Beruhigung und als Erinnerungshilfe zu suchen. Vielleicht tröstet sie sich auch dann mit ihrem Kuschtier, weil sie von Dörte in diesem Moment nicht ermutigt worden ist. Später bringt eine Kollegin von Dörte einen großen Pappkarton und stellt ihn bei den beiden ab. Sophie sitzt wieder auf dem Schoß von Dörte, während diese sich mit einer Kollegin unterhält. Aufmerksam und interessiert beobachtet Sophie von ihrem sicheren Platz aus, das Treiben der Kinder, welche bald von allen Seiten zum Karton strömen. Es ist ein großer Spaß, den Sophie über den Blick freudig mitfühlend wahrnimmt. Später, als die anderen Kinder weg sind, macht Sophie sich dann selbst auf dem Weg zum großen Karton. Sie hängt sich mit ihrem Oberkörper über die Kante und schaut lange Zeit wie gebannt hinein.

Als sie ihr Interesse verliert, krabbelt sie wieder die Empore hoch und stellt sich vor die Fensterscheibe. Sie zieht sich dabei an der Fensterbank hoch und schaut lange in den Gruppenraum hinein. Die meisten anderen Kinder sind im Gruppenraum zu sehen. Sie wirkt ungehalten und allein. In einem leidigen Zustand. Sie läuft mal in die eine, dann in die andere Richtung. Immer an der Scheibe entlang, während sie sich an der Fensterbank festhält. Sie bleibt dort eine ganze Weile.

Das Zuschauen fällt mir schwer. Sie wirkt erschöpft, müde und haltlos. Darauf folgend krabbelt sie wieder zu Dörte. (Abschnitt 47- 52_11. Beobachtung Kita_2_2013)

Sophie greift hier etwas von den anderen Kindern auf. Sie schaut ihnen interessiert und wach zu. Später traut sie sich, zum Karton zu krabbeln und probiert, was die anderen Kindern dort - Körper an Körper, in der engen, dunklen Kiste sitzend - miteinander wohl erfahren haben. Ein schönes Gemeinschaftsgefühl. Eine frühpädagogische Bezugsperson könnte sich auf das Erleben der Kinder einstellen, es mit Worten begleiten und kommentieren, auch wenn sie einen tieferen Sinn noch nicht versteht. Dadurch transportiert sich eine Wertschätzung der kindlichen Tüchtigkeit und des Spiels gegenüber. Es wird gespiegelt und Bedeutungen des Erlebens aufgespürt, woraus eine gegenseitigen Interaktion mit den Kindern entstehen kann.

Wir sehen Sophie in dieser Beobachtung nicht nur depressiv, anhänglich und manisch abwehrend durch das Hin- und Herlaufen an der Scheibe, sondern wir sehen auch ihre Kraft und ein sich Zuwenden, wie hier mit dem Karton. Wahrscheinlich bewegt sich Sophie in der pädagogischen Einrichtung manchmal mit einem unterschwelligen, subtilen Gefühl, es ist nicht in Ordnung wie es mit ihr läuft. Es sollte alles schneller und weniger schmerzlich verlaufen. Denn im anschließenden Ausschnitt spricht Dörte von ihrem Druck, auch dem Erwartungsdruck Sophie gegenüber. Indirekt drückt sie aus, Sophie solle sich doch endlich unabhängiger von ihr bewegen. Besonders heute, wenn die Beobachterin kommt. Es entsteht der Eindruck, Dörte erlebe die Beobachterin wie eine prüfende Instanz, die ihre pädagogische Arbeitsleistung danach beurteilt, wie die Eingewöhnung voranschreitet. Ihre diesbezügliche Einschätzung scheint von einem Konkurrenzdenken geprägt zu sein. Außerdem zeigt sich darin ein Konzept von linearer Entwicklung und ein immenser Druck, der bei allen Beteiligten im besonderen bei Dörte zu einer Forcierung von Ablösung und Selbständigkeit, Stress und weiterer emotionaler Belastung führen kann. Die Stagnation im Eingewöhnungsverlauf ist immer noch Thema unter den Beteiligten. Im nachfolgenden Gespräch zwischen den beiden Frühpädagoginnen wird die Beobachterin mit hinein gezogen.

Sie [Sophie] sitzt auf Dörtes Schoß und spielt mit ihrer Halskette. Dörte sagt dann, wie entschuldigend zu mir: *„Und, ich erzähle Ihnen noch, dass sie solche Fortschritte macht und heute so.“* Ich versuche sie zu beruhigen, indem ich sage: *„Ach, es ist nicht jeder Tag gleich, und mich interessiert auch, wenn es nicht schnurstracks geradeaus läuft.“* Eine weitere Kollegin hört interessiert zu. Dörte spricht zu ihr: *„Sophie hat heute Stimmungsschwankungen“* und diese antwortet darauf lachend: *„Die habe ich auch mal.“* [...] Die Frühpädagoginnen sprechen über eine Einschätzung für die Rückstellung zum Schulbesuch und schauen mich dabei fragend an. Dörte fügt hinzu: *„Außerdem ist bei mir alles gelöscht, was mit den alten Kindern zu tun hat. Ich habe jetzt hier andere Kinder, eine ganz andere Altersspanne. Das ist auch gut so, dass alles gelöscht ist.“* Sie erzählt von ihren Belastungen, dass sie im November [in zwei Wochen] zwei neue Einge-

wöhnungen machen wird und insgesamt vier oder sechs neue Kinder in die Gruppe starten. Gestern habe sie fast einen Tinnitus bekommen, berichtet sie weiter. Es war hier in diesem Glasvorbau so laut, als alle Kinder da waren. Daraufhin haben sie entschieden, etwas anders zu machen. Sonst halte sie das nicht durch. Sie wollen jetzt die ersten Tage der Eingewöhnung im Glasvorbau machen, damit die anderen Kinder der Gruppe im Gruppenraum bleiben können. (Abschnitt 54-70_11. Beobachtung Kita_2_2013)

Das Dilemma der frühpädagogischen Fachkräfte besteht darin, dass sie (professionelle) Beziehung zu den Kindern leben sollen, in Beziehung treten, feinfühlig sein und gleichsam wechseln die Kinder, wachsen heran, kommen in die Schule. Es ist eine professionelle Kunst, Beziehungen zu knüpfen und sie wieder zu lösen. Dörte beschreibt das für sich als ein aktives Löschen. Sie wirkt ganz berührt, als sie davon spricht. Gleichsam deutet der thematische Schwenker zum Test zur Schulreife latent auch das Thema der Krippenreife an. Möglich, dass sie selbst daran zweifelt, ob Sophie schon reif ist für die temporäre Trennung von ihren Eltern und einer Gruppenbetreuung mit vielen Kindern. Ein sanfter Start mit sanfter Ablösung ist in diesem institutionellen Kontext kaum möglich. Es sind sensible und schwierige Themen, die scheinbar nicht oft und offen reflektiert werden. Die Beobachterin, die nun zufällig da ist und zuhört, bringt schon Entlastung. Die Frühpädagogin wird etwas los, auch emotional von ihren Gedanken und der alltäglichen Belastung. Steckt sie selbst heute wie in einer Krise? Ein Zuviel an Aufgaben, wie die nächsten Eingewöhnungen in zwei Wochen und eine Mühsal das Leid auszuhalten (Tinnitus), ohne sich selbst allzu verantwortlich dafür zu fühlen. Ein Zuviel an Beziehungen beziehungsweise ein Zuwenig an fachlichen Austausch- und Unterstützungsformen. Hilflös und mit der Tendenz zu verleugnen, versucht die Beobachterin in dieser Szene verzweifelt etwas Anteilnahme und Akzeptanz für die individuell ganz unterschiedlichen Eingewöhnungszeiten und -verläufe zu vermitteln.

Der Beobachterin - so sieht es die Auswertungsgruppe - und auch den Fachkräften fällt es schwer, nicht nur das Leiden des Kindes und die (scheinbare) augenblickliche Stagnation zu sehen. Es ist ein natürlicher Prozess einer frühen, womöglich forcierten Transition. Es braucht die innere Arbeit des Kindes, um die Verlustängste und den Trennungsschmerz zu bewältigen und positive Wandlung zuzulassen. Dazu gehört Verleugnung, Niedergeschlagenheit und Protest, als eine Form der Aggression. Mit etwas mehr Abstand zeigt uns das hier untersuchte Kleinkind in dieser Szene ziemlich Bedeutsames. Nämlich, wie nah beieinander die schmerzlichen psychischen Veränderungen, durch den schweren Umstand nicht mehr ausschließlich mit ihren Eltern zusammen sein zu können, und die kindliche Neugier, das Wohlbefinden und die hilfreichen Bewältigungsmuster wie Affektausdruck, Trost durch das Übergangsobjekt und immer wieder Zuwendung bei Dörte zu suchen, liegen. Der fortgeschrittene Trauerpro-

zess, den wir nun allmählich hier beobachten können, demonstriert wie Sophie neben dem Zorn, der zu jedem Trauerprozess gehört (Bowlby, 1973/2006; Kast 1982/2915), zu etwas Neuem kommt. Wir sehen, wie das Kind nicht mehr so häufig und intensiv von seiner Trauer und den damit zusammenhängenden Affekten überwältigt wird. Der Zorn, verlassen zu werden und der Zwang, sich mit der Veränderung auseinanderzusetzen, wird allmählich abgelöst durch eine Phase des neuen Selbst- und Weltbezugs. Kast beschreibt die Trauerphasen als Teil eines psychischen Prozesses, an dessen Ende „dem Finden immer wieder auch der Aspekt des Sich-trennen-Müssens, des Verlassen-Müssens folgt und wo diese Trennung akzeptiert wird“ (Kast, 1982/2015, S. 79).

Diese erste Beobachtung nach der Unterbrechung und dem zeitweiligen Bezugspersonenwechsel bestätigt das Voranschreiten im Prozess der Eingewöhnung. Sophie scheint die regelmäßige Trennung von den Eltern immer mehr zu akzeptieren und zu verkraften. Von Anfang an gibt es viele reizvolle, neue Dinge zu entdecken, die ein riesiges Vergnügen (Kinder in der Kiste), ein Tätig-Sein auch in einem aktiven, psychischen Sinne versprechen.

Achte Eingewöhnungswoche

Sophie ist an einer Magen-Darm-Infektion erkrankt und besucht die Einrichtung nicht

Neunte Eingewöhnungswoche

Familie im Urlaub, der bereits vor Beginn der Eingewöhnung geplant wurde

Zehnte Eingewöhnungswoche

Ankommen in der Gruppe | Bewältigung des Getrenntseins | Neuer Selbst- und Weltbezug

Seit ihrem ersten Tag in der Betreuungseinrichtung sind jetzt drei Monate vergangen. Eine schmerzliche aber gelungene Trennungsbewältigung von den Primärobjecten und ein vertrauensvoller Beziehungsaufbau zur eingewöhnenden Fachkraft liegen hinter ihr. Damit einhergehend nimmt die Forscherin eine vorsichtige Hinwendung an *das Neue* und eine zunehmende Akzeptanz der Gruppenbetreuung mit all seinen beunruhigenden Facetten wahr. Die altershomogene Gruppe als wichtige Instanz der pädagogischen Betreuungsform macht Sophie oft noch Angst. Dennoch ist sie - so scheint es - besonders in der nachfolgenden Beobachtung damit beschäftigt, sich mit diesem Thema intensiv auseinanderzusetzen. Sie betrachtet die anderen Kinder nun oftmals mehr mit Neugier und Interesse - meist noch aus einer sicher-

heitsbietenden Entfernung. Innerlich - so scheint es - wirkt sie aktiv und kreativ daran mit, Teil dieser Gruppe zu werden. Sie ist dabei, ihr soziales Gegenüber einschätzen zu lernen und soziale Kompetenzen zu probieren. Obwohl wir in dieser Beobachtung verfolgen können, wie sie Konflikten mit den anderen Kindern tendenziell ausweicht und ihre Selbstbehauptung zurückstellt, so ist sie dennoch damit beschäftigt, wie sie unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten mit den neuen sozialen Situationen am besten zurechtkommt. Sie zeigt mehrfach sozialgerichtete Verhaltensweisen (Blickkontakt, Greifen, Lautgeben, Lächeln, Objekt-bezogene Kontakte), die vorsichtig darauf hindeuten, dass gleichaltrige Kinder für sie zunehmend attraktiver und interessante Beobachtungsobjekte werden. Dabei erahnen wir ein gesundes Maß an Selbstwirksamkeit. Oftmals zeigt sie ein gewisses Grundvertrauen darin, Situationen beeinflussen zu können. Sie lässt sich von Hindernissen nicht aus der inneren Balance bringen, sondern schafft es oft, sich selbst zu beruhigen. Dennoch bleibt ihre Stimmung - nach einem entspannten Beginn - heute eher ernst und später am Fenster hin- und her laufend niedergeschlagen, erschöpft und einsam. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Sophie allmählich erfährt, wie ihr neuer Gruppenalltag aussieht und was es bedeutet, »Eine unter vielen zu sein«. Dass sie sich schon als Teil dieser Gruppe fühlt, lässt sich im vorhandenen Material nicht ausmachen. Wobei davon auszugehen ist, dass die Gruppenbildung in dieser Formation in der Krippe noch gar nicht differenziert ausgebildet ist. Die Gruppe wurde erst vor einigen Monaten neu eröffnet.

Das nachfolgende Beobachtungsmaterial lädt dazu ein, nach unterschiedlichen Daseins-Ebenen (Israel, unveröffentlichtes Manuskript) *zwischen* und *in* den Beteiligten zu suchen. Der Kontakt wird vom Kind auf verschiedene Weisen (selbst- oder personenbezogen oder primärobjekthaft; Gegenwart und Vergangenheit; Innen und Außen) erlebt und gestaltet. Wie sieht der soziale Austausch zwischen Sophie und den anderen Kinder aus? Zentral vermuten wir eine starke innere Auseinandersetzung mit der sozialen Situation in der jetzigen Phase der Eingewöhnung. Zum weiterführenden Ausdruck kommt, dass es bei der Eingewöhnung im weitesten Sinne darum geht, dem Kind einen sanften Übergang in eine Gemeinschaft gleichaltriger Kinder zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass Sophie wahrscheinlich jetzt gerade beginnt, sich zunehmend mehr als Teil dieser Kindergruppe zu erleben, mit deutlich mehr Abstand zur eingewöhnenden Fachkraft. Die enge, stark aufeinander bezogene Beziehung zwischen Kind und Frühpädagogin der Anfangszeit löst sich immer stärker auf, wobei ein vertrauensvolles, verbindendes Band - zumindest vom Kind aus - bestehen bleibt.

Die Teilnehmerinnen der Interpretationsgruppe wundern sich über die vielen, kurzweiligen Beschäftigungen des Kindes in diesem dichten Protokoll. Es ist viel los in der Kindergruppe. Manches wirkt auf den ersten Blick unverbunden, als könne kein vertieftes Einlassen/Beschäftigen entstehen. Bei genauerer Betrachtung erscheint Sophies inneres Erleben darauf ausgerichtet zu sein, in die Gruppe hineinzukommen und sich mit dieser neuen Welt der Kindergruppe zu arrangieren. Wir sehen Zurückhaltung, Konfliktvermeidung bei genauer Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Schwächen sowie kreative Lösungen im Umgang mit der Gruppe, die oftmals noch ängstigend und zeitweise überwältigend wirkt. Manche Situation, wie wenn die Kinder wild durcheinander an der Rutsche spielen, sind ihr fremd und unverständlich. Gleichsam deuten die Ergebnisse der Analyse dieser Beobachtung darauf hin, dass Sophie auch regressive Tendenzen zeigt. Es ist die verlangsamte Bewegungsentwicklung, auch wenn sie heute an den Händen von Dörte schon - nach drei Wochen - deutlich sicherer läuft. Daneben spricht sie wenig, bleibt für sich und still. Beim Mittagessen zeigt sie keinen Antrieb selbst den Löffel in die Hand zu nehmen. Möglicherweise ist sie geschwächt von den vielen Eindrücken und Adaptionen des heutigen Tages, oder in einer Stimmung elterlich versorgt und verwöhnt zu werden. Eher vermuten wir eine Erinnerung an die vergangene Stillzeit, als sie am Tisch die harte und weiche Trinkflasche untersucht.

Dann dürfen die Kinder aufstehen. Sophie bleibt noch sitzen. Dörte nimmt sie hoch und führt sie stolz an den Händen: *„Sophie kann jetzt schon an einer Hand laufen!“* Sie läuft ganz sicher und stabil los. Ich bin überrascht über den Fortschritt, so sicher habe ich sie noch nicht an den Händen laufen gesehen. Sie zieht Dörte in den anderen Gruppenraum. Dörte fordert sie auf: *„Setz dich mal hin, ich muss nochmal zurück!“* Sie lässt sie los und Sophie setzt sich erst mal aufrecht hin, während sie in den Gruppenraum schaut. Ich suche mir einen Platz am Tisch. Sophie krabbelt zum Teppich. Dort liegt ein kleines Babyspielzeug, ein Plastikschlüsselbund mit Schlüsseln, die an einem Ring aufgehängt sind. Den greift sie sich, schüttelt ihn in der Luft, folgt ihm mit den Augen. Wenig später krabbelt sie dann sicher auf ein kleines, festes Sitzkissen. Es sind andere Kinder an der Rutsche. Dort schaut sie hin. Dörte kommt zurück und fragt sie: *„Wo ist denn dein Teddy?“* und erklärt mir, dass sie diesen noch braucht. [...] Sophie hat mit dem Babyspielzeugschlüssel etwas gefunden, was sie in der nächsten Zeit immer mal wieder aufsucht. Dörte stellt den zwei anderen Mädchen, die noch dazu gekommen sind, ein Körbchen mit Töpfen und Küchenutensilien hin: *„Hier jetzt könnt ihr kochen!“* Sophie lächelt sie an. Ein Mädchen greift sich einen kleinen Metalltopf und einen Schneebesen und rührt hörbar darin. Sophie schaut, als suche sie etwas. Sie nimmt einen Küchenfreund, aber das Mädchen hat sich nun auf den Topf gesetzt (Töpfchen). Sophie hat nun einen langen Pinsel in der Hand. Sie befühlt intensiv seine pieksigen Borsten, untersucht sie mit einzelnen Fingern, mit dem Zeigefinger streichelt sie ganz zart drüber. Dabei ist sie ganz konzentriert, etwas weggelehnt von den anderen Kindern. Dann schaut sie wieder zu dem Mädchen, welches auf dem Topf sitzt. Sie nimmt sich den Küchenfreund und krabbelt um das Mädchen herum. Hinter ihrem Rücken setzt sie sich hin und zieht den Topf unter dem Po des Mädchens heraus. Ich bin in dem Moment abgelenkt, weil die Fachkräfte etwas über Fachschul- und Fachhochschulausbildung, über ihre eigene Ausbildung erzählen und ich das Gefühl habe, ich muss da irgendwie Anteil nehmen. Ich weiß nicht mehr genau, was sie dann mit dem Topf macht. Kurz darauf krab-

belt sie von dort weg, hin zu den anderen Kindern, die sich lauthals und mit Spaß um eine Rutsche und dem Ballbecken ranken. (Abschnitt 30-35_12. Beobachtung Kita_1_2013)

Die Beobachterin verliert ihre konzentrierte Beobachtungshaltung, weil sie in das Gespräch der Erwachsenen involviert wird, beziehungsweise sich nicht ausreichend abgrenzen kann. In dieser Szene sehen wir, wie die frühpädagogische Fachkraft etwas Spielmaterial in die kleine Gruppe der drei Mädchen als Anregung hineingibt. Freies Spielen wird ermöglicht und gefördert, anders als noch zu DDR Zeiten. Hier hätten konkrete Anleitungen, allen Kindern gemeinsam vorgeschriebene Tätigkeiten und Erfahrungen vermittelt (Schmidt, 1998; Zwiener, 1991; Israel, 2015). Da einige Mitglieder der Interpretationsgruppe selbst aus der ehemaligen DDR stammen und sich teilweise intensiv mit dem System der Frühbetreuung und deren Auswirkungen in den 70er Jahren beschäftigt haben, kommt es immer mal wieder zu Assoziationen und Vergleichen mit der damaligen und gegenwärtigen Kleinkindpädagogik.

Im Umgang mit den Kochutensilien entsteht keine soziale, differenzierte Interaktion zwischen Sophie und dem Mädchen mit dem Topf. Es wäre eine gemeinsame Leistung, wenn sie zusammen im Topf rühren würden. Sophie versucht wahrscheinlich eher etwas nachzuahmen und möchte dafür den Topf. Dafür kommt sie dem anderen Mädchen ziemlich nah. Zuvor befasst sie sich intensiv mit dem Pinsel. Untersucht ihn genau, vielleicht hat sie noch nie einen Pinsel in der Hand gehabt. Es sind eher weiche, runde Borsten, die an einen Haarschopf erinnern. Als sie den Topf zunächst nicht bekommt, tröstet sie sich mit dem Pinsel. Wird er in kreativer Weise zum Ersatz oder ist ihr Begehren nicht so stark? Es ist nicht sicher, ob sie schon überblickt, dass wenn sie bei ihrem Begehren geblieben, es wahrscheinlich zum Konflikt mit dem Mädchen gekommen wäre. Ich denke, ihre soziale Kompetenz reicht noch nicht so weit. An anderen Stellen dieser Untersuchung ist zu sehen, wie ihre Fähigkeit soziale Situationen richtig einschätzen zu können sowie angemessene Kontaktaufnahme-, -aufrechterhaltung und -beendigung noch schwach ausgeprägt sind. Es könnte gut sein, dass sie gelassen abrückt vom ursprünglichen Wunsch, weil es aussichtslos erscheint. Sie hätte genauso gut anders, kämpferischer reagieren können. Als der passende Moment gekommen ist, nimmt sie sich das Töpfchen.

Sie krabbelt vorsichtig eine kleine Schräge hoch. Verharrt auf der Mitte, schaut zu den anderen Kindern, dann streckt sie eine Hand aus und will damit wohl die zweite Stufe der Rutsche erreichen. Die ist zu weit weg. Sie richtet ihren Arm auf die erste Stufe aus, aber auch da kommt sie nicht ganz ran. Sie zieht ihren Arm zurück. Ich frage mich, was wird sie jetzt machen? Sie lässt davon ab und krabbelt runter. Sofort danach lehnt sie sich über den Rand des Ballbeckens. Holt einen Ball raus und legt ihn vor sich. Sie nimmt einen anderen und wirft ihn hinein. Es sind noch andere Kinder da. Es ist ein dichtes Gedränge. Ein Kind liegt im Ballbecken, Sophie stört das scheinbar.

Sie drückt das andere Kind leicht weg. Kurze Zeit später dreht sie sich um und zieht sich an der Seite der Rutsche hoch, schaut die Schräge hoch, wo sie eben noch war, wirkt ganz interessiert. (Abschnitt 55-63_12. Beobachtung Kita_2_2013)

Sophies Aufmerksamkeit richtet sich von Anfang an immer wieder auf die tobende Gruppe an der Rutsche, den Matten und dem Ballbecken. Das Ballbecken ist ihr ein vertrauter, liebge-wordener Ort, aber die Rutsche und der wechselnde Aufbau der Matten stellt sie vor unüber-windbare Hürden. Sie versucht zwar, auf die Stufen der Rutsche zu kommen, aber scheint dann zu akzeptieren, dass dies noch zu schwer für sie ist. Sie verfällt nicht in eine Selbstüber-schätzung. Regelt die Sache für sich. Es stellt sich die Frage, wieso sich nicht um Hilfe ruft. Genauso wie zu Beginn, als sie zuletzt noch länger am Tisch sitzt. Ruhig abwartend, mit einer gelassenen, zuversichtlichen Überzeugung, jemand wird kommen und mich runter setzen. Ihr Verhalten in diesen Situationen könnte aus den gemachten positiven Erfahrungen in der Kin-dergruppe resultieren, nämlich ich finde Gehör und jemand schaut nach mir. Genauso gut hat sie vielleicht hier die Erfahrung gemacht, dass als Gruppenkind nicht sofort immer ein Ge-genüber da ist, welches bemüht ist, die prompte Bedürfnislage des Kindes zu erschließen - anders als vielleicht zuhause als Einzelkind.

Ihr Versuch, seitlich an die Rutsche zu kommen, könnte damit zusammenhängen, dass sie unbedingt vermeiden will, unten - da wo die vielen anderen, größeren Kinder toben - aufzu-steigen. Das wäre wahrscheinlich eine viel zu gefährliche Situation in ihren Augen. Insgesamt verstärkt sich der Eindruck von Sophies sozio-emotionaler Entwicklung, dass sie gut um ihre Grenzen weiß, aber auch neues tendenziell vorsichtig probiert, eher selbstbezogene Lösungen vorzieht als sich Hilfe zu holen und Konflikte mit den anderen Kindern eher meidet. Parallel dazu sehen wir immer wieder Momente, in denen eine Ambivalenz zum Übergang ins Klein-kindalter zu vermuten ist. Das Babyspielzeug welches sie immer wieder aufsucht heute, die zögerliche Bewegungsentwicklung, die geringen Antriebe (Autonomiebestrebungen) beim Essen sind spezifische Hinweise, die in diese Richtung weisen.

Aus den vorherigen Beobachtungen wissen wir, dass das Ballbecken ein ihr vertrauter Ort ist. Sie sucht ihn immer wieder auf. Möglicherweise stört das reale Kind im Ballbecken ihr nun folgendes Spiel mit den Bällen. Sie ist ganz mit sich selbst beschäftigt und möchte keinen Kontakt. Es entsteht ein Spiel, in der sie ihre soziale Situation zuvor und jetzt darstellt. Das Ballbecken kann im übertragenen Sinne für die Gruppe stehen. Die Bälle, als die vielen Kin-der. Sophie holt einen Ball heraus. Wie besetzt sie diesen Ball? Meint sie sich selbst, die zum Teil der Kindergruppe wird, als sie den Ball ins Becken wirft? Ihr Erleben und der Erkennt-

nisprozess kreist um das Thema der Gruppenzugehörigkeit, ein Teil einer Gruppe zu sein. Sie setzt sich aktiv mit dem fortgeschrittenen Prozess der Eingewöhnung mit der Sozialsituation der Kinderbetreuungseinrichtung auseinander.

Diese innere Auseinandersetzung setzt sich, so scheint es, in ihrer nachfolgenden Beschäftigung fort. Die Tischtennisbälle klackern wild durcheinander, so wie eben die vielen Kinder, sich dicht an die Rutsche drängeln. In dieser Situation erschafft sie sich ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Stolz schaut sie in die Runde »Seht her, ich Kleine kann das!«. In diesem Moment scheint sie mit dem Gefäß identifiziert, welches sie hält und umschließt. Nach dem Gefühl an der Rutsche klein, unsicher und voller (motorischer) Begrenzungen zu sein, schafft sie sich hier eine innere Balance. Gleichzeitig ist vom Gefühl der Omnipotenz etwas zu spüren, wenn sie mächtig und kontrollierend das Gefäß *mit allen* schüttelt. Denn das Gefäß macht es ihr möglich, diese große Gruppe der Kinder handhabbar zu machen und unter ihre Kontrolle zu bringen. In einer mütterlichen und pädagogischen Funktion zeigt sie hier die Fähigkeit, selbst *Halt* in ihrem Tun auszudrücken. Gleichsam passiv und verstörend Erlebtes wie die anderen Kinder zu etwas zu machen, was sie aktiv und kontrollierend behandelt. Sie scheint dieses Gefühl wahrscheinlich aus ihren sicheren Primärbeziehungserfahrungen gut zu kennen: »Keiner geht verloren« und »Es gibt einen Großen, der sich um die anderen kümmert«, oder fließen hier auch schon Erfahrungen aus der Eingewöhnungszeit mit hinein. Denn wieder die Frage, wie ist der einzelne Ball besetzt? Dass sie dem Ball, der wegrollt, mit dieser Entschlossenheit und Schnelligkeit hinter her krabbelt, könnte ihr mütterliches Begehren in diesem Moment ausdrücken, keiner darf verloren gehen.

Danach krabbelt sie zurück zum Teppich. Dort liegen viele Tischtennisbälle und ein großes, durchsichtiges Plastikgefäß. Sie schüttelt das große Gefäß und schaut freudig in die Runde, ob jemand sie sieht. Keiner bemerkt es, dann schaut sie zu mir. Sie nimmt einzelne Bälle und steckt sie hinein. Als ihr ein Ball aus der Hand rollt, krabbelt sie flink durch den Raum dem Ball hinterher. Als sie ihn fast greifen kann, stößt sie ihn unbeabsichtigt wieder ein kleines Stück fort. Wieder krabbelt sie schnell hinterher. Mir fällt ihr sicheres, schnelles, geschicktes Krabbeln auf. Sie bewegt sich schnell mit dem Ball in der Hand zurück zum Gefäß. Er kommt ebenfalls hinein, dann findet sie ein rundes Teesieb aus Metall und lässt es auch durch die Öffnung fallen. Sie schüttelt wieder das große Gefäß und alle Bälle klackern wild durcheinander. Dann nimmt sie wieder das Babyspielzeug (Schlüsselbund). (Abschnitt 63-71_12. Beobachtung Kita_2_2013)

Inwieweit sich Situationen in der Familie und in einer Betreuungseinrichtung mit vielen Kindern unterscheiden, lässt sich in der nachfolgenden Essenssituation beispielhaft veranschaulichen. Dörte kann viel weniger mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit achtsam nur auf Sophie schauen, die sich von ihr heute füttern lässt. Obwohl sie zuhause bereits selbstständig isst. Schön, wie die frühpädagogische Fachkraft ihren anfänglichen Widerwillen akzeptiert, und

sie nicht zwingt, die Süßspeise zu essen. Ihre Wortwahl deutet an, dass sie ebenfalls keine Süßspeisen mag. Generell dürfen Kinder in dieser Einrichtung individuelle Vorlieben zeigen, es gibt üblicherweise auch eine deftige Speisenalternative.

Das Essen wird verteilt. Manche Kinder zetern schon und wollen unbedingt etwas zu essen haben. Sophie bleibt ganz gespannt, aber ruhig sitzen. Sie greift mehrmals nach ihrer Trinkflasche und trinkt. Dörte erklärt mir: *„Ja, sie isst noch nicht selber. Sie fasst den Löffel nicht an.“* Als dann der Teller mit Grießbrei und Kirschen vor ihr steht, schaut sie zwar darauf, reagiert aber nicht. Als sie sich zu mir umdreht, verzieht sie ihr Gesicht wie etwas angewidert. Als Dörte sie dann füttern will, dreht sie demonstrativ den Kopf weg. Einfühlsam fragt sie nach: *„Was ist los, magst du das nicht?“* Sie versucht es nochmal, aber Sophie will nicht. Dörte: *„Bisher hat sie doch immer alles gegessen.“* Eine andere frühpädagogische Kollegin erwidert lachend: *„Bis heute.“* Sophie schaut zum Essen, runzelt die Stirn, zeigt deutlich ihren Missmut und Dörte legt den Löffel zur Seite. Sie sagt zu ihr: *„Du magst wohl dieses süße Zeug nicht.“* Dann zu mir gerichtet: *„Wenn unsere Köchin da ist, gibt es immer auch etwas Suppe und Brot, weil nicht alle Kinder dieses süßes Zeug mögen.“* Dörte überlegt laut: *„Was anderes haben wir jetzt nicht.“* Als sie dann Sophie nochmal den Löffel anbietet, nimmt diese ganz wenig vom Löffel. Dörte: *„Und, schmeckt doch?“*, als sie dann wieder den Mund öffnet. Sie probiert und dann isst sie weiter. Es gibt mehrere Male in denen Sophie mit weit geöffneten Mund signalisiert, dass sie weiter essen möchte. Aber Dörte ist in manchen dieser Momente entweder mit einem anderen Kind oder in den Gesprächen mit den Kolleginnen vertieft. Hiernach schließt Sophie ihren Mund und wartet. Ist Dörte wieder mit dem Löffel bei ihr, macht sie ihn wieder auf. Einmal öffnet sie wieder den Mund, dreht den Kopf demonstrativ zu Dörte und schaut sie fordernd an. Es wirkt so, als sei sie das gar nicht gewöhnt, dass ihre Eltern nicht ganz so aufmerksam sind. Sie wirkt irritiert, weil nicht sofort bemerkt wird, wann sie aufgegessen hat und es weitergehen sollte. (Abschnitt 102-122_12. Beobachtung Kita_3-4_2013)

In der Mitte der Beobachtung kommt es zu einer interessanten Interaktion zwischen Sophie und ihrer frühpädagogischen Bezugsperson, in der Sophie zu erkennen scheint, dass Dörte nicht ihre Mutter ist. Möglicherweise sucht Sophie in der nachfolgenden Szene gar nicht den engen Körperkontakt, sondern zumindest zu Beginn untersucht sie Dörte und ihren Körper viel mehr intensiv. Bis zu dem Moment an dem sie erkennt, dass Dörte und ihr weiblicher Körper nicht der ihrer Mutter ist. Es wirkt so, als würde hier ein Mutter-Kind-Kontakt imitiert, der entsprechende Phantasien anregt. Während Sophie die vertraute Dörte untersucht, hat sie für einen Moment das Gefühl, ihre Mutter würde am Boden sitzen. Bis sie den Unterschied bemerkt und Dörte als ihre frühpädagogische Bezugsperson erkennt. Deshalb hält sie inne und stutzt. Sie erfasst ihre eigene Verwechslung. Könnte das nicht auch bedeuten, dass Sophie durchaus unterscheidet in ihren Beziehungen. Dörte scheint nicht als eine Erweiterung der Mutter/Elternfigur erlebt zu werden, sondern als eine Betreuerin, welche Schutz und Halt in der Krippe bietet.

Nach einer Weile krabbelt sie zu Dörte. Diese sitzt mit ausgestreckten Beinen an einen Schrank gelehnt und schaut sich freudig mit einem anderen Jungen sein Fotoalbum an. Sophie krabbelt zu ih-

ren Schuhen und setzt sich auf ihre Knie, befühlt die Latschen, die mit einem bunten Blumenmuster und kleinen Löchern versehen sind. Sie steckt immer wieder einen ihrer Finger in die kleinen Löcher, eins nach dem anderen. [...] Ab und zu schaut sie zu Dörte, aber diese ist ganz mit dem Jungen beschäftigt. Als Nächstes krabbelt sie vorsichtig zu ihr, hält eine Hand an ihrem Knie. Der Junge geht weg, um ein anderes Buch zu holen. Dörte bemerkt Sophie und streckt ihre Arme aus. Sophie hebt den Oberkörper, sie sitzt wie im Fersensitz und will schon auf sie zu, stutzt dann und setzt sich wieder zurück. Komisch. Dörte sagt: „*Komm!*“ und beugt sich vor, um Sophie fast in die Arme zu nehmen. Diese gibt sich dann, wie einen Ruck, vorher reibt sie sich einmal kräftig die Augen. Dörte nimmt sie: „*Ach, Du bist müde. Komm mal her!*“ ganz zärtlich auf den Arm, streichelt ihr über den Po und die Beine. Aber sofort fragt sie Sophie: „*Wo schaust du denn hin?*“ oder „*Was willst du haben?*“ Eigentlich schaut Sophie nur mit dem Rücken zu ihr über ihre Schulter. Es gibt kein weiteres längeres Zusammensein. Dörte dreht sich um (in Sophies Blickrichtung) und sagt: „*Der Frosch ist doch kaputt.*“ Dennoch holt sie ihn (ein Spielzeug) runter und setzt Sophie neben sich auf den Boden. (Abschnitt 71-87_12. Beobachtung Kita_2_2013)

Elfte Eingewöhnungswoche

Die Wochen vergehen und Sophie bleibt nun schon bis 14 Uhr in der Einrichtung. Das erfahre ich von Dörte, die mir heute erzählt, dass Sophie auch in der Einrichtung schlafe, meist nur eine halbe Stunde. Sie betont, wie anstrengend es für die Kleinstkinder ist, wenn sie dann noch bis 14 Uhr warten müssen, bevor sie abgeholt werden. Dass es aber der Wunsch der Eltern sei, Sophie so lange in der Einrichtung zu lassen. Es schwingt latent mit, dass sie das wahrscheinlich einerseits aus der Sicht des Kindes für einen zu langen Zeitraum hält und andererseits dies auch eine weitere Arbeitsbelastung sei. Heute erfahre ich am eigenen Leib, wie belastend und zermürend die pädagogische Arbeit mit Kleinstkindern sein kann. Sie sind in vielerlei Hinsicht noch so unselbständig und bedürfen der intensiven Hilfe, wie hier heute beim Anziehen oder beim Waschen. Die Pflegehandlungen nehmen viel Zeit und Raum in Anspruch, die Kinder müssen oft und lange warten, bis alle angezogen, gewaschen oder an den Tisch gesetzt sind. Hektik, Durcheinander und Gefühlsansteckung spielen auch in der nachfolgenden Szene in der Garderobe eine Rolle, als ich zum Beobachten komme. Es ist heute eine ganz schwierige Zeit und die Forscherin spürt starke Gegenübertragungsgefühle. Draußen im Garten stellt sie sich zunächst ganz unbewusst hinter eine Hecke und bemerkt allmählich, wie stark der Impuls in ihr ist, sich *verstecken* zu wollen. Dem Leid der Kinder nicht weiter zu zuschauen, ohne etwas tun zu können. Zum Ende der Beobachtungszeit nimmt sie die Uhrzeit auf ihrem Handy falsch wahr, so dass sie früher gehen kann. In ihr wirkt ein übermächtiger Drang, aus der Situation herauszuwollen.

Schon im Hof höre ich weinende Kinder in der Garderobe. Als ich die Garderobentür öffne, sitzen alle Kinder der beiden Gruppen auf dem Boden. Es ist ein kleiner Raum, in dem nun vier Fachkräfte und eine Praktikantin die vielen kleinen Kinder anziehen. Mein Ankommen wird kaum registriert. Lange suche ich Sophie. Einige der Kinder weinen. Es ist ein Wuseln, manche sind schon

angezogen. Erst allmählich finde ich Sophie, die mit einer dicken Winterjacke mit dem Rücken zu mir sitzt und weint. Dörte sitzt vor ihr und zieht sie leicht genervt an. Eine Kollegin sagt zu Sophie: ‚Mensch, was ist denn heute mit Dir los?‘ und Dörte antwortet genervt: ‚Weiß ich auch nicht, was mit Sophie heute los ist.‘ Wenig später wendet sich Dörte einem anderen Kind zu. Sophie sitzt unbeweglich da, murrst laut und weint intensiver. Fast wie ein Brüllen, was nicht erhört wird. Andere Kinder weinen auch, manche wollen scheinbar nicht raus, so eine Fachkraft, andere ärgern sich gegenseitig. Ein lautes Durcheinander. [...] Die Zeit vergeht. Sophie dreht sich erst nach mir um, langsam, als ich huste. Ben entdeckt mich vorher, strahlt mich freudig an. Mir fällt auf, dass die Fröhpädagoginnen die Kinder eher grob anziehen, sie hin- und herziehen, selbst gestresst wirken. Viele Kinder können noch nicht laufen, das macht vieles anstrengender. Später sehe ich Sophies gläserige Augen vom Weinen und ihren roten Kopf. Sie dreht sich lange um, schaut und schaut. Sie erkennt mich. Beruhigt sich ein wenig. Schaut dann zu einem anderen Kind. (Abschnitt 1-18_13. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophie geht motiviert, aber noch leise klagend an Dörtes Händen nach draußen. Alle Kinder werden im Sandkasten abgesetzt, während die Fachkräfte weiterhin gestresst und etwas überfordert wirken. Manche von ihnen haben zwei Kinder an der Hand, die teilweise noch ganz unsicher laufen. Manche Kinder weinen immer noch. Sophie beginnt auch wieder zu weinen. Hilfesuchend schaut sie nach den vertrauten Bezugspersonen. Diese stehen mit anderen Kolleginnen zusammen und unterhalten sich. Ich selbst stehe hinter einer kleinen Hecke beim Sandkasten und möchte am liebsten weglaufen. Wieder können wir verfolgen, wie die Kinder sich mit ihren Emotionen *anstecken*, wie verlassen sie wirken und wie wenig Halt und Fürsorge es in diesem Moment hier draußen von den Fachkräften gibt. Sophie zeigt wieder aktive Bewältigungskompetenzen. Sie beruhigt sich selbst, in dem sie sich ablenken lässt vom dem kleinen Stück Ast, der untersucht wird. Ihr Versuch, Unterstützung zu holen, scheitert zunächst, dann wendet sich aber eine fröhpädagogische Bezugsperson an sie und nimmt sie auf den Arm.

Ein anderes Mädchen drängt sich von hinten an Sophie. Sophie hebt ihren Arm und will das Mädchen wegdrücken, sie murrst. Als das Mädchen weint, beginnt sie erneut ebenfalls zu weinen. Dann findet sie einen kleinen Stück Ast und nimmt ihn. Sie schaut ihn an und tastet ihn ab. Sie beruhigt sich dabei, ihr Atem geht langsamer und die Tränen trocknen. Ihr Blick geht dann auch ein paar Mal zu mir. Sie schnieft und als sie wieder weint, nimmt endlich T. [Fachkraft] sie auf den Arm. Dort beruhigt sie sich sofort, schaut hinter ihrer Schulter dem Treiben von zwei älteren Kindern vor ihr zu. Ihre Augen flackern, als viele Kinder dicht an ihr vorbei rennen. (Abschnitt 26-32_13. Beobachtung Kita_1_2013)

Im Folgenden ereignet sich eine schöne Begegnung zweier wahrscheinlich Geschwisterkinder, die Sophie aufmerksam beobachtet und vorsichtig mit ihnen interagiert. Die Kinder im Sandkasten bekommen jetzt Eimer und Schaufeln. Sophie schnappt sich sofort eine Schaufel. Sie sitzt jetzt wieder im Sandkasten, als sich dicht neben ihr diese tröstliche Szene ereignet.

Wieder weint eines der kleinen Kinder - dicht neben Sophie. Auf einmal nähert sich ein größeres Kindergartenkind dem kleinen Jungen in vertrauter Weise, der neben Sophie sitzt. Er spricht mit ihm und geht mit dem Gesicht ganz dicht an seines heran. Umfasst ihn. Ich denke, wahrscheinlich sind das Brüder. Er setzt sich zu den beiden und befüllt einen Eimer mit Sand, den er dann auskippt. Ein kleiner Berg entsteht, der Sand fällt auseinander. Sophie beobachtet die beiden ganz gebannt und nimmt dann ihre Schaufel und streichelt über den Sandberg, so als wolle sie ihn platt drücken oder andrücken. Ganz vorsichtig und sachte. (Abschnitt 35-40_13. Beobachtung Kita_2_2013)

Hier draußen auf dem Außengelände hebt sich die altershomogene Gruppe auf. Jüngere und ältere Kinder können in Kontakt treten. Sophie beobachtet genau, wie der ältere Junge wahrscheinlich seinen jüngeren Bruder liebevoll tröstet und eine Beschäftigung mit dem Sandspielzeug anregt. Sophie erspürt diese besondere Situation, das Zärtliche und Tröstende spiegeln sich in ihr, wenn sie ebenso sanft mit der Schaufel über den entstandenen Sandhügel streicht.

Zurück in der Garderobe wiederholt sich die aufwühlende Anfangsszenarie. Ein großes Durcheinander in einem engen Garderobenraum wieder mit weinenden, überforderten und orientierungslosen Kleinstkindern. Sophie wirkt ruhig aber passiv. Sie lässt das Ausziehen über sich ergehen, ebenso das wenig feinfühliges Waschen im Waschraum. Sophie meckert dabei lautstark, wie ein kleiner Protest gegen die lieblose Behandlung. Ein aufgeregtes Treiben entsteht nun in den Gruppen- und Waschräumen. Das Mittagessen wird gleich eingenommen. Die frühpädagogischen Fachkräfte laufen herum und Sophie wird irgendwo an der Schwelle zum Gruppenraum abgesetzt. Rat- und orientierungslos schaut sie sich um und beginnt erneut zu weinen.

Dann kommt das Essen. Sophie wirkt eher unbeteiligt, die anderen Kinder murren hungrig. Als der Teller mit Kartoffeln und Spinat vor ihr steht, regt sie sich nicht. Nimmt nicht den Löffel selbst in die Hand. Die anderen Kinder essen fast alle allein. Erst als Dörte ihr den Löffel reicht, fängt sie an zu essen. Als Dörte versucht, Sophies Hand an den Löffel zu führen, streckt Sophie demonstrativ all ihre Finger aus. Sie will den Löffel noch nicht allein halten. Dörte führt es mir vor und sagt dabei: *„Die Eltern sagen, dass sie zuhause den Löffel bereits hält, aber hier, sie sehen es ja nicht.“* Zum Ende öffnet sie den Mund nicht mehr. Zweimal bietet Dörte ihr noch etwas an und fragt sie: *„Möchtest du noch?“*, aber sie dreht den Kopf weg. Schaut wieder zu den anderen Kindern. Beim nächsten Mal nimmt sie noch zwei Löffel, dann scheint sie satt zu sein. (Abschnitt 58-66_13. Beobachtung Kita_2_2013)

Meine Zeit ist um und ich verabschiede mich. Heute ging alles so schnell. Ich habe das Gefühl, nicht wirklich viel mitbekommen zu haben. Der Betreuungsalltag in einer pädagogischen Einrichtung hält viele Situationen bereit, die unüberschaubar durch Stress und wenig Halt, aber auch durch Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit geprägt sind. Dies scheint meiner

Erfahrung nach nicht nur in dieser pädagogischen Einrichtung der Fall zu sein. Zahlreiche Momente, in denen sich Sophie allein gelassen und orientierungslos fühlt, wechseln sich ab mit kurzen, tröstenden Begegnungen. Ihr trotziges Verhalten während des Essens, ihre Verweigerung, Dinge zu tun, die sie zu Hause schon längst selbständig bewältigt, hängen wahrscheinlich latent mit den vielen Enttäuschungen und der Wut darüber zusammen. Manchmal erscheint es so. Als wolle sie zumindest beim Füttern noch einmal das Gefühl haben, klein, umsorgt und aufgehoben von einem erwachsenen Gegenüber behandelt zu werden. Die neue Umgebung, ebenso die neuen Menschen, die Routinen scheinen für die meisten dieser Kinder noch nicht mit Containment, Halt und Sicherheit verknüpft zu sein. Es ist eine gerade neu entstehende Kindergruppe von Ein- bis Zweijährigen, die noch häufiger einfühlsamer Reaktionen ihrer Betreuungspersonen bedürfen.

In der heutigen Beobachtung lassen sich nur wenige Momente des Gefühls eines Containments und Geborgenheitsempfinden bei den Kindern wahrnehmen. Eher Überforderung, Verloren-Sein und Rückzug bei den Fachkräften, die sich draußen lieber gemeinsam unterhalten, als nach den ihnen anvertrauten Kindern zu schauen. Die heftigen Gegenübertragungsreaktionen bei der Beobachterin heute machen deutlich, wie schwer es ist, solchen Alltagssituationen in einer Krippenbetreuung - ganzheitlich wahrnehmend und kindzentriert - beizuwohnen, ohne etwas tun zu können. Selbst bei der späteren Analyse und dem Schreiben des Textes legt sich eine bleierne Schwere über die Forscherin. Der Wunsch, Abstand vom Text zu finden, sich den Gegenübertragungsmanifestationen als Teil des untersuchten Gegenstandes zu entziehen. Es bleibt der Versuch, positiv daran zu denken, wie die kindlichen Anpassungsprozesse in solchen Belastungsmomenten - die sich wahrscheinlich zumindest im ersten halben Jahr täglich wiederholen - funktionieren und ihre Vielfältigkeit zu untersuchen.

Sophie zeigt einige aktive Bewältigungskompetenzen, obwohl sie in den letzten Beobachtungen stiller, weniger glücklich und ausgelassen wirkt. Es entsteht der Eindruck, dass sie nun nach der Bewältigung der Trennungsaufgabe von den Primärobjekten mit dem Anpassungsprozess an die institutionelle Gruppenbetreuung beschäftigt ist. Gleichzeitig mindern sich wahrscheinlich ihre Erwartungen an die Echobereitschaft der Fachkräfte, wie in der Sandkiste. Dennoch eröffnen sich andere Situationen, wie die der beiden Brüder im Sandkasten, in deren *Spiegel* sie selbst etwas Trost und Beruhigung in der haltlosen, nicht auf ihre Bedürfnisse ausgerichteten Szene findet.

Zwölfte Eingewöhnungswoche

Ein neues Eingewöhnungskind sitzt heute an Dörtes Seite, als ich den Bewegungsraum betrete. Kurz nach dem ich die Tür öffne, beginnt dieses Kind zu weinen. Sophie sitzt dicht bei den beiden, umgeben von farbigen, durchsichtigen Tüchern. Dörte albert ausgelassen mit Sophie und den Tüchern herum, hängt ihr eines über den Kopf und sie spielen eine Art Versteckspiel. Sie lachen miteinander. Es ist noch früh am Morgen. Ich gehe quer durch den Raum und setze mich an einen Tisch mit Stühlen für die Erwachsenen.

Ihr Blick folgt mir und als ich sitze, schaut sie länger zu mir. Heute merke ich wieder, wie oft sie zu mir schaut. Manchmal in diesen Momenten wende ich meinen Blick ab, um nicht zu viel Nähe und Verbindung aufkommen zu lassen. Ich habe auch das Gefühl, von Dörte diesbezüglich beobachtet zu werden. Als Sophie später länger in meine Richtung starrt, fragt sie mich und Sophie: „Na, schaust du zu Frau Jünemann oder zu Philip?“ (Abschnitt 5-9_14. Beobachtung Kita_1_2013)

Die Verbindung zwischen Forscherin und Kind - die Bezeichnung *Gebrauch* der Beobachterin durch das Kind wird vermieden - wird tendenziell eher konkurrierend von der frühpädagogischen Fachkraft wahrgenommen. Trotz der zeitlichen Abstände erinnert sich Sophie an die Beobachterin wahrscheinlich in positiver Weise. Die Forscherin hätte in diesem Moment vielleicht in Worte fassen können, was Sophie empfinden könnte. Dass sie beide sich lange Zeit nicht gesehen haben, Sophie sie aber wiedererkennt und deshalb genau schaut. Genauso intensiv beobachtet sie auch das Geschehen zwischen dem neuen Eingewöhnungskind, einem Jungen, und Dörte. Mit dem Rücken zu mir, vertieft sie sich in die schon bekannten Materialien aus der vorletzten Beobachtung.

Sie wendet sich einzelnen Tischtennisbällen und dem großen Plastikgefäß zu. Sie steckt einen Ball hinein und hebt das große Gefäß an, schüttelt es. Wenig später nimmt sie einen kleinen Pfannenwender und steckt ihn in die Öffnung des Plastikgefäßes, rührt dann damit in einem Topf, in dem ebenfalls Tischtennisbälle sind. Sie tauscht den Pfannenwender dann gegen einen Schneebesen aus und lässt ihn ebenso im Topf kreisen. Die Bälle wirbeln durcheinander. (Abschnitt 7-22_14. Beobachtung Kita_1_2013)

Nach der im Auswertungsprozess sich allmählich entwickelnden und festigenden Hypothese scheint Sophie in ihrem inneren Erleben nach wie vor damit beschäftigt zu sein, Teil einer Gruppenstruktur mit gleichaltrigen oder älteren Kindern zu werden. Gleichzeitig ändert sich ihre Gruppenposition dadurch, dass Dörte nun ein neues Eingewöhnungskind engmaschig begleitet. Diese Situation wird sie zunehmend häufiger aus der exklusiven, dyadischen und eng aufeinander bezogenen Beziehung zu Dörte herausreißen. Nicht sie selbst darf hier das Tempo der Ablösung von der eingewöhnenden, ersten Bezugsperson bestimmen, sondern dies

wird von außen an sie herangetragen. Ähnlich, wie damals die Beobachterin als etwas Drittes, zusätzlich Halt und Containment bietendes Subjekt dem eingewöhnenden Kind nicht gegönnt wurde, so muss sie jetzt auch mit den neuen Bedingungen der Krippe als Institution zurechtkommen. Es ist ein weiterer kleiner Übergang, den sie jetzt bewältigen muss.

Ihr Weg vom Einzelkind zum Krippenkind erreicht eine nächste Phase, in der sie sich mehr als Gruppenmitglied, als »Ein Teil unter vielen fühlen« wird. Die neuen Erlebnisqualitäten und Seins-Zustände als Gruppen- und Krippenkind drücken sich in ihrem symbolischen, spielerischen Tun und Handeln aus. Es ist in ihren kindlichen Beschäftigungen ein tieferliegender Erlebnisgehalt zu vermuten. Eine psychoanalytisch orientierte Kindheitsforschung orientiert sich deshalb am kindlichen Tun und Spiel, weil darin ein tieferliegender Erlebnisgehalt des Kindes angenommen wird. Im Medium des Spiels setzt sich das Kind „mit dem Erlebten, dem unbewussten, innerpsychischen Gehalt der Erfahrung“ (Stenger, 2010, S. 37) auseinander. Es arbeitet aktiv an diesen Themen, symbolisiert und bewältigt damit etwas. Heute tauchen ähnliche Beschäftigungen auf, die schon vor zwei Wochen in der zwölften Beobachtung ausführlich interpretiert wurden. Das Schütteln des Plastikgefäßes mit den vielen, wild durcheinanderwirbelnden Bällen, ist wahrscheinlich besetzt von ihren eigenen sozialen Erfahrungen. Die vielen, nicht zu durchschauenden Kinder repräsentieren die Bälle. Ihr Alltag sieht jetzt ganz anders aus als noch in der Kleinfamilie, in der sie das einzige Kind ist. Erinnern wir uns an die letzte Beobachtung, die beginnt, als die Kinder in der engen Garderobe angezogen werden. Dort erlebt die Beobachterin ein wildes Durcheinander mit beweglichen und weniger beweglichen Kindern, mit klagenden, weinenden und sich gegenseitig ärgern den Kindern und dazwischen viele Erwachsene, die selbst überfordert und gestresst wirken. Hier beim Schütteln des haltgebenden Gefäßes und beim Rühren im Topf ist Sophie die Kontrollierende. Sie bestimmt selbst und gleichzeitig spendet es etwas *Halt*, eine begrenzende, stabile Hülle, den Rand eines Topfes. Eine Vorstellung und Erfahrung von einem haltenden elterlichen Primär-objekt könnte sie in ihrem Tun ausdrücken. Diese Spiel und möglicherweise ihre innere Identifikation, selbst die Haltende und Kontrollierende zu sein, schaffen Beruhigung, Selbstwirksamkeit und Vertrauen. Der Gruppenalltag und die Routinen sind für sie noch nicht überschaubar, dafür ist sie noch zu neu. Auch, wenn sie ab heute nicht mehr Dörtes zentrales Eingewöhnungskind ist. Ihr Weg vom Einzelkind im familialen zum Eingewöhnungskind im institutionellen Rahmen führt sie weiter - und ihre innere Auseinandersetzung damit verweist darauf - zu ihrem Platz als Gruppenkind dieser pädagogischen Einrichtung. Als Gruppenkind bewegt sie sich nun freier und selbstbestimmter, was gleichzeitig bedeutet, dem Gruppenkon-

text ungeschützter ausgesetzt zu sein. Dies zeigt die folgende Szene, als ein deutlich älterer Junge sie völlig unerwartet *angreift*.

Als die [Betreuerin] weg geht, kommt ein deutlich älterer Junge dicht an Sophie ran, steht auch am Würfel. Sie macht sich etwas steif, aufrechter und versucht, ihn mit der Hand wegzuschubsen, murt dabei hörbar. Aber Karl lässt nicht von ihr ab, geht mit seinem Gesicht/Mund an ihren Arm. Genau kann ich es nicht sehen. Jedenfalls fängt Sophie laut an zu schreien. Erst als die Erzieherin zurückkommt, läuft Karl weg. Sie tröstet Sophie kurz und fragt sie: „*Hat er dich gebissen?*“, dann ermahnt sie Karl *‘Oh oh, Karl, nicht beißen!’* Sophie schnieft noch. Sie ist jetzt allein im Raum, geht in die Hocke und beim Krabbeln macht sie so ausstoßende Geräusche, *‘pah - pah’* oder so. Als wolle sie ihren Ärger loswerden. Sie krabbelt schniefend in den Bewegungsraum. Dörte sitzt mit dem neuen Eingewöhnungskind beim Ballbecken. Sophie krabbelt zu ihr. Sie hängt sich über das Ballbecken, bleibt einen Moment an der Kante hängen und Dörte sagt: „*Warte Sophie!*“ Sie schiebt das neue Eingewöhnungskind, das bereits im Ballbecken sitzt, ein wenig zur Seite. Als Sophie ebenfalls drin sitzt, murt sie ärgerlich, will den Jungen mit einer Hand wegschieben. Dörte nimmt das gar nicht wahr. Sophie hält jetzt in jeder Hand einen Ball, klopft sie aneinander und wirft sie ins Becken. Ist sie noch ärgerlich, frage ich mich? [...] Noch einmal zwei Bälle. Ich habe das Gefühl, das Wegwerfen spielt hier eine entscheidende Rolle, weil sie es mit viel Elan macht. Dann greift sie dem Jungen direkt ins Gesicht und schlägt nochmal mit der flachen Hand nach ihm. Dörte stoppt Sophie mit einem ermahnenden Zeigefinger, während sie sagt: „*Wir hauen hier nicht! Zuhause bist du das Einzelkind, aber hier gehört dir nicht alles!*“ Sophie beginnt zu weinen und schaut Dörte direkt dabei an. Sie wiederholt „*Nicht hauen, sondern ei, ei machen!*“ Sophie wirft wütend zwei der Bälle vor sich ins Becken und haut mit den Händen auf die Bälle, die vor ihr liegen. Dörte dazu leicht gereizt: „*Ja, so ist das*“ und geht nicht weiter darauf ein. Wenig später krabbelt Sophie aus dem Ballbecken. (Abschnitt 31-52_14. Beobachtung Kita_2_2013)

Nachdem eine von Dörtes Kolleginnen Sophie in dieser Situation kurz tröstet, entsteht bei der Forscherin der Eindruck, dass sie tendenziell allein damit fertig werden muss. In diesem Moment wirkt sie jedoch nicht stark verunsichert und hilflos. Sondern sie beruhigt sich wieder selbst, indem sie ihre Affekte zeigt und heraus lässt. Dörte hat von dem ganzen Konflikt nichts mitbekommen, um so überraschender der Fortgang dieser Szene. Sophie nutzt beim Krabbeln das tiefe Ausatmen und stößt Laute aus, wohl um ihren Ärger über den überraschenden Angriff zu verdauen. Im Ballbecken scheint ihr emotionales Erleben immer noch von den negativen Affekten bestimmt. Das drückt sich einerseits im kraftvollen Wegschleudern der Bälle aus und andererseits dann im Angriff gegen einen anderen Jungen, der im Ballbecken sitzt. Das soziale Miteinander muss noch gelernt werden. Gleichsam zeigt das aggressive Verhalten des älteren Jungen, dessen Verhaltensauffälligkeit des Beißens schon bekannt ist, dass nicht nur positive Erfahrungs- und Lernchancen in einer institutionellen Gruppenbetreuung gemacht werden. Ein prosoziales Verhalten wie Teilen, Kooperieren und das Lernen sozialer Interaktionen stehen bei Sophie noch am Anfang. Sie versteht wahrscheinlich noch nicht die Ermahnung der Frühpädagogin. Vor dem Hintergrund, dass Sophie

selbst gerade zuvor gebissen worden ist, erscheint die pädagogische Botschaft zu den Regeln der Gruppe im kindlichen Erleben ziemlich widersprüchlich.

Durch den Hinweis auf ihr Einzelkind-Sein klingt erneut ein latenter Vorwurf auf eine Verwöhnung und Anspruchshaltung an, der von Dörte schon einmal zu hören war. Sophies Ich-Bezogenheit und ihre gezeigten Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit passen scheinbar nicht in einen Gruppenkontext, indem der Betreuerin-Kind-Schlüssel zwar den derzeitigen Normen entspricht, aber dennoch oftmals zu knapp bemessen ist. Typische Grundthemen dieser Altersgruppe sind die Auseinandersetzungen der Kinder, wenn ein anderes Kind als ein potentiell Hindernis beim Erreichen der eigenen Ziele gesehen oder die Handlungen der Kinder eher gegeneinander gerichtet sind. Dies können wir hier beobachten, wenn sich Sophie durch den anderen Jungen im Ballbecken wieder einmal gestört fühlt, wahrscheinlich handelt es sich hier um einen Konflikt um den geteilten Raum. In diesem Sinne hat Dörte recht, wenn sie Sophie darauf hinweist, dass sie hier in einer Gemeinschaft mit anderen Kindern ist. Sophies individueller Weg von einem Einzelkind in seiner Kleinfamilie zu einem Gruppenkind in einer institutionellen Einrichtung ist das augenblickliche Thema. Es bestimmt Sophies inneres Erleben wie auch ihr Tun und ihre Interaktionen.

Zum Abschluss der Beobachtung sieht auch die Beobachterin Sophie mit anderen Augen. Sophie ist nicht mehr das aktuelle Eingewöhnungskind, welches dicht an ihrer eingewöhnten Bezugsperson bleibt. Sie bewegt sich freier, sicherer und wird mehr und mehr zum Teil dieser Kindergruppe, wie die nachfolgende Szene zeigt.

Sophie bewegt sich in den anderen Gruppenraum. Sie krabbelt sehr flink und ich gehe hinterher. Hier findet ebenfalls eine weitere Eingewöhnung statt, eine schwangere Mutter sitzt mit dabei. Ich versuche, mich unauffällig zu verhalten und setze mich an die äußerste Wand auf einen kleinen Kinderstuhl. Sophie macht Halt an einem Tisch, an dem eine Betreuerin einzelnen Kindern die Hände bemalt. Sie schaut lange zu, ganz interessiert. Ich habe den Eindruck, sie möchte es auch einmal versuchen, aber vielleicht war sie auch schon dran. Sie wird jedenfalls nicht gefragt. Dann kommt ein anderes neu eingewöhnendes Kind an die Reihe. Es fängt sofort laut an zu schreien, als die fröhpädagogische Fachkraft die wohl kühle Farbe auf seine Hand aufträgt. Erschrocken wischt sie alles ab. Sophie wirkt nun schon groß und eingewöhnt, so wie sie da steht. Aufgeschlossen und interessiert an den Dingen, die hier in der Gruppe geschehen. (Abschnitt 54-62_14. Beobachtung Kita_2_2013)

Dreizehnte Eingewöhnungswoche

Ende der Eingewöhnung | Abschied aus der Beobachtung

Nach 13 Wochen komme ich heute zum letzten Mal in die Einrichtung zum Beobachten. Eine Eingewöhnungszeit von drei Monaten - mit einigen Unterbrechungen - brauchte Sophie, um gut und sicher anzukommen in ihrem neuen Umfeld. Der Prozess der Eingewöhnung verlief über mehrere Etappen, an deren Ende Sophie die wiederkehrende Trennungsaufgabe bewältigt und eine stabile, vertrauensvolle Beziehung zu Dörte entwickelt hat. Nun ist sie dabei, vertrauter mit der Gruppe der anderen Kinder und ihrer Gruppenposition zu werden. Sie ist nun ein Krippenkind.

Ich öffne vorsichtig die Tür des Bewegungsraumes, wobei mir das Schild „*Bitte nicht stören - Eingewöhnung!*“ auffällt. Der Raum ist zwar leer, es ist aber ein lautes Stimmengewirr zu hören. Kinder weinen, eine frühpädagogische Fachkraft schimpft. Ich halte einen Moment inne und frage mich, wo mein Handy (Zeit) ist. Ich gehe nochmal zurück in den Flur, aber dort liegt es nicht. Drinnen finde ich es in meiner Tasche. (Abschnitt 5-10_15. Beobachtung Kita_1_2013)

Sophies Eingewöhnung im Sinne einer intensiven Übergangserfahrung ist noch nicht in Gänze abgeschlossen. In der frühpädagogischen Einrichtung gilt sie jetzt als vollständiges Gruppenkind. Das Schild an der Tür, welches die neuen Eingewöhnungskinder ankündigt, unterstreicht das. Die Forscherin ist einerseits erleichtert, dass dieser zum Teil belastende und aufwendige Forschungsprozess der Datenerhebung nun zum Ende kommt, auch aufgrund der schwierigen Dynamiken in den Forschungsbeziehungen. Trotzdem sucht sie zu Beginn ihre Uhr, so als wolle sie unbewusst heute keinen endenden Zeitrahmen akzeptieren. Als gäbe es in ihr ein unbewusstes Bestreben, noch länger bleiben zu wollen. Es ist ein ambivalenter Abschied heute. Sie hat das Kind nun lange Zeit begleitet. In schweren wie in schönen Momenten konnte sie ihre tiefgreifende Transformation im Kontext dieser ersten Transition verfolgen. Als sie den anderen Gruppenraum erreicht, findet sie Sophie bei den vielen Kindern zunächst gar nicht.

[...] dann sehe ich die Kinder an drei Tischen sitzen mit ihren Betreuerinnen. Ich bin unsicher, wo ich mich hinsetzen kann. Kein Stuhl ist frei. Ich rolle einen Schreibtischstuhl vom Bewegungsraum in den Gruppenraum. Lange suche ich dann Sophie. Ich frage mich schon, ob sie überhaupt da ist. Ich schaue in die Gesichter der kleinen Kinder, bis ich sie dann irgendwann erblicke. Sie sitzt ruhig neben einem anderen Mädchen, welches mir vorher kaum aufgefallen ist. Ich sehe, dass beide Trinkflaschen der Mädchen ganz dicht und vertauscht nebeneinander vor ihnen auf dem Tisch stehen. Die beiden sitzen nah beieinander. Als das andere Mädchen nach einer der Flaschen greifen will, greift Sophie sich sofort die Flasche, die vor ihr steht, obwohl es nicht ihre ist. Sie schaut das andere Mädchen mit einem kämpferischen Gesichtsausdruck und Habitus an, der zu verstehen geben könnte, das ist meins. (Abschnitt 10-20_15. Beobachtung Kita_1_2013)

In der Eingangsszene, in der das Beobachtungschild gesucht wird, zeigt sich die ganze Ambivalenz dem Abschied gegenüber. Es scheint so, als wolle die Forscherin in latenter Weise möglicherweise den Abschied vorwegnehmen, wenn sie denkt, dass Sophie gar nicht da ist. Zudem wird sie bald nicht mehr hierher kommen, aber Sophie wird bleiben - hier in ihrem neuen institutionellen Betreuungskontext. Sophie sticht auch nicht mehr besonders heraus unter den vielen anderen Kleinkindern. Sie ist jetzt Teil der Gruppe, ein besonderer Status als Eingewöhnungschild nicht mehr nötig. Die Szene mit dem Mädchen und den Trinkflaschen am Tisch zeigt, wie sehr Kleinstkinder vom Nachahmen lernen. Neben der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Austausch mit einem anderen Kind sehen wir hier, dass Vorstellungen von »Mein« und »Dein« geübt und Erfahrungen damit gesammelt werden. In dieser Szene zeigt sich, dass junge Kinder noch sehr auf sich bezogen sind, sich aber gegenseitig inspirieren und Konflikte meist, wie im vorliegenden Fall, Besitzkonflikte sind. Beide Kinder erproben hier auch soziales Handeln und die Reaktionen des Anderen, um sie kennen und abschätzen zu lernen.

Mein Blick geht zu Dörte, die mit zwei laut weinenden Kindern am Boden sitzt. Sophie scheint mich noch nicht bemerkt zu haben. Kurz darauf wird sie von Dörte aufgefordert aufzustehen. Sie nimmt Sophie an die Hand, damit sie sich aufrichtet. Sophie steht kurz und lässt sich dann zum Krabbeln auf den Boden nieder. Sie krabbelt zielorientiert in den Glasvorbau, wo bis jetzt kein anderes Kind ist. Dörte folgt ihr, schmeißt etwas in den Müll und sagt: „*Komm, nicht hier spielen!*“, aber Sophie bleibt unbeeindruckt auf ihrem Platz sitzen und schaut in meine Richtung. Sie schaut und schaut. Dann träumt sie, bleibt versunken dort sitzen. Als Dörte sich dann doch in ihre Nähe setzt, krabbelt sie nach einer ganzen Weile weiter in den Raum hinein Richtung Podest. Zuerst krabbelt sie zum Tisch und richtet sich zum Sitzen kurz auf. Wenig später krabbelt sie weiter und kommt seitlich vom Podest zum Sitzen. Dort liegt ein Stabspiel mit Holzteilen zum drauf stecken. Ich bin nun auch in dem Glasvorbau und habe mich weit entfernt in eine Ecke gesetzt. Sie schiebt ein einzelnes Teil, welches direkt vor ihr liegt, auf die Stange. Die anderen Holzteile liegen weit verstreut im Raum. Sie steckt ein weiteres auf die Stange, dann noch eines. (Abschnitt 29-36_15. Beobachtung Kita_1_2013)

Heute fällt der Beobachterin besonders auf, wie sicher und vertraut Sophie sich in den Räumen der Krippe bewegt. Tendenziell sucht sie scheinbar eher ruhige Orte mit wenigen Kindern auf. In mir entsteht der Eindruck, sie beschäftige sich häufig lieber allein. Dies kennt sie von zuhause, wo sie noch Einzelkind ist. Dort gibt es keine anderen Kinder und sie wird es gewohnt sein, sich auch allein zu beschäftigen. Dies zeigten bereits die Beobachtungen in der Familie. Gleichzeitig rekonstruiert dieser individuelle Beobachtungsverlauf, wie viel Zeit, Mut und Auseinandersetzung es für das Einzelkind Sophie braucht, um sich an die Anwesenheit der anderen Kinder zu gewöhnen und sich sicherer zu fühlen. Soziale Interaktionen kommen nun allmählich dazu. Ihr Selbstbewusstsein und eine Überzeugung, dass ihre Wün-

sche respektiert werden, zeigen sich zum Beispiel darin, dass sie einfach an dem von ihr gewählten Ort sitzen bleibt, obwohl Dörte sie auffordert, woanders zum Spielen hinzugehen.

Die Beobachterin spekuliert, dass Dörte heute aufgrund ihrer Anwesenheit näher an Sophie dran ist, sie gleichzeitig aber drüben im Bewegungsraum nach den anderen (neuen) Kindern schauen muss. Das Stabspiel lässt die Auswertungsgruppe an die Aufrichtung, die Wirbelsäule als stabilisierende Vertikale denken, sowie an das Thema *Ich* als Teil der Gruppe. Die vielen kleinen Teile, die im Raum verteilt liegen, könnten für sie die anderen Kinder repräsentieren, die noch in unüberschaubarer Weise überall herumschwirren. Sie ordnet sie und bringt sie durch das Sammeln und Aufstecken in eine bestimmte überschaubare Position. Eine Struktur bildet sich. Viele kleine Teile an einer Säule. Für Sophie könnte der Stab besetzt sein durch Dörte und ihre frühpädagogischen Kolleginnen, denn sie schaffen eine Tagesstruktur, helfen bei Konflikten und bieten Halt sowie Orientierung. Ihr spielerisches Tun - wie auch in den letzten Beobachtungen - scheint von diesen Thematiken bestimmt zu sein. Hier erforscht und bewältigt sie ihre augenblickliche soziale Wirklichkeit, die mit vielfältigen Veränderungen in der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung verknüpft ist. Dass sie später noch erste Schritte macht - die Beobachterin sieht dies zum ersten Mal - weist auf eine mehr und mehr gesteuerte, koordinierte Aufrichtung, das noch wacklige Stehen hin. So sicher und fest wie der Stab steht sie noch nicht, aber ihre motorische Entwicklung folgt dieser Richtung.

Zum Ende meiner Zeit steht sie wieder frei [...] und schaut verträumt aus dem Fenster. Sie wankt etwas [...], jedenfalls läuft sie dann auf einmal los. Sie geht, ohne sich festzuhalten drei, vier Schritte zum Tisch. Mir scheint es, als bekomme sie es selber gar nicht genau mit. Sie wirkt dabei wie ferngesteuert. Ihr Blick ist immer noch verträumt oder schaut sie aus dem Fenster? Umso mehr bin ich ganz aufgeregt und merke, dass sich sonst niemand beeindruckt zeigt. M., eine andere frühpädagogische Kollegin räumt gerade auf und läuft zwischen Sophie hin und her, aber sie reagiert nicht weiter darauf. Entweder - denke ich mir - hat sie es schon häufiger gesehen oder sie bemerkt es nicht. Jetzt wird mir allmählich klarer, womit sie so intensiv beschäftigt war, wenn sie heute immer mal wieder frei steht. Sie probiert, ihr Gleichgewicht im Stand zu halten und ein Gefühl für das freie Schwanken zu bekommen. Sie bereitet sich auf das Laufen vor. (Abschnitt 77-85_15. Beobachtung Kita_2_2013)

Völlig überraschend sieht die Forscherin Sophies zarten Laufversuch. Sie empfindet es wie ein Geschenk, welches Sophie ihr heute an ihrem letzten Tag macht. Es wirkt beruhigend und schafft Zuversicht, dass Sophie mit dieser neuen motorischen Fähigkeit besser zurechtkommen wird in der Kindergruppe. Mit dem Laufen erreicht sie eine neue Stufe der Selbstbestimmung und Unabhängigkeit. Dabei ist sie den anderen Kindern, anders als auf dem Boden krabbelnd, nicht mehr ganz so ausgeliefert.

Beim späteren Mittagessen ist zu beobachten, wie Sophie selbstverständlich und sicher mit dem Löffel allein isst. Ihr anfänglicher Widerstand, Dinge selbst zu tun, kann als Protest und Misstrauen gegenüber der fremden, ängstigenden Situation und den neuen, noch nicht vertrauten Bezugspersonen gedeutet werden. Besonders während der Nahrungsaufnahme, die oft einen intimen, nahen Moment darstellt, kämpft sie gegen das belastende Gefühl allein, ohne die Eltern zu sein an und stellt bisherige Fertigkeiten und Autonomie zurück. Möglicherweise hat sie deshalb noch lange Zeit das Füttern durch Dörte verlangt, sich regelrecht geweigert, eine Fähigkeit einzusetzen, die sie schon sicher beherrscht. Jetzt ist sie Teil der Kindergruppe, in der fast alle selbständig essen und sie akzeptiert dies. Insbesondere im Hinblick auf das Gruppenleben und ihre Unsicherheit in den sozialen Interaktionen, wird ihr das Laufen zu noch mehr Selbstvertrauen, angstfreierem Explorieren und Selbstwirksamkeit verhelfen. Für diesen letzten Moment mit dem beobachteten Eingewöhnungskind bleibt die Forscherin dankbar und erleichtert zurück. Sophie ist jetzt ein Gruppenkind einer Krippeneinrichtung.

Es ist ein wundersamer, fast magischer Abschluss einer langen und schweren ersten Transition in die außerfamiliäre Betreuung. Damit geht nun ein wesentliche Teil der Forschungs- und Entdeckungsreise mit seinen vielfältigen, oft verwirrenden Eindrücken und Erfahrungen zu Ende.

8 Schlussbetrachtungen

Die vorliegende Arbeit zeigt in bisher nicht dargebotener Breite und Detailtiefe wie zwiespältig und heikel, die frühe Krippenbetreuung von allen Beteiligten erlebt wird. Bestimmend für die intensive psychodynamische Einzelfallbetrachtung ist eine starke Ambivalenz, die sich durch den gesamten Eingewöhnungsverlauf zieht und nicht zuletzt auch die Forschungsbeziehungen beeinflusst. Ebenso wie Scheerer (2009) feststellt, zeigt sich der untersuchte Eingewöhnungsverlauf im Kontext der frühen Krippenbetreuung als „ambivalentes Unternehmen“. Die Ambivalenz der frühen Übergangszeit enthält ein Wissen davon, dass die „Trennung von der Mutter im Krippenalter sehr oft - grundsätzlich, weil das Kind zu jung ist oder im täglichen Einzelfall, weil das Kind noch Zeit für den Abschied braucht - forcierte Trennung ist, die nicht vom Kind ausgeht“ (S. 4).

Erstmalig zeigt sich hier detailliert, wie wenig Raum und Bewusstsein für die Trennungsaufgabe von den Beteiligten zugelassen wird. Trotz eines zunehmenden Wissens um die schmerzvollen Trennungserfahrungen des Kindes und den damit verbundenen Herausforderungen beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung (Datler, Ereky, & Strobel, 2001; Bailey, 2008; Ahnert, Kappler, & Eckstein-Madry, 2012) wird deutlich, dass der frühe psychische Schmerz und die Schuldgefühle im Trennungskontext der praktischen Eingewöhnung oftmals nicht gespürt werden *dürfen*. Weder in der Vorbereitung der Eltern auf die Eingewöhnung durch das Aufnahmegespräch, noch später im konkreten Übergang, wie in den Kapiteln 6 und 7 nachgewiesen, lässt sich ein bewusster und offener Umgang mit dem bevorstehenden Konflikt, dem Schmerz und der Ohnmacht dieser ersten, frühen Transition feststellen.

Die latente Überzeugung der erwachsenen Akteurinnen, dem Kind *etwas Schlimmes* anzutun, wie es sich in der Untersuchung gezeigt hat, verweist auf dieses frühe Wissen um die Vulnerabilität des Kleinkindes. Ebenso werden die Verleugnung im Hinblick auf den zukünftigen Umgang mit Beziehungen und Trennungen sowie die persönlichen Verlust- und Trennungserfahrungen der erwachsenen Beteiligten deutlich. Gleichsam zeigt die Felduntersuchung zur Eingewöhnung tiefgehend auf, wie mit dem frühem Trennungsstress und den Schuldgefühlen auf Seiten der erwachsenen Beteiligten umgegangen wird. Die Tendenz, dem auszuweichen, ist groß, denn die schmerzlichen Gefühle und Stimmungszustände der Kinder, die besonders in der ersten Zeit der Eingewöhnung immer wieder auftauchen, sind für alle Anwesenden nur schwer zu ertragen. Dabei stellt sich die Frage, wie viel Raum für den Ausdruck des kindlichen Abschiedsschmerzes, der Traurigkeit, des Weinsens, des Protests und weiteren Reaktio-

nen in einer elementarpädagogischen Einrichtung gewährt wird. Die Forschungsarbeit zeigt kleinteilig auf, wie ein verstehender, sensibler Blick auf die kindlichen Gefühlsregungen, die Abwehr und Bedürfnisse eingenommen werden kann. Gleichzeitig ist jedoch auch festzuhalten, wie schwer es ist, eine diesbezügliche professionelle und feinfühligte Haltung im Krippenalltag immer wieder einzunehmen und sich über die Zeit zu bewahren. Besonders unter den schwierigen, belastenden Arbeitsbedingungen ist dies hervorzuheben.

Die gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Wünsche der Eltern sowie der Mythos der frühen Selbständigkeit (Allert, 2007) rücken den Umstand der frühen Krippenbetreuung von Kleinst- und Kleinkindern gerne in ein allzu positives Licht. Gegenwärtig erscheint der frühe Besuch einer öffentlichen Betreuungseinrichtung als eine grundsätzliche, kaum hinterfragte weil nötige Entwicklungs- und Förderbedingung besonders im Hinblick auf zukünftige Bildungs- und Karrierechancen⁶⁸ nun auch schon für die Kleinsten (vgl. Bethke & Schreiner, 2009; Becker-Stoll, Berkic, & Kalicki, 2010; Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014). Es ist nicht mehr das zu erziehende, disziplinierende sondern ein von Beginn an kompetentes, selbständiges Kind (Dornes, 1993/2004). Immer mehr rückt dabei aus dem Blickfeld, dass es für jegliche Art von kindlicher Entwicklung, von Förderung und Bildung eine sichere Bindungs- und Beziehungserfahrung braucht. Vielfach wurde darauf hingewiesen, wie bedeutsam dafür ein störungsarmes Einstimmen auf die frühkindlichen Bedürfnisse und Mitteilungsebenen ist und dass es dafür gemeinsame Zeit braucht. Eine zu frühe, zu lange und zu schnelle außerfamiliäre Betreuung (Scheerer, 2009a) verringert diese Zeit und damit das nötige Vertrauen in die Tragfähigkeit der ersten Bindungen, die als Basis dient für den zukünftigen Umgang mit Beziehungen und Trennungen.

Deutlich wird bei der Gesamtbetrachtung der Arbeit wie mit der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung auch ein schwieriger sozio-emotionaler Wandlungsprozess vom Einzel- zum Krippenkind verbunden ist. Darüber hinaus weist die vorliegende Arbeit detailliert nach, inwieweit die frühe Gruppenbetreuung für Kleinstkinder eine besondere, belastende Herausforderung darstellt, die nur wenig mit der kollektiven Vorstellung eines sich gegenseitig bereichernden, harmonischen Zusammenseins unter Kleinst- und Kleinkindern zu tun hat.

⁶⁸ Natürlich muss die aufgeworfene Problematik der Frühbetreuung in Abhängigkeit von den realen Lebensumständen der Kinder gesehen werden. Klar ist, dass in vielen Fällen eine außerfamiliäre Betreuung Chancengleichheit fördert und Benachteiligung und Belastungen auszugleichen vermag.

Die explorative Fallstudie belegt, wie mühsam, ängstigend und herausfordernd das Hineinwachsen in eine Gruppenstruktur für ein einjähriges Einzelkind sein kann. Die Gruppensituation zeichnet sich durch ein hohes Maß an Lautstärke, dauernde Bewegung und Ablenkung aus. Da das untersuchte Kleinkind seine Zeit bisher ausschließlich mit den Eltern verbrachte und kaum Kontakte zu anderen Kindern bestanden, ist seine soziale Beziehungs- und Gruppenfähigkeit - als eine wichtige Vorerfahrung - noch schwach ausgeprägt. Natürlich ist zu berücksichtigen, dass dies auch der üblichen Entwicklungsreife eines einjährigen Kindes entspricht. Gleichaltrige Kinder haben noch nicht die notwendige Reife und sind sich eher gegenseitig ausgeliefert; in Konfliktsituationen gilt das Recht des Stärkeren. Wie nachgezeichnet erschwert dies zusätzlich ihren Übergang in die Kindergruppe, wobei schon Ahnert (2003) darauf hinweist, dass die Fähigkeit zur Peer-Interaktion als ein absichtsvolles Miteinander erst kurz vor der Vollendung des zweiten Lebensjahres zu beobachten ist.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser und anderer Studien (Fürstaller, 2019) sowie der psychoanalytischen Entwicklungstheorie bestätigen auch meine Erkenntnisse, dass für Kleinkinder ein offener, großer und altersgemischter Gruppenkontext immer auch mit beunruhigenden, ängstigenden Elementen und Erfahrungen der Orientierungslosigkeit und des Verlassenseins einhergeht. Es gilt viel stärker als bisher, diesen familiensoziologischen, psychodynamischen Aspekt hinsichtlich der Vorstellung über andere Kinder - analog der Geschwisterbeziehungen der frühen Jahre (vgl. Sohni 2011) - zu beachten, da besonders Kleinst- und Kleinkinder andere Kinder noch in vielfältiger, unreifer Weise wahrnehmen. Anders als bisherige Forschungsergebnisse und tendenziell positive theoretische Überlegungen zur Bedeutung und Entwicklung früher Peerbeziehungen (z. B. Viernickel, 2002; Hover-Reisner & Fürstaller, 2017; Ahnert, 2003) findet dieser Umstand bisher kaum Niederschlag im professionellen Diskurs der Kindheitspädagogik (außer Fürstaller, 2019). Darüber hinaus bestätigt dies die Notwendigkeit einer mitschwingenden, feinfühligen Kindheitspädagogin, die zwischen den betreuten Kindern Kontakte herzustellen vermag und vermittelnd unterstützt.

Die vorgestellte Arbeit ist ein erneuter Beleg dafür, dass es sich bei der frühen Krippenbetreuung um ein hoch komplexes und konfliktreiches Feld handelt (vgl. Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012; Ahlheim & Ahlheim, 2014). Einen einzelnen Eingewöhnungsverlauf ins Zentrum zu stellen macht es möglich, sich ganz detailorientiert und multiperspektivisch über einen langen Zeitraum mit dem (latenten) Beziehungs- und Interaktionsgeschehen im ersten Übergang vom Elternhaus in die öffentliche Tagesbetreuung zu beschäftigen. Der besondere Wert der Arbeit zeichnet sich desweiteren dadurch aus, das

sie neben der Detailtiefe auch die Komplexität und Vielschichtigkeit des einzigartigen Prozesses abbildet. Die hier angestellten Überlegungen richten sich aus einer psychodynamischen Perspektive besonders darauf, wie Kinder und die Beteiligten diesen Transitionsprozess erleben mögen. Der damit geschaffene Fokus zeigt auf, wie wichtig es ist, nicht nur die sichtbare Verhaltensebene zu berücksichtigen, sondern die vielschichtigen, auch unbewussten Dynamiken wie Störungen, Fehlleistungen und Verwirrungen aufzunehmen. Sie erweitern die Verstehensprozesse, indem sie die Möglichkeit bieten, inner- und interpsychische Dynamiken genauer zu untersuchen (vgl. Rauh, 2017, S. 10). Die vorliegende Untersuchung schafft damit einen erweiterten Zugang zum frühen Ablösungsgeschehen zwischen Kleinkind und Eltern, und entwickelt in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial spezifische, neuartige Perspektiven auf eine professionelle Übergangsbegleitung in der frühen Kindheit.

Zurückblickend auf eine langwierige, aufwühlende und mitunter schwierige Forschungsreise geschieht auch mit den Leserinnen etwas beim Lesen dieser Arbeit. Es macht etwas mit uns, wenn wir in dieser intensiven, beziehungsorientierten Einzelbetrachtung von den frühen Trennungs- und Anpassungsprozessen aus der Sicht des kleinen Kindes und der Beteiligten erfahren. Dabei stellt sich ein mitfühlendes Berührtsein ein, welches mit leisen, schmerzlichen Anklängen an eigene frühe Trennungs- und Verlusterfahrungen einhergehen kann. Ebenso könnte sich eine Empörung über die psychodynamischen Sichtweisen und damit einhergehend eine rationalisierende Verleugnung der Trennungsproblematik einstellen, die daneben häufig die öffentliche Diskussion zu frühen Krippenbetreuung bestimmt (vgl. Scheerer, 2008).

Die Anschaulichkeit eines narrativen, detailtiefen Vorgehens im Kontext eines individuellen Eingewöhnungsverlaufs eröffnet besonders für angehende und bereits Tätige der Kindheitspädagogik wertvolle, vielschichtige Einblicke in das Konfliktpotential der frühen Transition in die außerfamiliäre Betreuung. Für Lernende schafft dieser seltene Blick hinter die meist *verschlossene Tür* einer Betreuungseinrichtung (Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011) eine besondere Möglichkeit, das Zusammenwirken von Wissen, Praxis- und Selbstreflexion in offener und erfahrungsgeleiteter Weise zu verfolgen und sich davon berühren zu lassen. Damit leistet die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag für die moderne Kindheitspädagogik und im besonderen für eine professionelle Eingewöhnungsbegleitung, deren Schlüsselmoment ein „differenziertes und sorgfältiges Nachdenken über Beziehungsprozesse“ (Wininger, 2012, S. 75) sein sollte.

Die eingewöhnende Fachkraft (Jahrgang 1973⁶⁹) spricht im Interview darüber, wie sie in einem Praktikum ihres Fachschulstudiums zur Kindergärtnerin in der Wendezeit in Sachsen-Anhalt wieder in die Räume ihrer eigenen Krippe kommt. Sie erinnert sich an Dinge, die sie im Interview verkürzt als „gruselig“ bezeichnet. Einen Ort, den sie „Schleuse“ nennt, an dem die Eltern ihre Kinder dem Fachpersonal übergeben mussten, ohne je zu wissen, was hinter der Schleuse mit ihnen passiert (vgl. Israel, 2009, 2015, 2017). Diese Erfahrungen mit eigener Frühbetreuung in der DDR sowie später im beruflichen Kontext der Wendezeit erklärt ein Stück weit die Euphorie der Fachkraft, mit der sie das Infans Eingewöhnungskonzept im Aufnahmegespräch und im Interview darstellt. Es scheint ihrer Euphorie des Anfangs geschuldet zu sein - nach einer beruflichen Neuorientierung⁷⁰-, die sie wahrscheinlich zu dieser würdigen und durchweg positiven Haltung bringt. Besonders der herausgegriffene Aspekt der „Schleuse“ und der *verschlossenen Tür* der Krippeneinrichtung verweist unter anderem auf die umstrittene frühe institutionalisierte Erziehung in der DDR, in der es keinen Platz gab für ein Verständnis des kindlichen Trennungsprozesses und den bedeutsamen Einbezug der Eltern für eine Eingewöhnung (Israel & Kerz-Rühling, 2008). Ähnliches gilt für die Betreuungspraxis in Westdeutschland. Heute ist diese *Tür* zur Betreuungseinrichtung in der Anfangszeit stärker geöffnet, auch wenn im vorliegenden Fall wenig Austausch zwischen der Fachkraft und den Eltern darüber stattfindet, was in der Zeit ihrer Abwesenheit hinter der *verschlossenen Tür* der frühpädagogischen Einrichtung mit ihrem Kind passiert. Das getriebene, hektische Wegrennen der Beobachterin aus einer der ersten Trennungssituationen könnte als Gegenübertragungsreaktion etwas darüber aussagen, wie es Eltern in den ersten Trennungsmomenten vom ersten Kind wohl ergehen mag. Die tiefe Betroffenheit ist nur schwer auszuhalten, selbst für die Forscherin. Tendenziell wird sie eher abgewehrt. Diese verleugnende Tendenz trägt sicherlich dazu bei, dass weder über das schmerzliche Erleben des Kindes während der elterlichen Abwesenheit noch über die belastenden Reaktionen bei den Eltern gesprochen wird.

Obschon im historischen Rückblick die Entwicklung und Etablierung der heute weit verbreiteten Eingewöhnungskonzepte einen erheblichen Qualitätszuwachs darstellen, braucht die heutige Krippenpädagogik besonders für die hier untersuchte Altersgruppe der Ein- bis Zweijährigen ein differenzierteres, altersspezifischeres Handlungskonzept. Dies sollte sich durch

⁶⁹ Das bezahlte Babyjahr wurde in der DDR ab 1976 aufgrund von zahlreichen seelischen Belastungen mit Ess-, Schlaf- und Verhaltensstörungen eingeführt (vgl. Behncke, 2006).

⁷⁰ Sie hatte zuvor viele Jahre im Kindergarten gearbeitet und sich gerade neu auf die pädagogische Arbeit mit Unter Dreijährigen beworben.

ein deutlich höheres Maß an Flexibilität und ein genaueres, beziehungsorientiertes Verständnis für die frühe Trennungsproblematik sowie die Schwierigkeit des Übergangs in eine Gruppenbetreuungssituation auszeichnen. Damit könnte sie sich genauer auf jedes einzelne Kind und seine Bezugspersonen einstellen und geeignete, passgenauere Lösungen für die Familien finden.

Der besondere Wert der Einzelfallstudie ist in seinen vielfältigen, genauen Einblicken - unter Berücksichtigung psychodynamischer Prozesse - in die Interaktions- und Beziehungsprozesse dieser frühen Transition eines einjährigen Kindes zu sehen. Solch eine ganzheitliche, psychodynamisch-pädagogisch orientierte Erfassung eines frühen Transitionsprozesses gibt es in dieser Art noch nicht. Die explorative Arbeit führt zu einer genauen Betrachtung früher Sozialkontakte im ersten und zweiten Lebensjahr. Anders als in den wenigen Fachbeiträgen zeichnet sich hier ein fein differenziertes Bild von den Schwierigkeiten, den kindlichen Wahrnehmungsprozessen anderen Kindern gegenüber sowie den nötigen professionellen Erfordernissen ab. Solch eine besondere Berücksichtigung des Alters für diesen Kontext ist im wissenschaftlichen Diskurs einmalig. Die zentrale Hypothese, dass die Eingewöhnung einjähriger Kinder sich erheblich von denen der Zwei- und Dreijährigen unterscheidet, konnte durch die Felduntersuchung bestätigt werden. Die Kategorie der »Unter Dreijährigen« in der Kindheitspädagogik erscheint als eine ungünstige Verallgemeinerung, welche die spezifischen Bedürfnisse, Entwicklungsthemen und -aufgaben der Lebensspanne nicht ausreichend berücksichtigt.

Während der Familienbeobachtung der ausdrucksstarken, einjährigen Sophie, die als erstes Kind mit ihren Eltern⁷¹ in einem ehemaligen Ostteil von Berlin aufwächst, fällt auf, dass beide Eltern ihr Kind gerne selbstständiger und losgelöster sehen würden. Besonders ihre motorische Entwicklung stellt für sie ein Problemfeld dar, welches im Kontext der bevorstehenden Eingewöhnung an Bedeutung gewinnt. Ähnlich wie damals in den Berliner Studien (Ahnert, 2011) vor und nach der Wende festgestellt, soll das eigene Kind fit für die Kinderbetreuung gemacht werden. Die vorliegenden Ergebnisse deuten auf eine latente Überzeugung der Eltern hin, Entwicklung lasse sich forcieren, indem mit dem Kind geübt und trainiert wird. Zu vermuten ist, dass es somit zu überhöhten Selbstständigkeitsforderungen gekommen ist, ähnlich wie sie bei den untersuchten Ostberliner Mutter-Kind-Paaren im Kontext der beginnenden Transition in die außerfamiliäre Betreuung beobachtet wurde.

⁷¹ Beide Eltern sind Ende Dreißig, die Mutter ist in Ostdeutschland aufgewachsen und der Vater in Westdeutschland.

Die Vorstellung, mein Kind wird im Übergangsprozess „keine Probleme machen“ (Scheerer, 2008, S. 123), verweist auf den (latenten) Erwartungsdruck, den die Eltern an ihr Kind richten und dem sie sich selbst aussetzen. Desweiteren wirken sich institutionelle Erfordernisse, professionelle Haltungen und Zwänge negativ auf den untersuchten Eingewöhnungsverlauf aus. Ähnlich wie Scheerer (2008) feststellt, verlagert sich der Schwerpunkt weg von der frühen Trennung als Konfliktfeld hin zum Kind.

Diese Tendenz findet sich auch bei den Untersuchten. In einer der Familienbeobachtungen vor der Eingewöhnung fragt sich die Mutter, was wäre, wenn Sophie „sich doch nicht so gut trennen kann und Mucken macht“. Scheerer (2008, S. 123-124) weist darauf hin, dass diese Diskussionsverlagerung den Eltern und der Öffentlichkeit suggerieren soll, „dass ein gutes Kind jenes sei, das solch eine Trennung symptomfrei hinnimmt, dass die Trennung kein Problem für das Kind und es also auch konfliktfrei möglich sei, Mutterschaft und Karriere“ schon in der frühen Zeit des Kindes für alle zufriedenstellend zu vereinbaren. Aus einer psychoanalytischen Perspektive sehen wir wieder eine tendenzielle Verleugnung des Trennungskonfliktes. Es wird nicht weiter darüber nachgedacht, wie diese Gewöhnung an die fremde Umgebung gelingen kann, aber auch wie schwer es möglicherweise den Eltern fällt, ihr Kind abzugeben.

Das verbreitete Erziehungsziel der Selbständigkeit (Allert, 2007) verknüpft sich mit Vorstellungen von Selbstbewusstsein nun schon für die Altersstufe der Kleinst- und Kleinkinder, die sich noch in der zentralen Phase der Selbstentwicklung befinden. Auch wenn im vorliegenden Fall die Ergebnisse darauf hindeuten, dass eine leichte Forcierung von Selbständigkeit im Kontext der außerfamiliären Betreuung stattfindet, so zeigt der Eingewöhnungsverlauf dennoch auch eine andere Seite.

Bei der Gesamtbetrachtung des Verlaufes wird deutlich, wie neben einem schmerzlichen Trennungsprozess von den primären Bezugspersonen auch nachfolgend eine Hinwendung an *das Neue* geschieht. Sophie entwickelt eigene Sicherheits- und Stressreduktionsstrategien (Übergangsobjekt, Warten, Bewegung, spielerisches Tun), die sie zunehmend unabhängiger von der unmittelbaren Hilfe der Bezugsperson agieren lässt. Natürlich nehmen nach mehreren Wochen die Echobereitschaft und die allgemeinen dyadischen Interaktionskontexte mit der eingewöhnenden Bezugsperson ab. Es ist ein Zeichen des fortgeschrittenen Eingewöhnungsprozesses, dass die Ansprech- und Verfügbarkeit der eingewöhnenden Bezugsperson nachlässt und das einstige Maß an Zuwendung, Geborgenheit und Vertrautheit nicht wiederherzustellen ist. Sophie durchläuft den intensiven Trauerprozess und akzeptiert nun mehr den tag-

täglichen Trennungsprozess von den Eltern. Nach Kast (1982/2015) folgt dem Trennen-Müssen immer auch ein Finden. Nun ist immer stärker zu sehen, wie die kleine Sophie mehr und mehr in die Gruppenbetreuung mit ihren ganz spezifischen Abläufen und Ritualen einwächst. Jetzt sind es vorwiegend die anderen Kinder, die in ihren beobachtenden Fokus rücken, durchkreuzt von schmerzlichen Momenten des Verlassen- und Alleinseins sowie dem spielerischen Versunkensein. Neue Erlebnisqualitäten bestimmen nun ihr Sein als Gruppen- und Krippenkind. Anders als noch im familiären Kontext erfährt sie hier, wie es ist, nicht immer im Mittelpunkt zu stehen und prompt Abstimmung zu erfahren. Dies fördert in einem gewissen Maß auch ihr psychisches Wachstum. Es ist ein Übergang zur depressiven Position wie M. Klein es bezeichnet, wenn das Kind einsieht, dass die Welt sich nicht nur um sie dreht (Diem-Wille, 2007, S. 94). Es ist ein nötiger, unumgänglicher psychischer und sozialer Reifeschritt.

Durchaus denkbar, dass der Umstand der frühen Kinderbetreuung, der zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse und das spezifische Entwicklungstempo der Kinder zugeschnitten ist, diesen natürlichen Loslösungs- und Reifeprozess beschleunigt (vgl. Scheerer 2008a, 2008b, 2009a). Der untersuchte Einzelfall verdeutlicht, wie damit Selbständigkeit und Affektbeherrschung forciert werden. Diese Arbeit zeichnet auch nach, dass die notwendig werdende Selbständigkeitsentwicklung des Kleinstkindes progressive Reifungsprozesse nach sich ziehen kann. An vielen Sequenzen weist die vorliegende Studie nach, dass sich vielfältige Erlebnis- und Kontaktmöglichkeiten sowie psychische und physische Reifungsschritte im Kontext der institutionellen Betreuung ereignen. Trotz der Ambivalenz zeigt Sophie eine starke Resilienz und Fähigkeiten, ihre Gemütszustände auszudrücken, zu regulieren und im spielerischen Tun auszudrücken.

Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich desweiteren die Bedeutung der Aggression herausstellen, die bisher in der Forschungsliteratur (Ahnert, 2003; Datler, Datler, Fürstaller, & Funder, 2011; Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, & Ereky-Stevens, 2012; Becker-Stoll & Wertfein, 2015) so noch nicht für den Kontext der Eingewöhnung beachtet worden ist. Zum Einen spielt die Aggression für die Ablösung aus den engen Primärbeziehungen eine bedeutsame Rolle. Zum Anderen unterstützt sie auch die Entfaltung eines triangulären Raumes, der wiederum dem Kind hilft, mit Trennungen und Ausgeschlossenheit besser zurecht zu kommen. Aggression als Triebkraft im Kind dient der Separation und Individuation. Für den elterlichen Trennungswunsch oder die -notwendigkeit braucht es unweigerlich auch Aggressionsmomente, damit die Beteiligten innerlich ein Stück weit voneinander abrücken können. Dabei geht es darum, dem Kind die temporäre Trennung zuzumuten, damit eine stärkere

Hinwendung an die neue Situation mit noch nicht vertrauten Bezugspersonen und anderen Kindern gelingen kann.

Trotz des bemühten Engagements der Kindheitspädagogin im untersuchten Fall und den vielfältigen Überlegungen, die unter anderem in Eingewöhnungskonzepten münden, geht es meines Erachtens darum, nicht weiter zu leugnen, dass das Kind seinen Weg nicht *ungestört* gehen kann. Es braucht die Bereitschaft der Erwachsenen und der Gesellschaft, Trennungsgression und den Wunsch sowie die Notwendigkeit nach Loslösung aus den engen Bindungen zum Kind im Kontext der frühen Kinderbetreuung bewusster zu leben. Dies bedeutet die kindlichen Reaktionen (Trauer, Protest etc.) auf die ihm zugemutete Trennung auszuhalten. Die in der Abwendung der Eltern von ihrem Kind enthaltene Aggression ist nicht nur ein notwendiges Mittel, sondern sie kann auch weitere sozio-emotionale sowie motorische Entwicklungsdynamiken im Kind anregen. Die Realität einer frühen Gruppenbetreuung - das zeigt die Einzelfallstudie ganz deutlich - mutet den Kindern ein gewisses Maß an Allein- und Verlorensein und Selbständigkeit zu, die sich unter anderem progressiv, wenn auch forciert auswirken können.

In Anbetracht der Ambivalenz, die mit der frühen Kinderbetreuung verknüpft ist, kann der untersuchte Einzelfall ebenso aufzeigen, dass die institutionalisierte Krippenbetreuung nicht für jedes Kind und nicht zu jedem Alter die beste, gesündeste, stressgemilderte Umgebung für sein Aufwachsen darstellt.

In der Krise im Eingewöhnungsverlaufs verdichtet sich der Umstand, dass bei Kindern in der Anpassungsphase nach Ahnert (2011, S. 201) mit Schwankungen zu rechnen ist, besonders, „dass bei Kindern, die bisher kaum soziale Erfahrungen außerhalb ihrer Familie machen konnten, [...] man sich auf längere Adaptionenverläufe einstellen“ muss. Die Analyse lässt vermuten, dass die untersuchte Fachkraft nicht über entsprechendes Wissen verfügte. Im Kapitel 6 konnte aufgezeigt werden, dass sie das Aufnahmegespräch zur Eingewöhnung nicht ausreichend nutzte, um die vielfältigen Faktoren, die die Anpassungs- und Belastungsfähigkeit des Kindes einschränken, zu berücksichtigen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass ein einzelnes Gespräch der Komplexität dieser Thematik nicht gerecht wird.

Als letzter überraschender Aspekt der Einzelfallanalyse kristallisiert sich die (latente) Nutzung/der Gebrauch der Beobachterin/Forscherin als *Mitwisserin*, als *Anker* und als *Störfaktor* heraus. Anders als in der öffentlichen und teilweise auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur frühen Kinderbetreuung, die positive Aspekte wie Frühförderung, Bildungsbeziehung und Gruppenzugehörigkeit unterstreicht (vgl. Stamm, 2014), taucht hier eine andere

Dimension auf. Der frühe Trennungsschmerz des Kindes mit all seinem Leid, die Schuldgefühlen und der phantasierte Bedeutungsverlust in den Eltern kumulieren sich zu einer unbewussten, latenten Überzeugung, dem Kind durch die Fremdbetreuung etwas *Schlimmes* anzutun. Diese latente Phantasie und ihre Verleugnung scheinen alle Akteurinnen in der ersten Zeit der Eingewöhnung zu begleiten. Gleichsam wirkt eine unbewusste Erwartung in den Forschungskontext mit hinein. Die Forscherin könnte genau diese latente Überzeugung entkräften, indem sie durch ihre Untersuchung aufzeigt, dass eine temporäre Trennung von den Eltern für Kleinkinder keine weitreichenden, belastenden Folgen hätte. Diese Dynamik könnte mit einer unbewussten, entlastenden Wunschvorstellung unserer Gesellschaft zusammenhängen, dass Kleinkinder in nur wenigen Wochen mit Hilfe eines Eingewöhnungsprogramms die erste Transition in die außerfamiliäre Betreuung bewältigen (vgl. Datler, Ereky & Strobel, 2001). Erst mit fortschreitender Eingewöhnung wird klar, wie nah beieinander die schmerzlichen, psychischen Ablöseprozesse, die kindliche Neugier und Autonomielust sowie das Wohlbefinden und die Verzweiflung liegen. Die Fallstudie belegt den differenzierten kindlichen Prozess des sich Trennens und Hinwendens im Zuge der Eingewöhnung in die Krippeneinrichtung.

In unerwarteter Weise häufen sich im Fortgang der teilnehmenden Beobachtung Hinweise darauf, dass Sophie die Beobachterin über den Blick als ein zusätzliches, sicherheitsspendendes, tröstendes Objekt *gebraucht*. Immer mal wieder sucht sie den Blickkontakt, mal vergewissernd, dann wieder träumerisch. In der vertiefenden Auswertungsanalyse wird dieser Umstand vorrangig als ein Ausdruck der kindlichen Bedürfnislage, die nach Sicherheit, Halt und vertrauter Bestärkung sucht, verstanden. Vor allem in überfordernden Situationen nutzt Sophie scheinbar den haltenden, ganzheitlich wahrnehmenden Blick zur Beobachterin, um sich zu beruhigen, zu stabilisieren und zu trösten. Es ist zu vermuten, dass die schon bekannte Forscherin das beobachtete Kind aufgrund der voran gegangenen Familienbeobachtungen an ihre Eltern und ihr Zuhause tröstlich und hoffnungsvoll erinnert. In der Situation der überraschenden *Nutzung* der Beobachterin durch das Kind hätte sich ein triangulärer Entwicklungsraum eröffnen können. Dann hätte das verunsicherte, bedürftige, nach Sicherheit suchende Kind die anwesende Kindheitspädagogin und die Forscherin für eine gewisse Zeit als ein *haltendes Dreieck* nutzen können.

Gleich beim ersten Kennenlernen zwischen Forscherin und den Eltern taucht der Begriff des *Störers* im Kontext einer längeren Abwesenheit des Vater auf. Später dann wird der Topos *des Störenfriedes* in Bezug auf die Beobachterin/Forscherin verwendet. Manche Szenen las-

sen sich in ihrer (latenten) Beziehungsdynamik so verstehen, dass über die Position der Beobachterin/Forscherin und ihr Vorhaben etwas verdeckt verhandelt wird. Als es zur sogenannten Krise im Eingewöhnungsverlauf kommt, deklarieren sie die anderen Beteiligten zum *Störer* und *Eindringling*, der einen gut geplanten Ablauf (die Eingewöhnung) durcheinanderwirbelt. Fast wäre sie in diesem Kontext hinausgedrängt worden. All die unterdrückte Wut, die Verunsicherung und der enorme Erwartungsdruck lasten auf den Beteiligten. Dies *darf* nicht gespürt und ausgedrückt werden. Ebenso wenig wird darüber gesprochen, dass die Eingewöhnung schwierig beziehungsweise langsamer und anders als erwartet verläuft. Gute und schwierige Tage wechseln sich ab. Hinzu kommt ein einwöchiger Urlaub der eingewöhnenden Bezugsperson, der kurz bevor steht und ihre Kollegin, die sie vertreten soll, ist krank. Es ist ein durchaus krisenhafter Moment, in dem sich ein Teil der destruktiven Dynamik auf die Beobachterin/Forscherin richtet.

Zum Schluss möchte ich neben der erwähnten negativen Phantasie, dem Kind etwas *Schlimmes* anzutun, mit Ahrbeck auf eine entgegengesetzte „Goldene Phantasie“ (nach Cohen 2004, zitiert nach Ahrbeck 2013, S. 62) hinweisen, die „auf dem schönen Schein eines dyadischen Einvernehmens beruht, das Differenz erzeugende Kategorien missachtet und die Gesetzmäßigkeiten der Außenwelt für bedeutungslos erklärt“. Psychische Entwicklung braucht ein triadisches Gefüge, einen Rahmen und entwicklungsanregende Reize. Systemisch betrachtet verhilft der Dritte, die „dyadische Konstellation in einen größeren Kontext einzubetten und zu erweitern, zum anderen braucht es ihn auch, damit sich die Dyade gegen ihn konstituieren und abschließen kann“ (Grieser 2015, S. 69). Gerade die (auch körpernahe) Differenzerfahrung als zentrales Moment in der Vater-Tochter-Beziehung, aber auch die schwierige aber wichtige psychodynamische Position des Vaters⁷² als *Störer*, als *Anderer* und Förderer von Individuation in der Kleinfamilie klingt an vielen Stellen der Studie an. Hier könnten weitere Forschungen zur Bedeutung des Vaters im Übergang zur außerfamiliären Betreuung anknüpfen.

Beide Phantasien verstellen den Blick auf die Kraft der Entwicklung und die Resilienz im Kinde, welche ein Hindurch-Schreiten durch das „Tor zur Welt“ (Fuchs, 1995) möglich und nötig machen. Die Krippeneinrichtung ist ein *Teil der Welt* und die Eingewöhnung ihr *Tor*. Dieser Prozess ist unweigerlich mit Trennung, Konflikt und Störanfälligkeit verbunden. Darüber hinaus verleugnen beide Phantasien die konfliktreichen, widersprüchlichen inneren Bestrebungen im Menschen, die als grundlegende Basis psychoanalytischen Denkens gelten.

⁷² Generell könnten natürlich beide Elternteile diese *dritte* Position vertreten.

Gleichsam verweist der Topos *des Störens* noch auf einen anderen wichtigen Punkt der Untersuchung. Es ist der sensible Prozess des Aufbaus einer vertrauensvollen, neuen Beziehung zwischen Kind und Kindheitspädagogin, der durchaus heikel und störanfällig ist. Eine so komplexe und krisenanfällige Schwellensituation braucht möglicherweise einen Rückzug und Schutz, wofür das mehrfach angeführte Bild der *verschlossenen Tür* der Krippeneinrichtung steht. Eine teilnehmende Beobachterin, die in das direkte Zentrum der neuen Begegnung hinein rückt, löst etwas aus. Die vorliegende Einzelfallstudie zeigt, wie Sophie scheinbar auf ihre An- und Abwesenheit reagiert. Das, was beforscht werden soll, verändert sich durch die Forscherin und löst dadurch weitere beziehungsdynamische *Verwicklungen* aus. Trotz der wertvollen, einmaligen und raren Blicke hinter die *verschlossene Tür* einer Krippeneinrichtung, zeigt sich, wie das Kleinstkind die Beobachterin/Forscherin als zusätzliches Gegenüber, auch im Sinne eines Übergangssubjekt und als *Anker* (Wortlaut der Mutter), verwendet und für die Meisterung der frühen Schwellensituation nutzt.

Das methodische Verfahren der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung und Auswertung nach Bick/Tavistock-Konzept ermöglichte es, ein wertvolles, einzigartiges Wissen zum Verlauf einer individuellen Eingewöhnung zu sammeln und in seiner Vielschichtigkeit und Tiefe zu beleuchten. Kritisch lässt sich resümieren, dass es dieser qualitativen Forschung nicht gelungen ist, das gesamte Forschungsvorhaben und das -vorgehen angemessen in das Untersuchungsfeld zu integrieren. Eine stärkere Transparenz hätte die ablehnende Haltung mancher Kindheitspädagoginnen vielleicht abgemildert. Eine deutlichere institutionelle Verankerung (Teilnahme an Teamsitzungen) und kommunikativere Einbettung über den gesamten Verlauf der Untersuchung hätte sicherlich dazu beigetragen, bestimmte Befürchtungen abzubauen, schwierige Dynamiken genauer zu verstehen und Interessen der Forschungsbeteiligten ernst zu nehmen.

Abschließend wünsche ich mir für die aktuelle und zukünftige Diskussion über frühe Betreuungsstrukturen eine stärkere „Balance zwischen Abhängigkeit und Selbstwirksamkeit“ (Israel, 2009, S. 162) als bedeutsame Dimensionen der frühen Kindheit. Bindung und Trennung sowie Abhängigkeit und Autonomie sind zeitlebens Gegenpole des Seelenlebens, spielen aber besonders in der frühen Zeit zwischen Säugling/Kleinkind und seinen Eltern sowie *im* Elternsein eine tragende Rolle.

Unsere Gesellschaft braucht eine stärkere Bereitschaft, dem Schmerz, der Wut und der Traurigkeit in diesem Kontext mehr Raum zu geben. Im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen und persönlicher Ansprüche benötigen wir im Hinblick auf die Beziehung zwischen Professi-

onellen, Eltern und Kleinkindern mehr Offenheit und Kraft, um die Verleugnung von Abhängigkeit und Bezogenheit zu überwinden (Ahrbeck, 2007). Mit Israel (2009, S. 179) möchte ich für eine „Verbindungsarbeit“ zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften, aber auch *in* den Eltern plädieren, indem sie eine *dritte*, beobachtende Position einnehmen, um gemeinsam miteinander über das Kind fühlend und denkend nachzusinnen. Diese Arbeit möchte dazu ermutigen.

9 Literaturverzeichnis

- Abelin, E. (1971). The role of the father in the separation-individuation process. In J. McDewitt, & C. Seetlage (Hrsg.), *Separation-Individuation* (S. 229-252). New York: International University Press.
- Ahlheim, K., & Ahlheim, R. (Hrsg.). (2014). *Frühe Bildung - früher Zugriff*. Hannover: Offizin.
- Ahlheim, R., & Stockmann, R. (2014). Vom Kind her denken lernen - Babybeobachtung als pädagogische Propädeutik. In K. Ahlheim, & R. Ahlheim (Hrsg.), *Frühe Bildung - früher Zugriff?* (S. 152-166). Hannover: Offizin.
- Ahnert, L. (1998). Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Toronto, Seattle: Huber.
- Ahnert, L. (2002). *Frühe Tagesbetreuung und Eltern-Kind-Beziehung*. Abgerufen am 2. März 2015 von <http://www.liga-Kind.de/fk-202>.
- Ahnert, L. (2003). Bindungsbeziehungen in der frühen Kindheit. In D. Kirchhöfer (Hrsg.), *Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit* (S. 177-188). Frankfurt a. M.: Internationaler Verlag d. Wissenschaften.
- Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 75-85). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll, & M. Textor, *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations of infant-mother-attachment, infant negative emotion on cortisol elevations. *Child Development* 75 (3), S. 639-650.
- Ahnert, L., Kappler, G., & Eckstein-Madry, T. (2012). Eingewöhnung in der Kinderkrippe: Forschungsmethoden zur Bindung, Stress und Coping. In S. Viernickel (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 74-88). München: Reinhardt.
- Ahrbeck, B. (1998). *Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

- Ahrbeck, B. (2007). Angewiesensein und innerer Konflikt - kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen. In A. Eggert-Schmidt Noerr, U. Finger-Trescher, & U. Pforr, *Frühe Beziehungserfahrungen - Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindlichen Entwicklung*. Gießen: Psychosozial.
- Ahrbeck, B. (2013). Der Verlust der Differenz. In B. Ahrbeck, M. Dörr, R. Göppel, & J. Gstach (Hrsg.), *Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 21* (S. 41-66). Gießen: Psychosozial.
- Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969/2003). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In K. Grossmann, & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 112-145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Akhtar, S., Kramer, S., & Parents, H. (Hrsg.). (1997). *Die innere Mutter: Zur theoretischen und klinischen Bedeutung der Objektkonstanz*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Allert, T. (2007). Zugemutete Autonomie - die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft. In A. Eggert-Schmidt Noerr et. al. (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen*. Gießen: Psychosozial.
- Argelander, H. (1970). *Das Erstinterview in der Psychotherapie*. Darmstadt: Primus.
- Auch-Dorsch, E., Fischer, P., Freiberger, E., Heick, G., Hermann, A., Schumacher, K., & Lazar, R. (2007). Ich denk', ich sehe was!...Siehst du es auch. Das Münchner Säuglingsbeobachtungsseminar bei der Arbeit. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. Säuglingsbeobachtung nach dem Tavistock-Modell. Heft 135, Jg. 3*, 351-376.
- Aufruf zur Wende in der Frühbetreuung von Kindern (2020). Arbeitsgruppe Frühbetreuung in der Vereinigung analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten Deutschland e. V. (VAKJP). <http://gute-erste-kinderjahre.de/aufruf-vollstaendige-version> [20.05.2020].
- Aulbert, Salamanca, D., & Treier. (2007). Säuglingsbeobachtung nach der Methode von Esther Bick. Über die Schwierigkeit, einen guten Ort emotionaler Nähe und Distanz zu finden. *Analytische Kinder- u. Jugendlichenpsychotherapie*, S. 377-397.
- Baacke, D. (1993). Ausschnitt und Ganzes. In D. Baacke, & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 87-125). Weinheim und München: Juventa.

- Bailey, A. K. (2008). Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendung*, 62 (2), S. 154-170.
- Baradon, T. (Hrsg.). (2005/2011). *Psychoanalytische Psychotherapie mit Eltern und Säuglingen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker-Stoll, F. (2010). Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. In F. Becker-Stoll, J. Berkic, & B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 14-28). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F., & Wertfein, M. (2015). *Bindung und Trennungsangst im Übergang von der Familie in die Kita*. <http://www.erzieherin.de/bindung-und-trennungsangst-im-uebergang-von-der-familie-in-die-kita.html> [27.07.2015].
- Becker-Stoll, F., Berkic, J., & Kalicki, B. (Hrsg.). (2010). *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Beller, E. K. (1995). Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In D. Fuchs, *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion* (S. 102-114). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Beller, E. K. (2002). *Eingewöhnung in die Krippe*. http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php [03.12.2011].
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly* 3, S. 235-272.
- Belsky, J. (2010). Frühe Tagesbetreuung von Kindern und die Entwicklung bis zur Adoleszenz: Schlüsselergebnisse der NICHD Studie über frühe Tagesbetreuung. In F. Becker-Stoll, J. Berkic, & B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 74-82). Berlin: Cornelsen.
- Bergmann, W. (2011). *Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung*. München: Kösel.
- Bethke, C., & Schreiner, S. A. (Hrsg.). 2009. *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen*. Weimar, Berlin: Das netz.
- Bick, E. (1964). Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 19-36). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bion, W. R. (1962/1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bion, W. R. (2006). *Aufmerksamkeit und Deutung*. Tübingen: edition discord.
- 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. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Böhm, R. (2011). Auswirkungen frühkindlicher Gruppenbetreuung auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern. *Kinderärztliche Praxis* 82, Nr. 5, S. 316-321.
- Bowlby, J. (1969/1975). *Bindung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1973/2006). *Trennung. Angst und Zorn*. München: E. Reinhard.
- Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher.
- Brisch, K. H. (2009). Die frühkindliche außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern aus der Perspektive der Säuglingsforschung. *Analytische Kinder- und Jugendpsychotherapie, Heft 142, XI*, S. 143-158.
- Britton, R. (2001). *Glaube, Phantasie und psychische Realität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruha, S. (2010). Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Buchebner-Ferstl, S., Dörfler, S., & Kinn, M. (2009). Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige - Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Institut für Familienforschung Universität Wien.
- Bundesamt. (2019). *Aktuelle statistische Daten zur Kindertagesbetreuung*. http://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_379_225.html [03.12.2018].
- Cantzler, A. (2012). *Die Dokumentation des Eingewöhnungsprozesses*. http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Cantzler_III_2012_01.pdf [08.08.2019].
- Clausen, J. (2006/2012). Das Selbst und die Fremde: Über psychische Grenzerfahrungen auf Reisen. Münster: Psychiatrie.
- Dalli, C. (2006). From home to daycare: Challenges for mothers, teachers and children. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years*. (S. 38-51). London: Routledge Falmer.
- Dammasch, F., & Metzger, H.-G. (Hrsg.). (2006). *Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Dammsch, F., & Teising, M. (2013). *Das modernisierte Kind*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Datler, W., Steinhardt, K., & Ereky, K. (2002). Vater geht zur Arbeit...Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In W. Datler, K. Steinhardt, & J. Gstach (Hrsg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. (S. 122-141). Gießen: Psychosozial.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel, & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19* (S. 30-55). Gießen: Psychosozial.
- Datler, W. (2004). Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In B. Hackl., & G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 113-130). Münster: LIT.
- Datler, W. (2004). Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Fallgeschichten in der Psychoanalytischen Pädagogik. In W. Datler, B. Müller, & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Fallgeschichten in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 9-41). Gießen: Psychosozial.
- Datler, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In G. Diem-Wille, & T. A., *Einblicke in die Tiefe - die psychoanalytische Babybeobachtung.Methode, Techniken, Anwendungen und Weiterentwicklungen* (S. 46). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W., & Trunkenpolz, K. (2009). Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 232-252). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W., & Wininger, M. (2014). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorie der Entwicklungspsychologie* (S. 354-376). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Datler, W., Dalter, M., & Hover-Reisner, N. (2010). Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagsleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In G. Schäfer, R. Staeger, & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 83-94). Berlin: Cornelsen.
- Datler, W., Ereky, K., & Strobel, K. (2001). Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In W. Datler, A. Eggert-

- Schmidt Noerr, & L. Winterhager-Schmid, *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (S. 53-77). Gießen: Psychosozial.
- Datler, W., Finger-Trescher, U., & Gstach, J. (Hrsg.). (2012). Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln - Aneignen - Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Gießen: Psychosozial.
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In S. Viernickel, D. Edelmann, A. Hoffmann, & A. König (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt.
- Datler, W., Fürstaller, M., & Ereky-Stevens, K. (2011). Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In R. H. Kißen, *Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. (S. 205-228). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., & Fürstaller, M. (2010). Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In F. Becker-Stoll, B. Kalicki, & J. Berkic (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren* (S. 158-167). Berlin: Cornelsen.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., & Trunkenpolz, K. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In J. Ruth, D. Katzenbach, & F. Dammasch (Hrsg.), *Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 85-109). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Datler, W., Lazar, R., & Trunkenpolz, K. (2012). Über Organisationsbeobachtung, institutionalisierte Abwehr und den Alltag im Pflegeheim. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung* (S. 94-114). Wien: Facultas.
- Datler, W., Lehner, B., & Datler, M. (2013). Bildungspläne für die Elementarpädagogik - ein Ausdruck institutionalisierter Abwehr auf Hochglanzpapier? In M. Wininger, W. Datler, & M. Dörr (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und die frühe Kindheit - Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik* (S. 159-173). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Devereux, G. (1967/1973). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Carl Hanser.

- Diem-Wille, G. (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, G. (2009). Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, G., & Turner, A. (Hrsg.). (2009). Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diem-Wille, G., & Turner, A. (Hrsg.). (2012). Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: Facultas.
- Ditfurth, A. (2009). Verlust und Trauer in Übergangssituationen begleiten. *undKinder.Säuglinge - kompetent und bedürftig*, S. 90-103.
- Dittmar, A., & Ettrich, C. (1980). Risikofaktoren für eine erhöhte Infektanfälligkeit in den ersten Lebensjahren. Ergebnisse einer epidemiologischen Studie an Krippenkindern. *Kinderärztliche Praxis* 48, S. 35-36.
- Dornes, M. (1993/2004). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dornes, M. (2006/2010). *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dornes, M. (2007). Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung. In A. Eggert-Schmidt Noerr, U. Finger-Trescher, & U. Pforr (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung der primären Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 57-75). Gießen: Psychosozial.
- Dornes, M. (2008). Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), *Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 49-64). Weinheim: Belz.
- Dreyer, R. (2015). Der Übergang des Kindes in frühe Tagesbetreuung. Eingewöhnung: Modelle und Rahmenbedingungen. *frühe Kindheit*, 2, S. 22-27.
- Eckstaedt, A., & Klüwer, R. (Hrsg.). (1980). Zeit allein heilt keine Wunden. Psychoanalytische Erstgespräche mit Kindern und Eltern. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eich, L. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik als Kindergartenkonzept*. http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Eich_II_pschoanalytischekita-2016.pdf [29.08.2018].

- Ermann, G. (1996). Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenzen. *Forum der Psychoanalyse* 12, S. 279-290.
- Faimberg, H. (2009). Teleskoping. Die intergenerationelle Weitergabe narzisstischer Bindungen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159-172). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Fein, G. (1996). Die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Tagesstätte. In W. Tietze, *Früherziehung. Trends, Internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 80-96). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Flick, U., v. Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (9. Auflage)*. Reinbek bei Hamburg.
- Fonagy, P., & Target, M. (2003a/2006). *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fonagy, P., & Target, M. (Hrsg.). (2003b). *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial.
- Fonagy, P., Gergey, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fraiberg, S. (1996). Die magischen Jahre. Familiäre Beziehungen in der frühen Kindheit. Hoffmann und Campe.
- Frank, C., & Weiß, H. (Hrsg.). (2007). Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freiberger, E. (2007). Die Reaktivierung des inneren Kindes. In A. Israel (Hrsg.), *Der Säugling und seine Eltern* (S. 103-128). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Freud, A. (1927/1980). *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, A. (1968). *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta. 2003.
- Freud, S. (1914/2000). Zur Einführung des Narzißmus. In S. Freud, *Psychologie des Unbewussten. Sigmund Freud Studienausgabe* (S. 37-68). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (Hrsg.). (2003). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Fuchs, D. (Hrsg.). (1995). Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg: Lambertus.

- Funder, A. (2009). Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. *Zeitschrift f. Individualpsychologie* 34, S. 432-459.
- Funder, A., Fürstaller, M., & Hover-Reisner, N. (2013). »Holding mind in mind« - Work Diskussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In M. Wininger, W. Datler, & M. Dörr (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit* (S. 217-236). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Fürstaller, M. (2019). Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas. Gießen: Psychosozial.
- Fürstaller, M., & Ereky-Stevens, K. (2011). Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In R. Kißgen, & N. Heinen (Hrsg.), *Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention* (S. 205-229). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fürstaller, M., Funder, A., & Datler, W. (2011). Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. *Frühe Kindheit*, S. 20-26.
- Fürstaller, M., Funder, A., & Datler, W. (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. <http://usolar.univie.ac.at/view/o:127771.html> [12.01.2019].
- GAIMH. (2008). Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. http://www.gaimh.org/reader-publikationen/positionspapier.html?file=files/cto_layout/downloads/publikationen/betreuung_von_kindern_0-3.pdf [25.01.2016].
- Gartner, K. (2004). Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudet. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. In W. Datler, B. Müller, & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 152-179). Gießen: Psychosozial.
- Geertz, C. (1987/2003). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerner, S. (2011). Trennung und Transformation. Biografische Bildungs- und familiäre Wandlungsprozesse im Kontext von Migration, Scheidung und Adoleszenz. Marburg: Tectum.
- Göppel, R. (2002). Frühe Selbständigkeit für Kinder - Zugeständnis oder Zumutung? In W. Datler, A. Eggert-Schmid N., & L. Winterhager-Schmid (Hrsg.), *Das selbständige*

- Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12* (S. 32-52). Gießen: Psychosozial.
- Griebel, W. H., & Thomsen, P. (2010). Gelingende Praxis der Eingewöhnung in die Kinderkrippe - eine Entwicklung auch für Eltern. In F. Becker-Stoll, J. Berkic, & B. Kaicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 167-177). Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011/2017). Übergänge verstehen und begleiten Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Grieser, J. (2011). Architektur des psychischen Raumes. Die Funktion des Dritten. Gießen: Psychosozial.
- Grieser, J. (2015). *Triangulierung*. Gießen: Psychosozial.
- Grossmann, K. (2011). Stumme Zeichen des Leids bei Kleinkindern in Familie und Tagesbetreuung. In R. Kißgen, & N. Heinen (Hrsg.), *Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention* (S. 113-124). Stuttgart: Klett Cotta.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen - Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gutknecht, D. (2015). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Häberlein, T. (2014). Teilnehmende Beobachtung als dichte Teilhabe - Ein Plädoyer zur ethnologischen Forschung über soziale Nahbeziehungen. <http://www.researchgate.net/publikation/277965425> [02.04.2019].
- Harsch, H. (2001). Wie Kinder aufwachsen. Zur Geschichte und Psychodynamik der Doppelbemutterung. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 55, S. 358-378.
- Harsch, H. (2008). Überlegungen zur 4000jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*. Außerfamiliäre Betreuung und frühkindliche Entwicklung - Psychoanalytische Perspektiven, 109-117.
- Haubl, R. (2013). Begegnung auf Augenhöhe - Schulbegleitende Gespräche zu dritt. Wiesbaden: Hessisches Kulturministerium.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2000). Sind 2-Jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten "reif" für 2-Jährige? *KinderTageseinrichtungen aktuell*. Jg. 9 (5), S. 106-108.

- Haug-Schnabel, G., Bensel, J., & Kirkilionis, E. (1997). *Mein Kind in guten Händen. Wie Kinderbetreuung gelingen kann*. Freiburg: Herder.
- Häußler, G. (2017). Teilnehmende Beobachtung im Sinne psychoanalytischer Wahrnehmung - ein Zugangsweg zur Reflexion von frühen Dialogen. In *Abstinenz und Verwicklung. Annäherungen in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 177-202). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hédervári-Heller, É. (2008). Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 97-102). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hédervári-Heller, E., & Maywald, J. (2009). *Von der Eingewöhnung zur Erziehungspartnerschaft*. <http://www.liga-Kind.de/fk-609-hedervari-maywald/> [13.07.2019].
- Heeg, P. (1996). Informative Forschungsinteraktionen. In F. Breuer, *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 41-60). Opladen: Westdeutscher.
- Hirschmüller, B. (1992). Säuglingsbeobachtung - notwendiger Bestandteil der psychoanalytischen Ausbildung? *Beiträge zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heft 75*, S. 29-59.
- Hofstadler, B. (2012). *forschen - entdecken - erzählen. Zur Anwendung der Psychoanalyse für die Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wien: Löcker.
- Höltershinken, D., Hoffmann, H., & Prüfer, G. (1997). *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR. Band I und II*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Lutherhand.
- Hover-Reisner, N., & Fürstaller, M. (2017). Die Bedeutung der Peers für die Entwicklung und Bildung des Kindes in der Krippe. *Frühe Kindheit 02*, 14-20.
- Hrdy, S. (1999). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin.
- Hruska, C. (2013). Plädoyer für die kommunikative Kompetenz. *Kindheitspädagogische Praxis (1)*, S. 5-11.
- Hruska, C., & Klusemann, H. (2015). *Interaktion in Bildung - Bildung in Interaktion*. eBook veröffentlicht: Hochschule Neubrandenburg.
- Israel, A. (2009). Aspekte der Selbstentwicklung und frühe Fremdbetreuung. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Heft 142, XL, (2)*, S. 159-184.
- Israel, A. (2015). *Krippenerziehung in der DDR - Frühe Kindheit in der staatlichen Institution*. http://www.kita-fachtexte.de/Uploads/media/KiTaFT-_Israel_DDR_2015.pdf [11.07.2015]

- Israel, A. (2017). *Frühe Fremdbetreuung in der DDR - Erfahrungen mit der Krippen-
erziehung*. [http://www.bph.de/geschichte/zeitgeschichte/deutsch-
landarchiv/259587/erfahrungen-mit-der-krippenerziehung](http://www.bph.de/geschichte/zeitgeschichte/deutsch-
landarchiv/259587/erfahrungen-mit-der-krippenerziehung) [10.05.2019].
- Israel, A., & Kerz-Rühling, I. (2008). *Krippen-Kinder in der DDR*. Frankfurt a. M.: Brandes
& Apsel.
- Israel, A., & Reißmann, B. (2008). *Früh in der Welt*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Jedletzberger, A. (2010). *Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der anderen*.
Universität Wien: Diplomarbeit.
- Jünemann, A. (1999). *Weibliche Lebensläufe im Wandel - eine empirische Studie zur
Lebensplanung junger Frauen*. Hochschule Bremen: Diplomarbeit.
- Kahl-Popp, J. (2001). Familienbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. Das
Kieler Modell. *Forum für Psychoanalyse*, (S. 175-193).
- Kaltseis, R. (2009). Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbständig
zu sein? - Eine Einzelfallstudie. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Kast, V. (1982/2015). *Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*. Freiburg im
Breisgau: Kreuz.
- Kihlbom, M. (2012). *Krippenbetreuung in Schweden*. [http://www.pschoanalyse-
aktuelle.de/kinder/krippen-schweden.html](http://www.pschoanalyse-
aktuelle.de/kinder/krippen-schweden.html) [12.12.2016].
- King, V. (2013). Optimierte Kindheiten. Familiäre Fürsorge im Kontext von Beschleunigung
und Flexibilisierung. In F. Dammasch, & M. Teising (Hrsg.), *Das modernisierte Kind*
(S. 31-51). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kirnstötter, E. (2011). "Still leidende Kinder" in der Wiener Kinderkrippenstudie. Universität
Wien: Diplomarbeit.
- Klein, M. (1926/1995). Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. In *Gesammelte
Schriften Bd. 1, Teil 1, Schriften 1920-1945* (S. 195-210). Stuttgart, Bad Cannstatt:
frommann-holzboog.
- Klein, M. (1928/1996). Frühstadien des Ödipuskomplexes. In M. Klein, *Gesammelte
Schriften Band I, Teil 1. 1928-1945* (S. 287-305). Stuttgart, Bad Cannstatt: frommann-
holzboog.
- Klein, M. (1932/1971). *Die Psychoanalyse des Kindes*. München: Reinhardt.
- Klein, M. (1935/1996). Beitrag zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In M.
Klein, *Gesammelte Schriften, Bd. 1, Teil 2, Schriften 1920-1945* (S. 29-75). Stuttgart,
Bad Cannstatt: frommann-holzboog.
- Klein, M. (1936/1996). Entwöhnung. In M. Klein, *Gesammelte Schriften 1920-1945, Bd. I,
Teil 2* (S. 77-99). Stuttgart, Bad Cannstatt: frommann-holzboog.

- Klein, R. (2004). Tiefenhermeneutische Zugänge. In E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. (S. 622-635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krejci, E. (1999). *Psychogenese im ersten Lebensjahr*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Laewen, H.-J. (1991). *Auf dem Weg zu einer neuen Kleinkindpädagogik*. Institut für angewandte Sozialforschung, Berlin: INFANS Eigendruck.
- Laewen, H.-J., Andres, B., & Hédervári, É. (2006). Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin: Cornelsen.
- Laewen, H.-J., Andres, B., & Hédervári-Heller, É. (2003). *Die ersten Tage - Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Cornelsen.
- Lamb, W., & Weßels, H. (1997). Tagesbetreuung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 695-717). Bern u.a: Huber, 2012.
- Largo, R. (2010). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München: Piper.
- Lazar, R. (1993). »Container-Contained« und die helfende Beziehung. In M. Ermann (Hrsg.), *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse* (S. 68-91). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.
- Lazar, R. (2000). Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung - »Empathietraining« oder empirische Forschungsmethode? *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie 31 (Heft 108)*, S. 399-417.
- Lazar, R. (2009). Vom Kinderzimmer zum Konferenzraum. Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwendungen bei Säuglingen und bei Institutionen. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Einblicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 201-214). Stuttgart: Klett Cotta.
- Lazar, R., Lehmann, N., & Häußlinger, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In J. Stork, *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion* (S. 185-211). Stuttgart: frommann-holzboog.
- Lehner, B., & Sengschmied, J. (2009). »Oliver wendet sich von seiner Mutter ab« Lernerfahrungen einer Babybeobachtung. Vom Wegschauen bis zur Reflexion von bedrohlichen Erlebnisinhalten. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blick in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendung* (S. 119-135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leithäuser, T., & Volmerg, B. (Hrsg.). (1988). *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher.

- Lengersdorf, D., Behnke, C., & Meuser, M. (2013). Egalitätsansprüche vs. Selbstverständlichkeiten. Unterschiedliche Rahmungen väterlichen Engagements bei Paaren aus den westlichen und östlichen Bundesländern. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Sonderheft 2*.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009). Frühe Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, Soziale Desintegration. Psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lichtenberg, J. (1991). *Psychoanalyse und Säuglingsforschung*. Berlin u.a.: Sringer.
- Lilge-Hartmann, A. (2016). Ethnopsychanalyse als Methode der qualitativen Psychotherapieforschung. In J. Reitmayr (Hrsg.), *Ethnopsychanalyse revisited - Gegenübertragung in transkulturellen und postkolonialen Kontexten* (S. 212-229). Gießen: Psychosozial.
- Löhlein, M.-S., & Lohl, J. (2013). "Wachsen im Dreieck" - Triangulierung als entwicklungspsychologische Kompetenz. In R. Haubl (Hrsg.), *Begegnungen auf Augenhöhe. Schulbegleitende Gespräche zu dritt* (S. 11-16). Wiesbaden: Hessisches Kulturministerium.
- Lüders, K. (1997). Bions Container-Contained-Modell. In R. Kennel, & G. Reerink (Hrsg.), *Klein - Bion. Eine Einführung* (S. 85-100). Tübingen: edition diskord.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergmann, A. (1975/1978). Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Maiello, S. (2007). Säuglingsbeobachtung als Lernerfahrung in der psychoanalytischen Ausbildung. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, Heft, 135, 335-349.
- Maier-Höfer, C. (2004). Ein Weg zur Trennung. In B. Niedergesäß, S. Drexler-Wagner, E. Strüber, & A. Bastian-Störk, Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen - Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und ErzieherInnen? (S. 183-222). Lüneburg: Dagmar Dreves.
- Marx, R. (2007). Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 61, S. 804-811.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz .
- Meador, M., & Ahlheim, R. (2012). Die Methode der Säuglingsbeobachtung von Esther Bick - ein wirksames Mittel gegen ideologiegeleitete Einfühlungsverweigerung. *Arbeiten und Forschen im Geiste von Esther Bick - IAKJP Berlin*, S. 23-36.
- Memorandum. (2008). Krippenausbau in Deutschland - Psychoanalytiker nehmen Stellung. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*. 62 (2), S. S. 202-205.

- Metzger, H. (2000). *Zwischen Dyade und Triade: Psychoanalytische Familienbeobachtungen zur Bedeutung des Vaters im Triangulierungsprozess*. Tübingen: edition diskord.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher.
- Mey, G. (2003). Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 323-353). Bern: Huber.
- Mey, G. (2013). "Aus der Perspektive der Kinder": Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 37 (3/4), S. 53-71.
- Muir, R. (1989). Fatherhood from the Perspective of Object Relations Theory and Relational Systems Theory. In C. Cath, A. Gurwitt, & L. Gunsberg (Hrsg.), *Fathers and their Families* (S. 51f). Analytic Press.
- Naumann, T. (2010). *Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung - Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik*. Gießen: Psychosozial.
- Naumann, T. (2015). Ökonomisierung? Eine andere Pädagogik ist möglich! In I. Seifert-Karb (Hrsg.), *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven* (S. 133-142). Gießen: Psychosozial.
- Nave-Herz, R. (2002). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Nentwig-Gesemann, I. (2009). Unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen - eine wechselvolle Geschichte im geteilten und wiedervereinigten Deutschland. In C. Bethke, & S. Schreiner (Hrsg.), *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen* (S. 28-40). Weimar u.a.: das Netz.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Neufeld, G., & Maté, G. (2015). *Unsere Kinder brauchen uns! Die entscheidende Bedeutung der Kind-Eltern-Bindung*. Bremen: Genius.
- Neunteufl, B. (2011). *Abschied und Bewältigung. Die Bedeutung des elterlichen Abschiedsverhaltens für das kindliche Erleben von Trennung in der Abschiedssituation und vom Getrenntsein am Vormittag in der Krippe während der Eingewöhnung*. Universität Wien: Diplomarbeit.

- NICHD. (2004). Fathers's and mother's Parenting Behavior and Beliefs as Predictors of Child Social Adjustment in the Transition to School. *Journal of Family Psychology* 18, S. 628-638.
- Niedergesäß, B., Drexler-Wagner, S., Strüber, E., & Bastian-Störk, A. (Hrsg.). (2004). Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen - Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und ErzieherInnen? Celle: Dagmar Dreves.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oerter, M., & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Pauen, S. (2011). Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch zur Beobachtung und Begleitung in den ersten Jahren. Heidelberg: Spektrum.
- Pflichthofer, D. (2017). *Trennungen*. Gießen: Psychosozial.
- Pikler, E. (1982/1987). Friedliche Babys - zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg: Herder.
- Pikler, E., & Tardos, A. (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum.
- Pine, F. (1988, dt. 1990). Die vier Psychologien der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Praxis. *Forum Psychoanalyse* 6, S. 232-249.
- Posth, R. (2012). Gefühle regieren den Alltag: Schwierige Kinder zwischen Angst und Aggression. Mit Anmerkungen zur frühen Fremdbetreuung. Münster u.a.: Waxmann.
- Rauh, B. (Hrsg.). (2017). Abstinenz und Verwicklung. Annäherungen in Theorie, Forschung und Praxis. Opladen, Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Rauh, H., & Ziegenhain, U. (1992). *Anpassungsleistungen von Kleinkindern an neue Settings im ersten Lebensjahr*. Freie Universität Berlin: Vorläufiger Ergebnisbericht.
- Reichertz, J. (2013). Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiter, H. (2012). Unterricht erfahren - erfahren unterrichten. In G. Diem-Wille, & A. Turner, Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung (S. 140-162). Wien: Facults.
- Reyer, J., & Kleine, G. (1997). Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Robertson, J., & Robertson, J. (1975). Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendung*, 29, S. 626-664.

- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rotmann, M. (1978). Über die Bedeutung des Vaters in der »Wiederannäherungs-Phase«. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 32 (12), S. 1105-1147.
- Rustin, M. (2012). Infant Observation as a Method of Research. In C. Urwin, & J. Sternberg (Hrsg.), *Infant Observation and Research. Emotional Processes in Everyday Life* (S. 13-22). London: Routledge.
- Salzberger-Wittenberg, I. (2012). Die Unfähigkeit, psychischen Schmerz zu ertragen. In G. Diem-Wille, & A. Turner (Hrsg.), *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung* (S. 58-80). Wien: Facultas.
- Sandler, J., & Dare, C. (1973). Der psychoanalytische Begriff der Oralität. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 27 (8), 770-787.
- Schäfer, G. E. (1986). Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (1989). Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im frühen Kindesalter*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schaich, U. (2011). Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe. Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schäufele, U. (2011). Auf der Suche nach Zweisamkeit. Eine Einzelfallstudie über das Erleben und die Bewältigung eines Zwillingskindes von Trennung und Getrennt-Sein von seine primären Bezugspersonen sowie seiner Suche nach Zweisamkeit in der Kinderkrippe. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Scheerer, A. (2009a). Zu früh, zu schnell, zu lange, zu allein. Risiken der Krippenbetreuung. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Heft 142 (2)*, S. 195-212.
- Scheerer, A. (2013). Das modernisierte Krippenkind. In F. Dammasch, & M. Teising (Hrsg.), *Das modernisierte Kind* (S. 105-114). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Scheerer, A. K. (2008a). »Mein Baby wird keine Probleme machen...« Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*. 82, S. 118-135.

- Scheerer, A. K. (2008b). Außerfamiliäre Betreuung als Trennungsaufgabe. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 62, S. 118-135.
- Schlösser, E. (2011). *Bedeutung und Einsatz anamnestischer Aufnahmebögen für das pädagogische Erstgespräch*. <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/bedeutung-und-einsatz-anamnestischer-aufnahmeboegen-fuer-das-paedagogische-erstgesprach/> [13.10.2016].
- Schmauch, U. (1993). *Kindheit und Geschlecht. Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation*. Basel, Frankfurt a. M.: Stroemfeld.
- Schmid König, N. (2019). *Vom Verschwinden der Kindheit. Jugend im Wandel der Zeit*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Schmidt, A. (1998). Mütterliche Rollenerwartung und Nachwuchsbetreuung in Deutschland: Enge und Weite unterschiedlicher Konzepte im historischen Kontext. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren* (S. 56-68). Bern u.a.: Hans Huber.
- Schmidt-Kolmer, E. (Hrsg.). (1956). *Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen*. Berlin (Ost).
- Schmidt-Kolmer, E. (Hrsg.). (1968). *Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen*. Berlin: VEB Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, E., & Reumann, J. (1959). *Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen*. Berlin: VEB Volk und Gesundheit.
- Schon, L. (1995). *Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Segal, H. (1991). *Traum, Phantasie und Kunst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, I. (2016). *Väter, Männer und kindliche Entwicklung. Ein Lehrbuch für Psychotherapie und Beratung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sichtermann, B. (1981). *Leben mit einem Neugeborenen. Ein Buch über das erste halbe Jahr*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sohni, H. (2011). *Geschwisterdynamik*. Gießen: Psychosozial.
- Sommerkorn, I., & Liebsch, K. (2002). Erwerbstätige Mütter zwischen Beruf und Familie. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel* (S. 93-130). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Staats, H. (2009). Vielfältige Bindungen - vielfältige Chancen: Ergebnisse neuerer Studien und Erfahrungen aus therapeutischer Praxis. In C. Bethke, & S. A. Schreiner, *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen* (S. 92-101). Weimar, Berlin: das netz.

- Staats, H. (2014). *Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel. Dossier 14/5. http://www.margritstamm.ch/images/Dossier-_Spiel%20def.pdf [26.07.2018].
- Stamm, M. (2018). *Neue Väter brauchen neue Mütter. Warum Familie nur gemeinsam gelingt*. München: Piper.
- Steinhardt, K., Datler, W., & Gstach, J. (Hrsg.). (2002). *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. Gießen: Psychosozial.
- Stenger, U. (2010). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In G. Schäfer, & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen* (S. 103-128). Weinheim u. München: Juventa.
- Stern, D. (1985/1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Streck, R., Unterkofler, U., & Reinecke-Terner. (2013). *Das "Fremdwerden" eigener Beobachtungsprotokolle - Rekonstruktion von Schreibpraxen als methodische Reflexion*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1821/3501> [22.04.2019].
- Streeck-Fischer, A. (Hrsg.). (2017). *Die frühe Entwicklung. Psychodynamische Entwicklungspsychologien von Freud bis heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Textor, M. (2007). Die "NICHD Study of Early Child Care" - ein Überblick. *Kindergartenpädagogik - Online Handbuch*. <http://www.kindergarten-paedagogik.de/1602html> [16.06.2014].
- Tietze, W. (1998a). Betreuungssituation von Kindern unter drei Jahren in den westlichen Bundesländern Deutschlands. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen* (S. 45-57). Bern u.a.: Hans Huber.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998b). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: das netz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., . . . Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung,*

- Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> [21.04.2017].
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., & Hover-Reisner, N. (2009). Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. *Z. f. Individualpsychologie*, 34 (3), S. 330-351.
- Trunkenpolz, K., Funder, A., & Hover-Reisner, N. (2010). »If one wants to ›see‹ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation...« Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In B. Ahrbeck, A. Eggert-Schmid-Noerr, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.), *Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18* (S. 167-208). Gießen.
- Tyson, P., & Tyson, R. L. (1997/2012). *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Urwin, C., & Sternberg, J. (Hrsg.). (2012). *Emotional Processes in Everyday Lives. Infant Observation and Research*. London: Routledge.
- Utermann, A. (2009). Kindertagespflege - ein Betreuungsangebot mit Risiken. unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Müttern und Tagesmüttern. In C. Bethke, & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen* (S. 166-180). Berlin und Weimar: das netz.
- v. Klitzing, K. (2002a). Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 56, S. 863-887.
- v. Klitzing, K. (2002b). Jenseits des Bindungsprinzips. In K. Steinhart, W. Datler, & J. Gstach (Hrsg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit* (S. 87-99). Gießen: Psychosozial.
- Viernickel, S. (2002). Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. *Frühe Kindheit 02*, S. 1-7.
- Viernickel, S., & Völkel, P. (Hrsg.). (2009). *Bindung und Eingewöhnung*. Troisdorf: Westermann.
- Vogelsänger, P. (2008). Wie wirken sich frühe Trennungserfahrungen auf die körperliche und psychische Gesundheit aus? In Israel, & Kerz-Rühling (Hrsg.), *Krippen-Kinder in der DDR* (S. 217-235). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Voss, D. (2007). *Subjekt und Objekt. Medizin im Text*. <http://www.medizin-im-text.de/blog/2017/24/subjekt-und-objekt> [29.09.2018].
- Wertfein, M., Müller, K., & Kofler, A. (2012) Kleine Kinder - großer Anspruch! 2010. IFP-Ergebnisbericht zur zweiten IFP-Studie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen

- für Kinder unter drei Jahren. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content-/stmas/ifp/qualitaet_in_krippen.pdf [14.03.2020].
- Wiegand, G. (2012). Frühe Gefühlsverhältnisse. Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungstheorie der Unter-3-Jährigen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Wilhelms-Breunig, P. C. (2013). Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtung der DDR - Eine vergleichende Analyse unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung. Universität Oldenburg: Dissertation.
- Winner, A. (2013). Alles Bindung - oder was? Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Modebegriffs. *Betrifft Kinder*, 6-7; 16-23.
- Winner, A., & Erndt-Doll, E. (2009). *Die Eingewöhnung*. <http://www.erzieherin.de/die-eingewoehnung.html> [29.06.2018]
- Winner, A., & Erndt-Doll, E. (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin und Weimar: das netz.
- Winnicott, D. (1950/1984). *Familie und individuelle Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Winnicott, D. (1951/1969). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. *Psyche - Z. f. Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 23.
- Winnicott, D. (1958/2008). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler.
- Winnicott, D. (1960/2002). Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In D. Winnicott (Hrsg.), *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 47-71). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Winnicott, D. (1965/2002). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial.
- Winnicott, D. (1971/2012). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Wolffheim, N. (1966). *Psychoanalyse und Kindergarten - und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Ziegenhain, U., Rauh, H., & Müller, B. (1998). Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippensituation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen* (S. 82-98). Bern: Hans-Huber.
- Zullinger, H. (1952/2007). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Eschborn: Dietmar Klotz.

Zwettler-Otte, S. (2006). *Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zwiener, K. (1991). Geschichte und Zukunft der Krippenerziehung in Ostdeutschland. In P. Büchner, & H. Krüger (Hrsg.), *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung* (S. 107-116). Opladen: Leske & Budrich.

Kurzfassung

Trotz der häufig anzutreffenden gesellschaftlichen Praxis, Kinder nach Abschluss des ersten Lebensjahres in eine Krippenbetreuung einzugewöhnen, ist bisher wenig bekannt, wie die Kleinst- und Kleinkinder selbst diese meist erste Transition erleben, verarbeiten und mitgestalten. Im Mittelpunkt der psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichteten Dissertation stehen die vielschichtigen, latenten Beziehungs- und Interaktionsprozesse im Dreieck Eltern - Kind - Kindheitspädagogin im Übergang zur Krippenbetreuung. Erstmals zeigt die multiperspektivische Beobachtungsstudie die Besonderheiten der Eingewöhnung von Ein- bis Zweijährigen auf, die erhebliche Unterschiede von denen älterer Kinder aufweist. Die kindheitspädagogische Kategorie der »Unter Dreijährigen« berücksichtigt zu wenig, die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsthemen der frühen Lebensspanne und damit die besondere Herausforderung sowie die professionellen Erfordernisse bei der Eingewöhnung.

Aus der novellenartig gehaltenen Einzelfallstudie lässt sich ableiten, dass frühe Eingewöhnungsprozesse mit einer forcierten Selbständigkeitsentwicklung des Kindes einhergehen können. Durch die zwei längeren Beobachtungsphasen, zunächst im familiären später im institutionellen Kontext, zeigt die explorative Einzelfalluntersuchung detailliert auf, wie diese leichte Forcierung von Entwicklung schon lange vor der eigentlichen Eingewöhnung beginnt. Anders als im familiären Gefüge des Aufwachsens muss das beobachtete einjährige Einzelkind vielfältige Herausforderungen im neuen, institutionellen Kontext bewältigen. Diese kommen einer Forcierung ihrer Selbständigkeit gleich. Ungeachtet dessen zeigt sich in dieser Arbeit, dass die frühe Transition mit ihrer unabdingbaren Trennungsdynamik auch progressive Entwicklungspotentiale für das Kind bereithält.

Desweiteren lässt sich an diesem individuellen Einzelfall der frühe, ambivalente Übergang von einer Situation des Einzelkindes in der Familie hin zu einem Krippenkind in der institutionalisierten Kinderbetreuung untersuchen. Mit dem Einsatz der psychoanalytischen Beobachtungs- und Auswertungsmethode nach Bick/Tavistock-Konzept gelingt ein seltener Einblick in die frühe Kinderbetreuung. Sie eröffnet eine bisher nicht eingenommene psychodynamische Perspektive auf das latente Beziehungs- und Interaktionsgeschehen im frühen Übergang. Dabei belegt die Einzelfalluntersuchung, dass es sich bei der frühen Krippenbetreuung um ein hoch komplexes und konfliktreiches Feld handelt.

Schlagwörter: Frühe Krippenbetreuung | Eingewöhnungsverlauf | Psychoanalytische Beobachtungs- und Auswertungsmethode nach Bick/Tavistock-Konzept | Einzelfallstudie

Abstract

Despite of the common social practice of bringing toddlers to the day care center in their first year of life, there is just little profound knowledge of this topic. Especially the children's feelings, experience and active participation of day care entry and their setting-in processes.

This psychoanalytic-pedagogical thesis will focus on the multifaceted and complex latent interaction triangle of parents - child - childcare during adapting to day care. For the first time this multi-perspective observational study is pointing out the particular characteristics of one and two year old children, within this transition to day care process and its significant differences regarding older children. The current pedagogical classification of »under three years old« children don't take this particularities in the first lifespan and the different level of development into account. For this reason the recommendation for action in the pedagogical work for caregivers are not sufficiently considered.

From this thesis, based on a individual case study can be deduced that an early childcare transition process correlate with forced independence and autonomy development. By two long periods of observation in the family and later in the toddlers care environment this individual case study disclose, that this moderate forced development began even before the real process of adapting to day care. This work illuminates which different strains the one year old child had to challenge in the context of an institutionalized group care system compared to the family-related environment. Nevertheless the conclusions of this thesis take the progressive development potential for the child into account, that result of the interpersonal relations of the transmission and separation process.

Based on one individual case study of an early, ambivalent transition from an only child in the family circle to the institutionalized day care nursery and by the methods of psychoanalytic observation and evaluation (Bick/Tavistock-Concept) this work provides a glimpse behind the scenes of the early childcare adapting process. It provides an unprecedented perspective for latent interactions and relations during this enter out-of-home-care. This clearly demonstrates the complexity, conflict-prone and controversy of the early child care topic.

Keywords: Transition to early day care | psychoanalytic observation method Bick/Tavistock-Concept | individual case study